

ROK XXIV

KWIECIEŃ 1935
MIESIĘCZNIK

Nr. 8

RUCH PEDAGOGICZNY

WARSZAWA

ORGAN WYDZIAŁU
PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZY
CIELSTWA POLSKIE
GO POŚWIĘCONY
TEORJI WYCHOWANIA I NAUCZANIA

T R E Ś Ć N U M E R U :

ARTYKUŁY:

S. Hesseń — Zagadnienia autonomji kształcenia (ciąg dalszy).

Z. Danecki — Z badań nad źródłami pedagogiki Trentowskiego.

J. Lenzionówna — Dobór pedagogiczny i jego niebezpieczeństwo.

SPRAWOZDANIA:

F. Znaniński — Ludzie teraźniejsi a przyszłość cywilizacji (d-r Wł. Stępniewski).

Jan Amos Komeński — Wielka dydaktyka (d-r Wł. Stępniewski).

K. Dąbrowski — Nerwowość dzieci i młodzieży (d-r H. Weintalówna).

St. Kot — Historia wychowania (St. Truchim).

M. Sekreta — Polityka szkolna Rosji Sowieckiej, Włoch faszystowskich i Niemiec hitlerowskich (L. L.).

Polska prasa pedagogiczna (M. W.).

NAKŁADEM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

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

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

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

WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna zł. 8.—

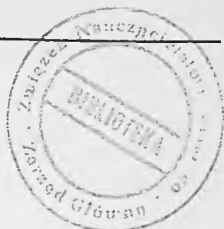
Dla członków Związku Nauczycielstwa Polskiego zł. 4.—

Przy prenumerowaniu dwóch i więcej czasopism zł. 3.—

Numer pojedynczy zł. 1.—

KONTO P. K. O. Nr. 435.

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



674

ZAGADNIENIE AUTONOMJI KSZTAŁCENIA

(CIAĞ DALSZY)

II. PROBLEM PEDAGOGJI JAKO NAUKI AUTONOMICZNEJ.

Fakt, że wartość kształcenia nie posiada swej własnej autonomji zakresu, ale zato autonomję osobową, „opartą” na prawach innych wartości kulturalnych, określa także charakter pedagogji, jako nauki. Niemożliwą jest „autonomiczna” albo „czysta” nauka wychowania, jakiej żądał niedawno Ernst Krieck i jaką rzekomo po raz pierwszy systematycznie wypracował¹⁹⁾. „Wzrost” i „proces włączenia się”, które mają stanowić szczególną treść takiej „czystej nauki wychowania”, nie oznaczają nic innego jak to, że w człołwieku dochodzą do głosu prawa różnych wartości kulturalnych i że młodzieniec wrasta w różne dziedziny ducha obiektywnego, stanowiące przedmiot poszczególnych nauk filozoficznych (logika, estetyka, etyka, filozofja prawa i filozofja polityczna, filozofja mowy, religji). Sposób traktowania tych dziedzin wartości jest jednak zawsze uwarunkowany ogólną postawą filozoficzną nawet wtedy, kiedy się sądzi, że jest się wolnym od wszelkiego „punktu widzenia” i „poglądu na świat”. Jeżeli chcemy osądzić obiektywny osiąę nauki wychowania według Kriecka, to punkt ciężkości dojrzymy nietylko w dość ubogich, ogólnych „prawach podstawowych hodowli typów”, ile raczej w konsekwencji i sile, z jaką przeprowadza on w pedagogji swój romantyczno-organologiczny pogląd na świat i swój całościowy punkt widzenia, jak też i w monumentalnym sposobie przedstawienia ideałów wychowawczych i form kształcenia w obcych epokach i środowiskach kultury, w stosunku do których to właśnie nastawienie okazało się i tym razem tak bardzo owocne. Nie możemy jednak w naszych rozważaniach bliżej zająć się zagadnieniem, dlaczego romantyczny punkt widzenia nadaje się tak doskonale do odgadnięcia obcych form kulturalnych. Filozofja wychowawcza Kriecka stanowi jednak nowy, uderzający przykład faktu, że historyczna płodność tego punktu widzenia stoi w odwrotnym stosunku do jego pretensji, jakoby odkrył i sformułował w sposób ostateczny prawa organicznego wzrostu życia duchowego. Ponieważ ta filozofja zwraca się przeciw racjonalistycznej

¹⁹⁾ E. Krieck: „Filozofja wychowania” 3-e wyd. 1930. „Zarys nauki wychowania” 1927. „Kształcenie człowieka” 1925. „Filozofja wychowania w „Podręczniku filozofji” wyd. przez Baumlera i Schrötera. T. III. 1931 dział G. „Wychowanie narodowo-polityczne”, 1932.

pedagogii oświecenia i neohumanizmu, przeto sądzi ona, że godzi jedynie w „pedagogję” nastawioną światopoglądowo, którą wprawdzie dopuszcza jako naukę o ideale kształcenia, uwarunkowaną momentem historycznym, ale której przeciwstawia czystą, wolną od apriorycznych przypuszczeń i nastawioną według poszczególnych nauk „naukę wychowania”. W rzeczywistości uderza ona o wiele głębiej i godzi w sam pogląd na świat, kryjący się poza ową pedagogją, mianowicie w filozofję oświecenia i krytycyzm, którego ujęcie państwa, społeczeństwa, historii, nawet natury i poznania poddaje ona trafnej krytyce. Ta filozofja wychowania chętnieby ją zastąpiła inną i słusznie; taka właśnie filozofja leży w istocie u podstaw nauki wychowania Kriecka, chociaż jej Krieck nie zebrał w system, tylko wypowiedział, jako przygodną krytykę fałszywych poglądów filozoficznych. Nie chcę przez to wcale powiedzieć, jakoby własna nauka wychowania Kriecka była tylko taką „konstrukcją idealną”, jak te „pedagogiczne systemy”, które on dopuszcza tylko jako przedmiot rozważań naukowych, ale nie jako naukowe pojęcia. Nie jest nią ona, nie dlatego, jakoby się ostatecznie oderwać miała od wszelkiej filozofji, ale dlatego, że filozofja, na której się wspiera, unika każdej „konstrukcji”, by postępować „historycznie” i typologicznie. Jak długo jednak typologja ideałów wychowawczych różni się od samej historii pedagogji w tradycyjnym sensie tego słowa, nie może być ona żadną miarą ową „czystą” nauką odrębną, ale musi być zarazem krytyką ideałów kształcenia, która posługuje się własnym ideałem wychowawczym, jako sprawdzianem. Z pewnością siłę przyciągającą i „aktualność” nauki wychowania Kriecka stanowi nie ta naukowość, ale odmienny „ideał niemiecki kształcenia”, który daje się odczuć we wszystkich pismach Kriecka. Zresztą sam E. Krieck w swej „filozofji wychowania” przychyła się do traktowania wiedzy wychowawczej, jako wiedzy filozoficznej, którą określa zarówno w jej zasadach, jak i w metodach jako ogólny, filozoficzny pogląd na świat, mianowicie jako „naukę o całości według klasycznej filozofji Greków”. Odrzuca on wciąż jeszcze, nie filozoficzne podstawy wiedzy wychowawczej, ale „konstruktywną filozofję powinności, racjonalistycznych wymagań, która opanowała pedagogję aż do czasów obecnych”. A jednak filozofja, stanowiąca podstawę nauki o wychowaniu, nie musi być ani filozofją konstruktywną, ani filozofją powinności; możnaby nawet wykazać, że dotychczas wcale nie była oparta na takiej filozofji.

Próba oderwania od filozofji nauki wychowania jako nauki autonomicznej skierowuje się więc nie przeciw wszelkim filozoficznym podstawom nauki wychowania, ale jedynie przeciw konstruktywnej filozofji abstrakcyjnego idealizmu. Natomiast o wiele bardziej radykalną wydaje się próba traktowania nauki wychowania jako autonomicznej nauki przyrodniczej. Próba ta wyzwolenia pedagogji z jej tradycyjnej zależności od filozofji i „podniesienia” jej do prawdziwej nauki doświadczalnej, nawet eksperymentalnej, prowadzi w każdym razie znowu do utraty autonomji i z chwilą, gdy ma pedagogja wyjść „od dziecka”, a nie od „celów” stawianych sobie przez dorosłych, popada ona w zależność od filozofji i psychologii okresu dzieciństwa, jako od tych nauk, które traktują dziecko tylko jako twór natury. Zato jednak staje się przynajmniej ta pedagogja wolna od uwarunkowania światopoglądowego i jako taka znowu autonomiczną. Przeciw temu to technicznemu ujęciu autonomji pedagogji występował Gentile. Prowadzi ono do szeroko rozpowszechnionego „peda-

gogizmu", w myśl którego punkt ciężkości teorii i praktyki pedagogicznej leży w zewnętrznych sztuczach i środkach. Nie potrzeba tu powtarzać argumentów Gentilego²⁰). Zbiegają się one w stwierdzeniu, że nauka wychowania ujęta jako psychofizjologiczna technika może dojść jedynie do poznania negatywnych warunków właściwego procesu kształcenia, nie może zaś o tem powiedzieć nic pozytywnego. Właściwie eksperymentalna pedagogia stawia pytanie, czego należy unikać w swych zabiegach — jeżeli nie ma uciec przed ten lub ów narząd albo ta czy owa zdolność psychiczna, choćby nawet odpowiedź na te pytania przybrała formę pozytywnego nakazu. Pytanie, jak można rozwijać najdoskonalej „zmysły" dziecka albo jakimi sposobami można najdłużej utrzymać jego uwagę, nie różnią się zasadniczo od pytań, jaka ma być wielkość liter w czytance dziecka, z której strony ma padać światło i t. p. Wszystkie pytania tego rodzaju, odnoszące się czyto do higieny we właściwym tego słowa znaczeniu, czy do najekonomiczniejszego zużytkowania psychofizycznych sił wychowanka są naturalnie ogromnie doniosłe i ich opanowanie należy z konieczności do naukowego przygotowania wychowawcy. Nie stanowią one jednak wcale pedagogiki i nie mogą jej zastąpić. Najumiarkowańsi z przedstawicieli pedagogii eksperymentalnej, jak np. Ernst Meumann, przyznają to sami, uznając konieczność „systemu celów wychowawczych", dzięki któremu pojedyncze wiadomości badań eksperymentalnych nabierają dopiero znaczenia pedagogicznego²¹). Natomiast inni, nie tak ostrożni (np. Marja Montessori w układzie nauki szkolnej i metodyce wychowania religijnego) popadają ostatecznie w empiryzm, pozbawiony jakichkolwiek zasad: przecież Montessori dochodzi w końcu do tego, że daje sobie narzucić cele nauczania albo wychowania religijnego — oroczeniu i tradycji, nie zważając na to, że przez to — jej postanowienie wyjścia od dziecka zmienia się w coś wprost przeciwnego²²). Kiedy zaś przedstawiciele pedagogii eksperymentalnej myślą o celach wychowawczych, ale chcą rozwiązać ten problem również z pomocą metody przyrodniczej, nawet eksperymentalnej, to popadają w naturalizm filozoficzny, który przeczy samoistości poznania filozoficznego i dopuszcza filozofję tylko jako pewnego rodzaju naukę przyrodniczą. W takim więc wypadku ma się znowu do czynienia z „poglądem na świat" i to naturalistycznym poglądem na świat filozofji pozytywistycznej, będącej podstawą nauki wychowania, podanej jako nauka autonomiczna; nie jest to jednak wcale tylko czyste, eksperymentalne poznanie. Tam tylko można mówić o właściwym postawieniu problemu pedagogicznego, gdzie dziecko pojmuje się jako osobowość, choćby narazie tylko potencjalną osobowość, a więc jako istotę duchową, nie zaś jedynie jako istotę żywą, albo jako organizm psychofizyczny. Tylko wtedy jednak jest się osobowością, jeżeli się urzeczywistnia ponadosobiste wartości, tylko przez to nią się staje, że rozwija się i urzeczywistnia w duchu subiektywnym te prawa, które opanowują przedmiotowe dziedziny ducha. Dopiero pod kątem widzenia takiego kształcenia nabiera także wzrost (rozwój narządów zmysłowych i pojedynczych zdolności psychicznych) znaczenia pedagogicznego i tylko z tego względu można mó-

²⁰) G. Gentile: „Sommaro di pedagogia generale" 1932 str. 142 i nast. „Didattica" 1922 str. 146 i nast. Por. wyżej wspomniany mój artykuł o pedagogice Gentilego.

²¹) Por. E. Meumann: „Zarys pedagogii eksperymentalnej", 1914, str. 369, 348, 432 i inne.

²²) Por. artykuł o Montessori w wyżej wspomnianej mojej książce.

wić o wychowaniu także psychofizycznego organizmu; tylko jako wyobraźni funkcji duchowych, które „nadbudowują” się nad organizmem, może być człowiek „wychowywany”, a nie tylko żywiony i utrzymywany przy życiu. Z chwilą gdy organy i zdolności psychofizycznego organizmu człowieka ulegają przetworzeniu, albo nadbudowie ze strony praw duchowego bytu, powstaje proces, w którym można wyróżnić pojęciowo dwie strony, chociaż nie da się ich nigdy rzeczywiście od siebie oddzielić: kształtowanie osobowości ludzkiej, które jest czysto duchowym procesem i uduchowienie psychofizycznego organizmu, który podtrzymuje, jakby na fundamencie, osobowego ducha człowieczego. Wyrażenia: „kształcenie” i „wychowanie” oddają może najlepiej różnicę między stronami tego procesu. Mówi się przecież np. o „wychowaniu” („wytrojeniu”) zmysłów, uwagi, nawet ręki i innych części i poszczególnych zdolności organizmu psychofizycznego, gdy natomiast słowo „kształcenie” odnosi się raczej do całej osobowości, a zarazem oznacza urzeczywistnienie czysto duchowych praw w osobowości i przez nią. „Wychowanie jest w tym znaczeniu jakby obwodem kształcenia, są to właśnie te „negatywne warunki” właściwego procesu kształcenia, które stanowią pole badań psychologii i fizjologii pedagogicznej. Rozumie się, chodzi przy tym „wychowaniu” nietylko o utrzymanie psychofizycznego organizmu dziecka, ale także o oszczędzanie jego sił, o wzmocnienie i podniesienie jego żywotności i to tem bardziej, im życie ducha staje się bogatszym i bardziej skomplikowanym, im większe wymagania stawia duch tej podtrzymującej go podbudowie psychofizycznej. Słusznie mówi N. Hartmann, że duch pożera życie, że często prowadzi gospodarkę rabunkową wśród podtrzymujących go sił żywotnych, z czego wypływa zadanie racjonalnego kształtowania tych sił²³⁾. Problem higieny rozciąga się przez to sam z siebie na problem ekonomji, a ten — na problem eugeniki w najobszerniejszym tego słowa znaczeniu. Pierwotny charakter negatywny tych problemów wychowawczych istnieje dalej, wciąż jeszcze chodzi o to, by nie pozwolić zniszczyć tej podbudowie żywotnej, podtrzymującej ducha osobowego. Jakkolwiek ważne jednak mogą być te problemy i należące do nich wiadomości dla pedagoga, nie dotyczą one jeszcze właściwego problemu pedagogicznego. Gdybyśmy nawet wzięli pod uwagę kształcenie ciała, to nie wyczerpie go wcale „wychowanie” fizyczne. Przy prawdziwym kształceniu ciała nie chodzi tylko o zdrowie, ale o rozwój osobowości, urzeczywistnienie wartości moralnych, obywatelskich, estetycznych, gospodarczych, nawet naukowych i religijnych. Dlatego też nie fizjologia i nie psychologia, ale filozofja dostarcza ostatecznych podstaw teorii kształcenia ciała, filozofja, jako nauka o prawach poszczególnych dziedzin ducha²⁴⁾.

Jako teoria kształcenia²⁵⁾ wychodzi więc pedagogja daleko poza ramy wszelkiej pedagogicznej techniki psychicznej i fizycznej, gdyż ta ostatnia jest tylko nauką o negatywnych warunkach kształcenia, obejmuje tylko „wychowanie” podbudowy żywotnej w dopiero co wyjaśnionem znaczeniu. Czy jednak z tego

²³⁾ Por. Hartmann: „Problem duchowego bytu” 1933 str. 90 i nast.

²⁴⁾ Dobrze to udowadnia Gentile w ostatnim rozdziale swego „Sommario”. Por. także ostatni rozdział moich „Podstaw wychowania”. Warszawa 1931.

²⁵⁾ W mojej dopiero co wspomnianej książce rozumiem przez pedagogikę właśnie teorię kształcenia, z tych samych zapewne motywów, które skłoniły także G. Kerschensteina do nazwania swego pedagogicznego systemu teorią kształcenia.

powodu musi pedagogiczna teoria kształcenia pokryć się z filozofją, roztopić się w niej, jak twierdzi Gentile? 26) Wiemy już, na czym opiera Gentile te swoje twierdzenia, radykalnie różne od ujęcia Kriecka 27). Każdy prawdziwy akt kształcenia jest dla niego aktualizacją ducha w jego całości; a ponieważ duch jako całość nie podpada pod żadne czasowe czy przestrzenne kategorie, ale stanowi jedność ponadczasową, więc też i zadanie prawdziwego nauczyciela jest, według Gentilego, tylko negatywne: wykształcenie ma znieść wszelkie rozdziały i granice, które pochodzą z otoczenia zewnętrznego i które ostatecznie wypływają z „materji”, pojętej przez Gentilego tylko jako „zastój ducha”, np. różnice wieku, a nawet dualizm wychowanka i nauczyciela. W prawdziwym akcie kształcenia ma zniknąć jednostkowe „ja” wychowanka w absolutnej „jaźni” ducha przedmiotowego, ma się z niem stopić całkowicie, z czego już samo z siebie wynika wczłonkowanie jednostki w całość, a to przez udyscyplinowanie jednostki. Bez wątpienia chodzi najpierw o to, by jednostkowe „ja” wychowanka wchłonął nie duch abstrakcyjny, ale duch obiektywny tego określonego narodu na określonym stopniu jego rozwoju. Ponieważ jednak duch obiektywny nosi w sobie całą swą historję na każdym stopniu swego rozwoju, więc też jest także przecież ponadczasowy; wogóle bowiem historia nie oznacza wcale poddania się jedynie czasowi, ale raczej poprostu przewyżczenie wszystkiego tego, co tylko czasowe. Według Gentilego więc pierwszym zadaniem nauczyciela jest żyć w duchu obiektywnym, dotrzymywać mu kroku, przyjąć jego aktualność i pozwolić uczniowi wziąć udział w życiu tego ducha obiektywnego. Prawdziwa pedagogia więc pokrywa się z prawdziwą filozofją jako nauką o ponadczasowym rozwoju ducha — jak też odwrotnie, prawdziwa filozofja nie jest niczem innym, jak nauką o wiecznym kształceniu się ducha 28). Duch jest przecież „czystym aktem”, czynem, a nie faktem, a czyn oznacza aktualizację tego, co tylko istniało, usunięcie wszelkich pierwiastków transcendentnych, absolutną immanencję, w której tkwi sens każdego prawdziwego aktu kształcenia. Jeżeli jednak pedagogja wyodrębnia się w praktyce od filozofji, to dzieli ją tylko względy czysto negatywnej natury. Jej specyficzne zadanie polega na odrzuceniu uprzedzeń pedagogicznych, na krytyce fałszywej pedagogji z punktu widzenia prawdziwej filozofji idealizmu aktualistycznego, z którą się, pozytywnie rzecz biorąc, pokrywa.

Za dalekoby nas doprowadziło poddawanie pedagogiki Gentilego ścisłemu badaniu. Dowiedliśmy już właśnie tego, co jest rozstrzygające. Istota aktu kształcenia polega nie tylko na tem, że uczeń stapia się z obiektywnym duchem, albo, mówiąc naszym stylem, urzeczywistnia w sobie prawa poszczególnych dziedzin ducha, ale także na tem, że dokonytuje on tego wkładem swego osobistego su-

26) Por. „Pedagogia generale”. Por. także drugi tom „Sommario” Gentilego „Didattica” 1922, str. 15 i nast.

27) Krieck chce całkowicie oderwać swą „czystą naukę wychowania” od filozofji, natomiast Gentile całkowicie rozpusza w filozofji swoją „Pedagogję jako naukę filozoficzną”. To nie przeszkadza jednak, że oba radykalnie różne rozwiązania doprowadzają do podobnych wyników w niektórych konkretnych zagadnieniach, zwłaszcza polityki szkolnej. (Wiadomo, że Gentile stoi bardzo blisko faszyzmu, zaś Krieck narodowego socjalizmu). Dokonytuje się chyba dialektyka przeciwieństwa. Obydwa rozwiązania zapoznają stosunek napięcia, istniejącego między filozofją a pedagogją.

28) Por. rozprawę Carlo Sganzi ni o filozofji Gentilego, Logos 1925/XIV, str. 188.

mienia, przez co dopiero może dojść do skutku prawdziwe zaktualizowanie ducha obiektywnego. Wydobyć tę osobową autonomię w akcie kształcenia, który wymaga pośrednictwa swobody działania, daje uprawnienie tej filozofji, która stawia na pierwszym miejscu cechy wartości dziedzin ducha i tłumaczy samego ducha przedmiotowego jako urzeczywistnienie wartości ponadczasowych. Błąd Gentilego polega na tem, że czyni z przedmiotowego ducha abso- lut i nie dostrzega napięcia, istniejącego między duchem podmiotowym, a przedmiotowym. Dlatego też wkłada on w ducha przedmiotowego to, co najlepiej charakteryzuje ducha podmiotowego, mianowicie „charakter dokona- nia”. Jeżeli nie przyjmujemy tego punktu widzenia, właściwego monizmowi immanentnemu, to nietylko będziemy uprawnieni, ale wprost zmuszeni do przy- znania pedagogji pozytywnego, a odrębnego zadania, obok zadań filozofji. Urzeczywistnienie praw ducha obiektywnego w duchu subiektywnym, przez które następuje włączenie się jednostki w całość, jest procesem, przebiegają- cym w czasie nadbudowywania na psychofizycznym organizmie człowieka form duchowego bytu. Jest to proces wzrostu, który przekształca rozwój organizmu, podtrzymującego ducha i który musi go przetrwać. Powoli dopiero dochodzą do władzy prawa pojedynczych dziedzin ducha. Najpierw ujawniają się one w człowieku jakby zmącone i zmniejszone, przeblyskują jedynie poprzez za- sianiające je formy tylko życiowego bytu. W ich wzroście od naturalnego bytu do istoty duchowej przebiega osobowość człowieka wiele stadiów, które rozmaicie wyglądają w poszczególnych dziedzinach ducha i rozmaicie powinny się kształtować. Ponieważ filozofja bada prawa poszczególnych dziedzin ducha w ich niezmaconym i w pełni rozwiniętym stanie, jest ona w odniesieniu do procesu kształcenia poznaniem jego ostatecznych celów. Psychologia natomiast i fizjologia poznają życiowy byt, który stanowi naturalny fundament, albo materjał procesu kształcenia, przyczem psychologia pedagogiczna i fizjologia bada- ją witalny byt dziecka w odniesieniu do jego „wychowania”, t. zn. do techni- ki utrzymania go i wzmocnienia w procesie kształcenia, w niem się dokonywu- jącego. Właściwa dziedzina pedagogiki, t. j. teren nauki o kształceniu obejmuje stopnie wzrostu osobowości, leżące między czysto witalnym bytem a duchem przedmiotowym, stopnie, które pozwalają na przejście od jednego do drugiego. Pedagogja o tyle jest nauką filozoficzną, o ile przedmiotem jej jest rozwój praw poszczególnych dziedzin wartości. Jak długo jednak rozważa ona prawa właśnie w ich zmąconej, zmniejszonej formie, prześwietlającej byt witalny i z niego jedynie wyblyskującej, nie jest pedagogja żadną „czystą” filozofją, tylko filozofją „stosowaną”, podobnie jak technika psychologiczna i fizjologicz- na jest stosowanem przyrodoznawstwem, a polityka stosowanem poznaniem historycznym. Każdej dyscyplinie filozoficznej (logika, estetyka, etyka, filozof- ja prawa, filozofja polityczna, filozofja religji) odpowiada także teoria kształ- cenia w odnośnej dziedzinie kulturalnej, a razem dopiero stanowią one system pedagogiczny²⁹⁾. Przy rozważaniu stadiów początkowych procesu kształcenia musi się jeszcze pedagogika wesprzeć na technice pedagogicznej, psychologicz- nej i fizjologicznej. Z postępowaniem procesu kształcenia staje się ten związek coraz luźniejszy, a przy końcowych stadiach musi pedagogja przejść w filozofje. Do-

²⁹⁾ Starałem się właśnie w „Podstawach pedagogiki” zbudować system pedagogji jako filozofji stosowanej.

piero wtedy dokonywuje się owo stopienie pedagogji i filozofji, którego domaga się Gentile dla całej dziedziny pedagogji. Pedagogję jako szczególną naukę odróżniają od czystej filozofji nie „uprzedzenia jedynie, które się nagromadziły w doświadczeniu wychowawczem i które należy obecnie demaskować”. To nie fałszywe poznanie rzeczywistości przesłania ducha i mąci jego aktualizowanie, ale rzeczywistość sama, mianowicie witalny fundament duchowego bytu, który stopniowo tylko może duch przetworzyć i nadbudować. Przy procesie kształcenia chodzi właśnie o to, aby usunąć wszelkie pomniejszenia i obstonki, które narzuca ów podtrzymujący ducha witalny fundament — prawom dziedzin ducha. Pedagogja jest poznaniem tego, jak się to osiąga. Jest ona wprawdzie przez to „krytyką doświadczenia pedagogicznego”³⁰⁾, ale nie w sensie dowolnej konstrukcji, ale w sensie zagadnienia, które ma opisać i wyjaśnić jako zjawiska „trudności”, dające się usunąć dzięki aktowi kształcenia.

Pedagogja jest filozofją stosowaną, ale nie „nauką normatywną”, to znaczy nie jest ona wcale nauką o tem, co się powinno zrobić, a tem mniej jeszcze „sztuką”, któraby miała formułować reguły właściwego postępowania. Właściwa nauka nigdy wogóle nie ma takich celów: ani technologia ani medycyna ani jakakolwiek inna stosowana nauka przyrodnicza, ani nawet polityka, o ile jest istotnie traktowana jako stosowana nauka społeczna historii. Tylko nienaukowe wskazówki praktyczne ujmują wyniki odnośnych nauk stosowanych w reguły skutecznego postępowania. Nauki techniczne zaś nie mogą wcale formułować powinności, tylko poznać byt, podobnie jak i nauki czyste, wychodzące z poznania bytu. Czy trzeba zbadać maszynę parową czy aeroplan, czy wreszcie chorobę raka — we wszystkich tych wypadkach chodzi o to, by poznać byt rzeczywistych tworów i ich strukturę. „Reguły postępowania” wynikają już same z siebie u każdego naukowo wykształconego inżyniera czy medyka w miarę, jak okazują się potrzebne w każdym praktycznym wypadku. To określenie: „normatywny”, nie da się nawet zastosować do gramatyki, która tak często uchodzi za klasyczny przykład nauki formułowania reguł ortografji, tworzenia wyrazów i zdań. Prawdziwie naukowa gramatyka dąży do poznania realnego bytu mowy poszczególnej lub rodziny językowej, praw i budowy tych języków. Pojęcie nauki normatywnej jako kunsztu zdaje się wogóle mitem, wymyślonym przez filozofów, stojących zdala od nauk technicznych. W mieście tym nie są nawet wyraźnie od siebie oddzielone: powinność techniczna, etyczna i powinność, wytryskająca z każdej wartości kulturalnej.

Wprawdzie pedagogja jako teoria kształcenia jest filozofją stosowaną, ale jeżeli bada ona np. zabawę, wykonywanie zadań albo twórczą pracę człowieka, to chce poznać byt tych twórców, ich rzeczywistą budowę i dlatego nie potrzebuje ona wcale wciskać swego poznania w sztuczną formułę „normy”, jak to czyni jeszcze Kerschensteiner³¹⁾. Rzeczą praktyka już jest stawiać sobie nakazy postępowania w każdym konkretnym wypadku na podstawie swojej znajomości rzeczywistego procesu kształcenia. Taki indywidualny nakaz nie

³⁰⁾ Tak nazywa pedagogikę uczeń i przeciwnik Gentilego G. Lombardo Radice. Por. jego rozprawę „Pedagogja i krytyka” (L'Education nazionale 1920 N-r 5). O G. Lombardo Radice patrz moją rozprawę w „Die Erziehung” 1931 (VI rocznik), str. 533 — 554.

³¹⁾ G. Kerschensteiner: „Teoria kształcenia” 1926. Tę samą szatę pedagogicznej nauki normatywnej stara się K. nadać jeszcze swojej ostatniej „Teorii organizacji kształcenia” 1933.

jest jednak właściwą normą, a normy ogólne podkopują właśnie naukowość praktyki pedagogicznej. Prowadzą one do tak szkodliwego w pedagogii „pedagogizmu”, który sobie rości pretensje do posiadania zewnętrznych sztuczek i środków, mogących zastąpić wszelkiego ducha i wszelką filozofję i mogących się doskonale dostosować do każdego światopoglądu. W rzeczywistości nie można jednak oddzielić środków od celów. Środki i cele są w organicznym z sobą związku i warunkują się wzajemnie. W każdym prawdziwym procesie kształcenia „środkami” są otoczenie i warunki duchowego wzrostu, a z niemi wyrastają organicznie „cele” każdego aktu kształcenia. Ta neutralna autonomia, podtrzymująca „pedagogizm”, jest tylko karykaturą prawdziwej autonomji wartości kształcenia, która jest autonomją osobową, a nie zakresową. Dlatego też może pedagogja oderwać się od filozofji, jako „czysta nauka wychowania”³²⁾.

(d. n.)

S. I. Hessen.

Z BADAŃ NAD ŹRÓDŁAMI PEDAGOGIKI TRENTOWSKIEGO¹⁾

I.

Lektura „Chowanny” mimowoli nasuwa kwestję źródeł poglądów pedagogicznych Trentowskiego. Zbadanie tego problemu rzuca nieco odmienne światło na „Chowanę” i jej autora, niżby to wynikało z relacyj Trentowskiego o niemieckich autorach ped. i z ilości sądów obcych, które przytacza przy opracowywaniu szczegółów.

Punktem wyjścia w naszych rozważaniach musi być zbadanie podstaw filozoficznych systemu wychowania Trentowskiego, bo dopiero to da nam możliwość całkiem zdecydowanego rozgraniczenia, co było i musiało być własnością Trentowskiego, a co zawdzięczał natchnieniu obcemu.

W „Przedśłowiu” powiada Trentowski: „Mieliśmy przed sobą całe pedagogicz-

³²⁾ W otwierającej szerokie horyzonty rozprawie „Pedagogika, jej metody i miejsce w systemie nauk” (Encyklopedia Wychowania, t. I, Warszawa 1933) uzasadnia prof. Zygmunt Mysłakowski punkt widzenia pedagogiki autonomicznej (str. 20 i dalsze). Tok jego rozumowania jest jednak w zasadzie skierowany przeciw psychologizmowi i socjologizmowi w pedagogice, a nie przeciw uzależnieniu pedagogiki od filozofji. Także dla prof. Mysłakowskiego jedynie możliwą pedagogiką jest pedagogika filozoficzna (por. zwłaszcza str. 16). „Odfilozofowanie” pedagogiki uważa on za beznadziejne.

¹⁾ Artykuł niniejszy zamieszczamy w „Ruchu Pedagogicznym” celem zwrócenia czytelnikom naszym uwagi na fakt, że aktualne dziś w psychologii i pedagogice zagadnienie osobowości, które do naszego piśmiennictwa pedagogicznego przenikać się zdaje pod wpływem nauki zagranicznej (zwłaszcza niemieckiej), znajduje już niemal współczesne i oryginalne ujęcie i sformułowanie u jednego z najwybitniejszych naszych teoretyków, jakim jest Trentowski. Przedwcześnie zgasły autor niniejszej pracy, odbywszy ochotniczą służbę wojskową w 1920 r., oddał się studjom naukowym na politechnice lwowskiej, a później na uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie, gdzie studiował specjalnie literaturę, język polski i pedagogikę, w r. 1930 uzyskując magisterjum i dyplom nauczyciela Szk. Średn. Od roku 1925 pracował w charakterze nauczyciela w Seminarjum Nauczycielskim w Gorlicach, a od r. 1930 w Państw. Sem. Naucz. Męs. w Jędrzejowie. W roku 1932, 21 lutego śmierć przerwała jego czynne życie w wieku lat 29.

ne biblioteki i staraliśmy się z nich korzystać — Niemeyer, Szwarz, Pelic i Pestalocy dostarczali nam materiałów praktycznych, które umieliśmy strawić i filozoficznym rozegrzać życiem, a starszego Jean Paula cytujemy najczęściej dlatego, że w nim najwięcej znajdujemy ducha i jenuzu". To „filozoficzne życie” stanowiło właśnie podstawę do rozważań wychowawczych. Sama zasada podziału „Chowanny” wskazuje, że osią, dokoła której te rozważania się obracają, jest z a g a d n i e n i e o s o b o w o ś c i. Podział na wychowanie fizyczne, religijne, moralne, estetyczne i umysłowe wydaje mu się sztuczny i zewnętrzny; chce zbudować rzecz na „istocie człowieka, t. j. na rozkładzie, składzie i wiązaniu w organiczną całość” 2).

Trentowski rozpatruje człowieka na tle świata i stosunku jego do Boga. W ten sposób ustala cel wychowania. „Ze zjawieniem się człowieka w naturze zajął Bogu dzień siódmy stworzenia, dzień odpoczynku, najwyższe święto pod nieba namiotem. I Bóg przestał tworzyć, a człowiek zaczął tworzyć! Z końcem świata Bożego styka się początek świata człowieka....; zamień ziemię twą w niebo! Unja twa z Bogiem będzie ostatniem twem dziełem, twoją niedziela” 3). Celem więc człowieka: „ziarno boskości swej otrzymane z nieba zamienić w bogate żniwo, stać się przejrzystym bóstwem, odbić w sobie całą ludzkość, całą naturę, wkońcu Boga, jakby w przeczystej szybie lodu” 4). Autor „Chowanny” pojmował świat ewolucyjnie i rozróżniał nawet szczeble rozwoju, które ludzkość przechodzić powinna. Liczył się też z rzeczywistością, w szczególności z rzeczywistością i charakterem polskim, więc namiętnie zwalczał marzenia romantyczne, przeciwny był nieopanowanym bohaterskim porywom, chciał natomiast wyrobić w człowieku poczucie rzeczywistości, by liczył zamiary wedle sił i żył „dla postępu ludzkości najbliższego i jutro koniecznie nastąpić mającego”. Cała „Chowanna” tego dowodzi, tem jest nam bliska i żywotna.

Człowiek jest najdoskonalszym i ostatecznym twotem Boga, wiernym i samodzielny jest obrazem. Istota człowieka jest ciałem, duszą i obojgiem w jedni czyli jaźnią. Ciało to realność, dusza — idealność, jaźń — rzeczywistość. Jaźń wytryska bezpośrednio z Boga, jest pojęciem i słowem, duszą i ciałem, jest bóstwem, wszelkiej innej dalszej jaźni świętym korzeniem. Jaźń czująca się bóstwem, to sobistość. Sobistość, uznająca drugą sobistość, jako sobie równą, jest osobistością. Jednostka ludzka, wśród osobistości społeczeństwa żyjąca, jest osobą. Najwyższa osobistość, to mość, ostateczne rozwinięcie naszego bóstwa. Jest ona Bogiem-człowiekiem. Zatem sobistość, osobistość i mość — to stopnie rozwojowe jaźni. „Niemowlęcość i małoletniość są snem boskiej osobistości, pełnoletniość jest jej jawem, życiem, działaniem. Pełnoletni człowiek myśli, wymaga, działa. On nie jest sługą innych..., nie jest panem innych..., on jest samodzielnością, pielegnującą ją w sobie i nie obraża jej w swym bracie” 5). Pedagogika jest „umiejętnością, wiodącą bóstwo młode w człowieku do dojrzałości, ze snu do jawy, z krain wątplych nadziei czyli możności do krain rzeczywistości, z rajy na ziemię” 6). „Rzeczywiste

²⁾ Chowanna — Przedślowie LXVII.

³⁾ Ibid. str. 11.

⁴⁾ Ibid. str. 12.

⁵⁾ Ibid. str. 12.

⁶⁾ Ibid. str. 13.

wychowanie dzieci wychodzi z natury człowieczej, staje się na drodze dalszego jej rozwikłania nieodstępnym towarzyszem i stara się przez wpływ swój na tę kochania godną damę, podnieść i uszlachetnić jej przyrodzoną dzielność" 7).

„Natura człowieka znaczy tu bóstwo człowiecze in potentia; ...Podniesienie i uszlachetnienie przyrodzonej dzielności w naturze człowieka jest bóstwem człowieczem in actu, a to przez wolność i dzielność samego wychowawcę, przez obudzenie się jego ze snu niemowlęcości edeńskiej i objawienie własnej, boskiej osobistości" 8).

Z powyższych cytat widzimy, jak Trentowski zapatrywał się na osobowość ludzką, jakie cechy jej przypisywał i jak ją w konsekwencji chciał wychowywać. W treści pojęcia osobowości mieszczą się cechy indywidualne i socjalne, a stopień jej doskonałości wyznaczony jest właśnie przez harmonijne ustosunkowanie się tych dwóch rodzajów cech. Pęd do życia samodzielnego, indywidualnego i społecznego przynosi człowiek ze sobą na świat, a zadaniem wychowania zadatki te rozbudzić i rozwinąć, nie przez skrepowanie wychowanka, ale przez pójście po linii jego wrodzonych skłonności, aby w ten sposób zapewnić wychowanie w nim „jaźni działającej". Jest w tym poglądzie pewien mało uzasadniony optymizm, zakładający szlachetny wyłącznie kierunek skłonności człowieka, ale przez nakaz liczenia się z temi skłonnościami, przez uczynienie z dziecka punktu wyjścia w poczynaniach wychowawczych, stworzył Trentowski możliwość poznania duszy dziecka i poprowadzenia wychowania po linii tkwiących w niem możliwości, tak, jak wymagało entelechijne pojęcie osobowości. Pełną osobowość cechuje aktywność i tendencja do realizowania samej siebie, a to staje się możliwe jedynie wtedy, gdy organizacja wychowania stwarza warunki odpowiednie; do nich przedewszystkiem należy możliwość kroczenia drogą, wyznaczoną przez spontaniczne objawy ducha.

Trentowski swoją terminologją i zbyt schematycznym rozproszkowaniem budowy osobowości, którą wyposażył w rozliczne władze (ciało — zmysły, wyobraźnia, pamięć, rozum; dusza — um, rozsądek, umysł; jaźń — uwaga, rozważa, myśl) o charakterze statycznym, dające się, mimo, że Trentowski podkreśla ich łączność, odrębnie ćwiczyć, utrudnił zrozumienie jego myśli i ostręczył rodaków od studjów nad jego doktryną. Co najważniejsze jednak, podział ten był sprzeczny z dynamicznem pojęciem osobowości, które właśnie pozwala oprzeć zagadnienie wychowania na jaknajszerszej podstawie i wyznaczyć nieodmienny, niezależny od czasu, zawsze żywy ideał wychowania. Ideałem tym jest wychowanie Człowieka, którego byt uwarunkowany jest wprawdzie światem zewnętrznym, ale dla którego ten świat nie jest celem, tylko środkiem koniecznym i umożliwiającym realizację siebie przez organizowanie rzeczywistości, jako sprawdzianu jego Człowieczeństwa. Mieści się w tem idea postępu i solidaryzmu ogólnoludzkiego, którego przyczyną i skutkiem ma być właśnie sam Człowiek.

7) Ibid. str. 14.

8) Ibid. str. 14.

I tak też należy rozumieć to bożo-człowieczeństwo Trentowskiego. Celem ludzkości, jej historycznego rozwoju jest ewolucja w kierunku zbliżania się do ideału człowieka; zadaniem wychowania będzie: uświadomienie i wskazanie, że każdy sam, indywidualnie, czynny udział w tej pracy wziąć powinien.

Nie wdając się narazie w szczegóły poglądów pedagogicznych Trentowskiego, wypada nam zastanowić się nad pytaniem, czy i o ile taka podstawa systemu wychowania jest samodzielnym wytworem myśli filozoficznej Trentowskiego?

II.

Czas wydania „Chowanny” przypada na rok 1842. Idąc za Horodyskim ⁹⁾ da się ustalić, że podstawa filozoficzna, na której Trentowski zbudował swe poglądy pedagogiczne, była samodzielna, co więcej, że ideę i zasadnicze jej rysy wywiózł Trentowski z kraju.

W r. 1829 zostaje on nauczycielem w Szczuczynie. Rok doświadczenia rozszerza horyzont myśli filozofa i stanowi jedną z ważniejszych pobudek do obmyślenia filozofji narodowej. Rozwinięcie filozofji polskiej, t. j. transcendentalnej, łączącej empirję z metafizyką, powstało na podstawie lektury spekulatywnej filozofji niemieckiej, przyczem Hegel nie był ani pierwszym, ani wybranym autorem. Filozofja średniowieczna była głównym punktem oparcia dla systematu filozoficznego Trentowskiego, a zwłaszcza dla jego teozofji. Pod tym względem wywiózł, jak sam powiada, początki pomysłów teozoficznych z Polski; więcej nawet, bo z ojczyzny wywiózł jeszcze podstawowe pojęcie swej filozofji, pojęcie bóstwa. Dobę powstania listopadowego trzeba uważać za moment zupełnie wyraźnego skryształowania pomysłu filozofji narodowej, którą opracował dopiero w Niemczech i wystąpił z nią odrazu w pierwszym swem dziele (Grundlage der univ. Philosophie). W r. 1836, a więc w rok po napisaniu „Grundlage” (w druku wyszło 1837) pisze Trentowski do Szluborskiego: „Żądasz odemnie dowiedzieć się, czyli mój system jest oryginalny lub też pewną modyfikacją Hegla. Jest oryginalny zupełnie. Hegla zamiarem jest doskonałość formy, moim zaś doskonałość istoty objąć i zmalować”. „Moim zamiarem jest idealizm heglowski z realizmem wyższej potęgi zjednoczyć i w filozoficzną całość zamienić” ¹⁰⁾.

W r. 1838 wychodzi rozprawa: „De vita hominis aeterna”, w r. 1840 „Vor studien sur Wissenschaft der Natur”. Łącznie z „Grundlage” stanowią te trzy rozprawy rozwinięcie zasady metody dialektycznej, którą błędnie uważano za zapożyczoną od Hegla. Cały współczesny ruch spekulatywnej filozofji był powrotem do dawnych zagadnień i prądów, a filozofja Trentowskiego właśnie w całości do tej przeszłości nawiązywała, stając się wypływem „ducha czasu”. Celem dialektyki Trentowskiego było wyjaśnić: co to jest człowiek?

W odniesieniu do tego zagadnienia szczególnie interesującą jest rozprawa: „De vita hominis aeterna”. Mówi w niej Trentowski: „Człowiek jest cały ciałem, jest cały duszą i jest cały obojgiem w jedni. W całym ciele jest obecna dusza, a naodwrot w całej duszy tkwi ciało. Jednia, o której mowa, staje się zrozumiałą na podstawie zagadnienia wieczności. Wieczność określa Boga, czas zaś pojaw Boga — czyli świat”. „Ciało nasze nie jest naszym „ja”, bo

⁹⁾ Horodyski — Br. Trentowski. Kraków. 1913.

¹⁰⁾ Horodyski. Op. cit. str. 55.

jażń odróżnia nas od innych ludzi i rzeczy. Ciało składa się z elementów fizycznych i chemicznych, należy do świata boskiej czyli powszechnej materji. Z nią powstaje, w niej ginie. Dusza ludzka znów nie jest także naszą istotą, bo jest taka sama najzupełniej u każdego człowieka, t. j. cechuje ją ta sama u wszystkich zdolność myślenia, czucia, chęć i działania. Nasza dusza jest własnością boskiego, czyli powszechnego umysłu, z którego powstaje i do którego wraca. Jako ciało jesteśmy chwilowymi dzierżawcami (conductores) boskiej materji, jako dusza jesteśmy tylko chwilowymi stróżami boskiego ducha. Jednią całej boskiej materji i całego boskiego ducha jest trzecim, limitującym momentem istnienia Boga. Człowiek jest „perfectissime singulum totum”. Jażń-osoba (seitas) jest synteza. Syntezis corporis et animi est nostrum Ego et nostra seitas”. W życiu doczesnem jest nasza osobowość związana z materją i duchem, w całości tworząc seitas impura. Ze śmiercią oddajemy naturze nasze ciało; nasze niebo, duszę — oddajemy powszechnemu duchowi. To, co trwa, jest osobą w ścisłym tego wyrazu znaczeniu — jest seitas pura. Powstała ona przez współdziałanie ciała i duszy w ciągu życia; wyzwała się w chwilę śmierci i przechowuje to, co dana jednostka ludzka utrwaliła sama, t. j. czem istotnie odróżniła się od innych ludzkich jednostek. Pozostajemy — w całości wiecznie sobą — przechodzimy niezmienieni co do swojej istoty z terażniejszości w przeszłość”. „Godzina śmierci jest równocześnie godziną życia nowego, t. j. wiecznego i to jest nasze zmartwychwstanie (seitas impura — seitas pura); czyli jesteśmy raz ludźmi chwilowymi, a drugi raz ludźmi wiecznymi” 11).

Takie rozwiązanie zagadnienia osobowości wskazało Trentowskiemu cel etyczny i skłoniło do obmyślenia systemu wychowania. „Chowanna” zatem wiąże się ściśle z jego filozofją i jest opracowaniem w szczegółach drogi, po której wychowanie ma iść, aby człowieka do tej „bożo-obrazowości” doprowadzić. A że pogląd na świat i rolę człowieka w nim kształtował się w umyśle Trentowskiego samodzielnie, dowodzi tego jeszcze krótka notatka, zawarta w rękopisie „Moje zasady”, przechowanym wraz z „krótkim rysem mojego awanturnictwa po świecie”, napisanym jeszcze w Królewcu (1832): „Sznuj w każdym osobistość, bo w obliczu największego nawet nędznika spoczywa drogie ci człowieczeństwo i bóstwo”. „Ty masz sam zrobić się człowiekiem i nie mieć nikomu w tym względzie żadnego długu”.

Oto niezbitý dowód samodzielności Trentowskiego. Jego zagadnienie osobowości obejmuje ideę człowieczeństwa, ideę indywidualności, aktywności i samodzielności — te cechy, które stanowią podstawę pedagogiki nowoczesnej i wyznaczają Trentowskiemu wybitne miejsce w historii personalizmu.

A teraz przejdźmy do pedagogji. Personalizm, istota natury ludzkiej, jej poznanie i szukanie w niej wskazówek do wychowania, domaganie się, by w wysiłku wychowawczym punktem wyjścia i wskaźnikiem wszelkich poczynań było dziecko — to wszystko począwszy od Pestalozziego przez Richtera, Schwarza, Pölitza i Niemeyera sprzyjało i wytworzyło atmosferę, skłaniającą Trentowskiego do opracowania systemu wychowania z tego stanowiska i było podporą te-

11) Horodyski. Op. cit. str. 127 — 132.

go, co mu jego własna filozofja dyktowała. Nie można jednak powiedzieć, aby im miał wiele do zawdzięczenia, ale raczej stwierdzić należy, że z swoją „Chowanną” stanął Trentowski obok tych, którzy wyrosli z genialnego posiewu myśli Rousseau'a.

Idea człowieczeństwa, idea wychowania zgodnego z naturą, opartego na zasadzie progresji i samodzielności, idea wychowania indywidualnego — oto cechy charakterystyczne, w szczegółach oczywiście odrębnie opracowane, występujące u tych czterech pedagogów, powtarzają się i u Trentowskiego. Każdy z nich, więcej Pestalozzi, J. Paul i Schwarz, mniej Pölitz, Niemeyer i Trentowski, pozostaje pod wpływem nieświadomym może i niezamierzonym postulatów wychowawczych, które z taką mocą i nieprzepartym żywiołem wypowiedział autor „Emila”.

Rousseau dał początek tym zagadnieniom, które począwszy od jego czasów po dziś dzień stanowią temat rozważań pedagogicznych, rozważań, w których ostatniego słowa jeszcze nie powiedziano. Tak więc i Trentowski i ci, których cytuje, nie mogli i nie zdołali uwolnić się od idei, które im Rousseau sugerował, choć się często od tego odżegnawali i wytykali mu jego dziwactwa, a różnili się od niego zasadniczo tem, że wychodzili z odmiennych założeń i do zupełnie odmiennych dochodzili wniosków.

„Rousseau, powiada Trentowski, należał do francuskich encyklopedystów przeszłego wieku, których fałszywie nazywają filozofami; któryż, proszę, filozof tak w starożytności, jak średnich czasach i dzisiaj zwał Boga marą, chimera, politycznym utworem, głupstwem? Sofiści greccy nie byli filozofami, a to równie jak encyklopedyści francuscy. Bóg jest dla filozofa wszystkim, bo poznanie Boga jest filozofji początkiem i końcem. Rousseau podzielał wszystkie wady encyklopedystów francuskich, wyjąwszy, że nie był bez religii. Właśnie dlatego, że miał religją, poniewieral nim Wolter, jako głupcem. Pedagogika Rousseau'a jest płytką, równie, jak Locke'go, ma wszelako i rzetelne zalety. Temi są: zwrócenie uwagi europejskiej na naturę, której w wychowaniu od lat dwu tysięcy zupełnie zapomniano; dalej polecenie rozdmuchiwania samodzielności w wychowaniu, która rodzi pojedynność, jednostkowość, osobistość i jest głównym charakterem dzisiejszych czasów; wreszcie oswobodzenie pedagogiki i szkoły od reszty średniowiecznych przesądów: „Emil” Rousseau'a jest pierwszą pedagogiką, wyzwoloną zupełnie. Jak sam Rousseau, tak i jego dzieło, jest to wieniec, w którym perła prawdy leży tuż przy skorupce fałszu, a ważne spostrzeżenie wiąże się z dziwactwem”¹²⁾.

Trentowski, formułując pierwsze prawo wychowania o „rozwijaniu wszystkości, boskości, natury i człowieczeństwa” w wychowanku, kierował się zasadą Rousseau'a, aby przedewszystkiem wychować człowieka, bo pierwszym, naturalnym powołaniem człowieka jest jego człowieczeństwo. Za nim więc poszedł, jak za nim też poszli J. Paul, Schwarz, Pölitz i Niemeyer. Ale wpływ Rousseau'a na Trentowskiego do tego się ograniczył. Nie mógł się Trentowski pogodzić z wychowaniem negatywnem, z poglądem na karność, z wychowaniem religijnem i umysłowem, ale wołanie Rousseau'a o oparcie wychowania na naturze odbiło się żywym echem w „Chowannie”. Wpływ ten

¹²⁾ Chowanna T. II. str. 894.

nie był może bezpośredni — wszak i inni zasadę wychowania naturalnego przyjęli; Trentowski poznał się na jego dziwactwach, zbyt surowo je nawet osądził, świadom był tego, że konsekwentne wychowanie według planu Rousseau'a chybitoby celu, ale „perły prawdy”, jakie „Emil” zawiera, znalazły w „Chowannie” należyte miejsce. Określenie pedagogiki Rousseau'a jako „płytkiej”, przy równoczesnem wskazaniu i uznaniu jej zalet, prowadzi do wniosku, że i pedagogika Trentowskiego nosi n a s o b i e w s z y s t k i e z n a m i o n a „d u c h a c z a s u”, k t ó r e g o o j c e m b y ł R o u s s e a u.

Stwierdzenie tego dla oceny oryginalności poglądów Trentowskiego ma poważne następstwa, bo już teraz okazuje się, że ani Jean Paul, ani Pestalozzi, ani Schwarz, Pölitz i Niemeyer nie mogli na autora „Chowanny” wywrzeć decydującego wpływu. Trentowski w „Chowannie” podjął te same zagadnienia, które podyktował mu duch czasu, ale oparł przedewszystkiem na własnej filozofji zadecydowały o oryginalności Trentowskiego w pedagogice, dały wychowania w szczegółach. Filozoficzny punkt widzenia i swoiste pojmowanie filozofji, zadecydowały o oryginalności Trentowskiego w pedagogice, dały mocną i płodną podstawę jego systemowi wychowania, w którym znajdujemy zagadnienia nietylko wypływające z ducha czasu, a i opracowanie ich wybiega daleko naprzód poza epokę, w której powstały.

Rzecz charakterystyczna, że Pestalozzemu poświęcił Trentowski najmniej uwagi. Autor „Chowanny” miał swoją filozofję, ale i swoją psychologję; tem więc tłumaczyć należy, że Pestalozzi wpływu wywrzeć nań nie mógł. Stosunek Trentowskiego do Pestalozziego jest całkiem obojętny, choć zalet jego metody nie odmawia. „Pestalozzega metoda nie przeminęła atoli bez silnego i ogólnego wpływu na wychowanie. Ona, jeżeli nie wyparła z pedagogicznej widowni, to przynajmniej ograniczyła panującą dawniej, nieraz aż do śmieszności, sokratyczną metodę, pomnożyła gruntowność, zwróciła uwagę na plan stały i przyłożyła się wszędzie do lepszego nauczania ojczyzstego języka”¹³⁾. Tak więc Pestalozzi był pomocny, jak niżej wykażemy, tylko w opracowaniu niektórych szczegółów. Że Pestalozziego w swoim czasie nie doceniono, dość wskazać Niemeyera, który, podając lekturę, wymienia między wartościowemi książkami Pölitza: „Erziehungswissenschaft aus dem Zwecke der Menschheit und des Staats”, która, niewiadomo dlaczego, taką poczytnością się cieszyła, a Pestalozziego „Lenarta i Gertrudę” umieszcza na szarym końcu, bez żadnego wyróżnienia.

Wiele natomiast entuzjazmu ma Trentowski dla Jean Paula. „Levana” zwraca uwagę czytelnika raczej swoją formą poetycką; natchniona miłością ku dziecku i czyniąca tę miłość głównym czynnikiem wychowania, pozostaje pod silniejszym wpływem Pestalozziego; J. Paul wyznacza dominującą rolę w wychowaniu matce, jako pośrednicze między ojcem i dzieckiem z racji swojej odrębnej psychologji, zapewniającej wychowanie w dziecku człowieczeństwa, gdy mężczyzna ma tendencję kierowania się w wychowaniu względem na zawód dziecka w przyszłości. Wychowanie harmonijnej osobowości przez rozwijanie indywidualnych zadatków i uświadomienie wychowanekowi jego ideału, który nosi w sercu i wyznacza mu cel życia — oto cel wychowania i d e a l n e-

¹³⁾ Chowanna. T. II. str. 929.

go człowieka. Nacisk jednak na ten ideał osobisty, a przez to silny akcent na wychowanie duchowe, oddanie wychowanka później w ręce ochmi-strza-poety, który nadmiernie rozbudzi wyobraźnię, a odwróci uwagę od życia realnego, spowodowały słuszny zarzut Trentowskiego — zarzut jednostronności. Trentowski chciał wychować człowieka rzeczywistego, jako syntezę idealizmu i realizmu, nie mógł więc zgodzić się z J. Paul'em, a jednak zaliczył go do „najpierwszych genjuszów, jakich Europa w ostatnich czasach wydała”. O pedagogii J. Paula pisze: „Jakkolwiek zasada J. Paula jest fałszywa, Levana wszelakoż jest wielkim a nawet pożytecznym jego ducha utworem, jest pedagogiką jeśli nie najlepszą w Niemczech, to przynajmniej najgodniejszą czytania. Nikt nie odsłonił serca ludzkiego lepiej i nie spojrzął głębiej w jego najskrytsze kryjówki od J. Paula. On rozskubuje różę stulistną uczuciem każdego i oświeca najdrobniejszy jej listek, a nawet najdrobniejszy prążek genjuszu swego ogniem bengalskim. Prawdziwie czytając go, pijesz nektar z kielicha olimpijskich bogów i kochać go musisz, chociaż się z nim nie zgadzasz, chociaż nauki jego jesteś zaklętym wrogiem — ile w Lewanie pojedynczych miejsc wybornych, ile spostrzeżeń prawdziwych, ile rad zupełnie nowych i trafnych?”¹⁴⁾ Niewątpliwa przesada; ale faktem jest, że poetyckim stylem, optymizmem i wiarą w człowieka, miłością ku dziecku, „Levana” zatrzymała uwagę Trentowskiego dłużej i spowodowała, że w szczegółach, jak sam zaznacza, częściej się na nią powołuje. Ale wątku swych myśli z „Levany” Trentowski nie czerpie, urokowi jego poezji w treści nie ulega — na to miał zbyt silne poczucie rzeczywistości, na które złożyły się jego filozofja, sytuacja polityczna narodu i własne warunki życiowe tak, że lektura „Levany” mogła mu raczej przyjemność sprawić, aniżeli dać wskazówkę, jak wychowywać, aby wychowanek do rzeczywistości przygotować.

Zastanawia natomiast lektura Schwarza¹⁵⁾: „Erziehungslehre” i że względu na stosunek Trentowskiego do pedagogii Schwarza i przez jej wartość samą, mimo, że w historii tak bez echa przeszła.

Schwarz jest personalistą. On jeden, obok Trentowskiego, daje w swej książce pełny wykład teorii osobowości. Każdy człowiek jest istotą, posiadającą swój własny cel (*eigenbestimmtes Wesen*). Rozwój tej osobowości dokonywany się tylko w konwergencji ze światem zewnętrznym, dzięki któremu człowiek doznaje wrażeń, przeżywa uczucia, myśli i pożąda — szuka siebie, swego „genjuszu”. To szukanie dokonywane się w dzieciństwie i młodości, przez które to stądja osobowość przechodzi z ciemnego poglądu w pełną świadomość i samodzielną czynność ducha. Natura ludzka jest dobra, zło jest odstępstwem od natury. Zadaniem ludzkości jest doskonalenie się przez samodzielne stawianie się i podążanie naprzód po szczeblach rozwoju. Czynnikiem kształtującym — miłość i wszystkie formy przyjaźni. Na drodze ku swemu celowi spotykają się mężczyzna i kobieta — żadna z tych płci nie jest ani wyższa ani niższa. Odmienne, uzupełniają się. Ich miłość zapewnia szlachetne potomstwo. Zadanie wychowania, to ułatwić wychowankowi poznanie swego celu. Stąd konieczność wychowania wszechstronnego w związku z oddziaływaniem świata zewnętrznego, dzięki któremu wychowanek zdobędzie świa-

¹⁴⁾ Chowanna, T. II, str. 941.

¹⁵⁾ F. Schwarz, „Erziehungslehre”, Leipzig, 1802.

domość siebie i wystarczające podniety do obudzenia sił wewnętrznych, które trzeba wzmocnić, aby umożliwić dalszy samorozwój.

Tak więc Schwarz swoją teorią osobowości daje podstawę dla praktycznych wskazówek wychowawczych. Jest zależny od Platona, Rousseau'a i Pestalozzigo — ze współczesnych bardzo bliski Sternowi, a szczególnie Sprangerowi. (To samo pojęcie entelehijne osobowości, ta sama konieczność rozwoju od wnętrza w związku ze światem zewnętrznym, ta sama wiara w uszlachetniającą wartość miłości, to samo narzekanie na zepsucie i niesprzyjający układ stosunków kulturalnych, jakby obliczonych na to, aby wszelki wysiłek wychowawczy paraliżować.)

Trentowski powiada: „Niemyer, Schwarz i Pölitz wydali pedagogiki, które wykładu tej umiejętności stały się dziś podstawą. Są to nędzni, ale bardzo bogaci w interesujące szczegóły i rady eklektycy. Zasady organicznej w nich nie znajdziesz. Oni są w ręku profesorów i uczniów, są w każdej niemieckiej rodzinie. Im winna pedagogika swą dzisiejszą, tak powszechnie widzianą się dającą, eklektyczną bezzasadność”¹⁶⁾. Co do Niemeyera, a szczególnie Pölitza, ma zupełną rację, ale Schwarz zasługiwał na lepszą ocenę. Schwarz oparł swoją pedagogikę na „organicznej zasadzie”, a że nie wyłożył jej w jednym rozdziale, tylko rozproszył w szeregu listów, uszła uwagi czytelnika, tembardziej, że ujęta została w formie lekkiej, przystępnej. I właśnie, zdaje się, dzięki temu niedopatrzeniu Schwarz nie wywarł na Trentowskiego wpływu, ale w tem jeszcze jeden dowód, jak konsekwentnie autor „Chowanny” trzymał się swojej filozofji, a tylko w szczegółach szukał „rad”, które sam za „dobre” uznał.

Pölitza książka: „Die Erziehungswissenschaft aus dem Zwecke der Menschheit und des Staates praktisch dargestellt” ze związku wychodzi zasady: trzeba wychować człowieka. Jakkolwiek pojęcie człowieka mieści w sobie pojęcie obywatela, to jednak trzeba oddzielnie rozpatrzyć, jak to wychowanie obywatelskie poprowadzić. Człowieka-obywatela cechować powinny zalety stanu, narodu i ogólnoludzkie. Książka wskazuje środki, jak cel wychowania takiego osiągnąć. Trentowski, optymistycznie oceniając naturę ludzką, nie widział konieczności stosowania specjalnych zabiegów około wychowania społecznego; uznawał, że osobowość sama przez się jest istotą socjalną i specjalnego wychowania w tym kierunku nie potrzebuje; nie skorzystał więc z rad Pölitza, od którego zresztą niski poziom książki mógł go odstręczyć.

Niemeyera natomiast książka: „Grundsätze der Erziehung und Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner” jest kopalnią praktycznej wiedzy pedagogicznej; głębszego ujęcia zagadnienia w niej nie znajdziemy, a tylko wiele rad i przepisów, z których współczesny nauczyciel i wychowawca mogli korzystać w codziennem wykonywaniu praktyki pedagogicznej. Stąd też Trentowski pamiętał o nim, kiedy mówi w „Chowannie” o nauczycielu i nauczaniu religji, kiedy spostrzeżenia własne uzupełnia uwagami Niemeyera.

III.

Tak więc teoria pedagogji Trentowskiego wyrosła przedewszystkiem z jego filozofji; w praktyce rozporządzał Trentowski własnem doświadczeniem, krótkiem ale wszechstronnem i wystarczającym, aby się niezależnie od lektury.

¹⁶⁾ Chowanna. T. II. str. 990 .

Jako słuchacz uniwersytetu warszawskiego był nauczycielem domowym i wtedy poczynił liczne spostrzeżenia o położeniu ochmistrzów, ich stosunku do rodziców i wychowawców; doświadczenia zaś osobiste w sprawie wychowania domowego dostarczyły Trentowskiemu materiału do opracowania ustępu o obowiązkach i kwalifikacjach ochmistrzów.

Potem jest nauczycielem w Szczuczynie: uczy literatury i historii polskiej, historii powszechnej i języków starożytnych. Obserwacje, dotyczące stanu szkolnictwa publicznego w Polsce, kwalifikacji naukowej i moralnej nauczyciela, organów nadzoru szkolnego, uwagi w sprawie stosunku wychowawcy do młodzieży, zużytkowuje również w „Chowannie” 17). W czasie powstania pisze memorjał do Dyrekcji Wychowania Publicznego, zawierający krytykę Komisji Oświecenia z ministrem Grabowskim na czele. Po powstaniu uczy synów wieśniaka w wiosce niemieckiej, Jungfer nad Bałtykiem; tu wypróbowuje swoją metodę nauki czytania. A więc przez cały czas przed wyjazdem na studia filozoficzne i pedagogiczne do Fryburga zbiera doświadczenie, które stanowi pobudkę do pogłębienia wiedzy pedagogicznej.

Filozoficzna pedagogika Trentowskiego obejmuje empirję i spekulację; z zespolenia tych dwóch czynników wyprowadza on cztery prawa wychowania: „Wszystkość, jedność, całość doczesna i wiekuista — są istotą dziecięcego bóstwa in potentia: stąd wynikają cztery filozoficzne prawa” 18): „Masz wszystkie zarody ciała, duszy i jaźni twego wychowanka rozwijać; dzieci twoje masz także wychowywać do wszystkiego”. „Rozwijaj wszystkość boskości natury i człowieczeństwa w twym wychowanku. Jest to pierwsze filozoficzne naszej Chowanny prawo” 19). „Rozwijaj wieczną jedność w istocie twego wychowanka”. „Wieczna jedność w nas jest naszą, jak się dawna metafizyka wyrażała, niepodzielną czyli monadyczną duszą, a duszy naszej przyrodą jest um, rozsądek i umysł, lub też cała umysłowość z jej następstwami myślowego prawnością i harmonją”. „W duszy pełnej i całkowitej nie powinien ani um, ani rozsądek, ani umysł mieć przewyżki, bo inaczej przepadnie na zawsze jedność jej i harmonją”. „My nie zaprzeczamy wcale wrodzonych usposobień człowieka i dlatego tu uwaga następna: Wrodzone usposobienie człowieka może być większe lub mniejsze, dusza przecież jest bezwarunkową jednością i wszystkie jej rozczłonia stoją z sobą w największej zgodzie”. „Przeważające tego lub owego z rozczłoni jej usposobienie jest zjawiskiem późniejszym i zawsze skutkiem albo jednostronnego wychowania, albo silnego poddmuchu ze strony rodziców, krewnych lub przyjaciół, albo też jakiej innej zewnętrznej przyczyny” 20). „Można zwracać uwagę na talent, ale nie ze szkodą innym usposobień. Nawet poeta i sztukmistrz potrzebuje wszechstronnego wykształcenia”. „Skojarzaj w każdej, a szczególnie w postępkach chwili nieskończoną wszystkość z wierną jednością w twym wychowanku i rozwikłuj w nim tym sposobem tak zwaną doczesną całość, zawsze nowym życiem harmonijną i pełną”. „Ludzka istota, jest kryształową cieczą w kryształowym gasiorze; ledwie w nią np. kroplę czerwonego wina wlejesz, a już cała zlekką zarumieni i innego smaku nabierze, jest cieczą, harmoniji tchnieniem się kołyszącą czyli nie-

17) T. II. str. 87 — 168.

18) Chowanna. T. I. 148.

19) Ibid. 149.

20) Chowanna. T. I. str. 157 — 160.

biańską symfonią, gdzie każda zmiana jednego tonu całą melodię psuje i zmianę wszystkich tonów za sobą pociąga". „Naturą człowieka żyć z sobą samym w zgodzie i utulić krzyk wewnętrzny sumienia. Kto popełnił zbrodnię, musiał zmienić wszystkie swe religijne i moralne wyobrażenia, całą swą teologję i etykę! Z każdym naszym postępowaniem w nauce lub cnocie, równie jak i w każdym upadku, ściągamy z siebie starego Adama, jak naszą dotychczasową suknię i przebieramy się w nowego Adama. Nowe myśli, nowe uczucia i nowe czyny, a my zupełnie nowi ludzie. Ta mimowolna przemiana cechuje przecież jedynie wyższe zdolności; tępą zdolność trzeba do niej zniewolić i wzwyżać. Słowem istota twego wychowawca ma być przeistaczającą się ustawicznie czyli tak zwaną doczesną całością, pełnym zawsze, chociaż co chwila w nowej postaci występującym żywostanem, ciągle innym, a przecież harmonijnym systemem. Życie jego niech płynie jak historia filozofji! Co strona system inny, system doskonalszy" 21).

Tak głęboko istotę natury ludzkiej nie ujął żaden ze znanych Trentowskiemu autorów. Rousseau identyfikował życie z działaniem, za szczęście uznawał nieodczuwanie braków, co niezupełnie było w zgodzie z momentem aktywności, która pcha do poznawania, a poznawanie odsłania nowe braki. Jean Paul wychowuje do ideału, którego każde szukać w świecie ducha, stwarza więc sprzyjające okoliczności do ucieczki od rzeczywistości. Stosunkowo najbliższym Trentowskiemu był Schwarz, według którego życie — to spokój ducha, ale ducha czynnego wśród świata zewnętrznego, realizującego się i doskonalącego przez ten świat. Trentowski poszedł jednak dalej; stwierdzenie, że każdy fakt, każdy nasz postępek wywiera głęboki wpływ na naszą psychikę, która się chce z nim szarmonizować, a więc przy tendencji do sumiennosci, zawsze chce być harmonijną jednością, nie wykluczając pewnego wrodzonego kierunku w zależności od talentu — nakazało mu domagać się wszechstronnego i harmonijnego wychowania, by człowiek przy zmienności i zależności od okoliczności, utrzymywał swój styl życia, ciągle inny, ciągle doskonalszy, by zawsze jednak był sobą i człowieczeństwem swego nie zatracił. Wpływ warunków, otoczenia, zawodu — to wszystko Trentowski uwzględnia, ale chce wychować w człowieku harmonijną moc ducha, by w dążeniu do zgody z sobą, etycznie przedewszystkiem nie upadł. Stąd potrzeba swobody, ale i karności, potrzeba ogólnego wykształcenia, a przedewszystkiem potrzeba wychowania religijnego już od wczesnych lat życia.

Zgodnie ze swoim troistym podziałem osobowości na ciało, duszę i jaźń, rozpatruje Trentowski oddzielnie wychowanie: realności, idealności i rzeczywistości. Chcąc wykazać zależność Trentowskiego od innych autorów, musimy prześledzić te trzy rodzaje wychowania według jego schematu.

Wychowanie realności. Mowa tu o wychowaniu fizycznym, kształceniu zmysłów, pamięci i rozumu.

W sprawie wychowania fizycznego nie wnosi Trentowski do pedagogji nic no-

21) Chowania. T. I. str. 161 — 163.

wego. Od czasów Rousseau'a do każdej rozprawy o wychowaniu wchodził obo-
wiązkowo rozdział o macierzyństwie i wieku niemowlęcym. Rady Trentow-
skiego dla matek, jak same mają się zachowywać w stanie przejściowym, a po-
tem jak odchowac niemowlę, nie odbiegają wiele od popularnych przekonań,
a nieraz nawet rażą przesadami. Od przesądów natomiast wolnym był Jean
fizjognomistą — wierzył, że ciało jest wyrazem duszy, że stan psychiczny matki
wpływa na potomka, ale nie wierzył, jak Trentowski, w zapatrzzenie. Jak Rou-
sseau i Jean Paul, tak i Trentowski odradza stałej opieki lekarskiej nad dziec-
kiem i wogóle leczenia aptecznego. Podobne stanowisko Trentowskiego mogło
być jednak niezależne, jako wynik osobistego doświadczenia. Niewiele też
uwagi poświęca Trentowski trosce o ciało w późniejszym rozwoju. Naogół
o ciało, o jego piękno więcej dbać powinny dziewczęta — według J. Paula dla-
tego, że kobieta z natury ma do tego większą skłonność, według Trentow-
skiego dlatego, aby się mężczyźnie podobać.

Na kształcenie zmysłów kładzie Trentowski wielki nacisk, bo one są „dzielno-
ścią ciała”. „Przez zmysły wędruje świat zewnętrzny do naszej jaźni i sprawia
w niej wrażenia. Zmysłem wewnętrznym czyli ogniskiem i tłokiem wszystkich
zmysłów jest wyobraźnia. W wyobraźni przemieniają się wrażenia w wyobra-
żenia. Takowe wyobrażenia są pierworostami pojęć, materialem dla rozumu, za-
czem atomami wszelkiego poznania” 22). Środkiem kształcenia zmysłów — rze-
czy; w razie ich braku — obrazy. Za J. Paulem idąc, przestrzega T. przed zbyt
wczesnym stosowaniem obrazów, których mały format jest dla dziecka odpo-
wiedniejszy. Z pośród zmysłów zgodnie ze Schwarzem ceni najbardziej słuch,
jako zmysł wywierający wielki wpływ na stronę duchową człowieka. Tu najlep-
szym środkiem — muzyka, jak i u Rousseau'a, J. Paula, Schwarza. Zupełnie ory-
ginalne stanowisko zajmuje w sprawie kształcenia pamięci. Liczy się z tem, co
nowa pedagogja wnosi, ale nie zapomina starych metod memorowania. Łatwość
pamięci wieku dziecięcego trzeba wyzyskać na uczenie się przez spostrzeganie
i obserwację i w ten sposób zebrany materiał gromadzić w formie dokładnych
przypomnień; bardzo zaleca naukę słówek, a nawet posługiwanie się sztuką
mnemotechniczną, a wszystko dlatego, aby przez dokładną znajomość rzeczy
i odpowiedni zasób wyrażań uchronić przed wybującością umu. Uznaje prawo
kojarzenia na podstawie podobieństwa i kontrastu, zaleca kierować się zainte-
resowaniem ucznia, ale nie do tego stopnia, co J. Paul, który zgóry przyjmuje
sposobność wychowanka do ujęcia pamięciowego pewnych tylko, indywidual-
nością określonych dziedzin wiedzy.

O kształceniu rozumu powiada Trentowski: „Działaj na wyobraźnię i pamięć.
Wyobraźnia i pamięć są czynnikami rozumu; staraj się je kształcić, a one same
przez się dziecko rozumne uczynią”. Idzie w tem za radą Rousseau'a: „Natura
niech będzie jego książką najpierwszą i jedyną” 23). Dalszym ważnym śro-
dkiem kształcenia rozumu jest mowa. Należy pozwolić dzieciom mówić. „Przez
mowę porządkują dzieci chaos w swej głowie, porównywiają swe wyobrażenia
z przypomnieniami i przychodzą do pojęć” 24). Szczególnie język ojczysty jest

22) Chowanna. T. I. str. 223.

23) Chowanna. T. I. str. 291.

24) Ibid. 293.

dla dziecka „najniewinniejszą filozofją i rozumem ćwiczeniem”. Sąd ten prawie dosłownie powtarza za J. Paulem. Dalszym środkiem kształcenia ma być — lektura, lektura planowa i wszechstronna i — według przestrogi Schwarza — kontrolowana, by do rąk dzieci nie dostały się nieodpowiednie książki.

Jest różnica między rozumem kobiety a rozumem mężczyzny. Mężczyzna ma skłonność do ideału, kobieta do rzeczywistości; w kształceniu trzeba więc zastosować środki odwrotne: „Upożyteczniaj rozum chłopięcy i uszlachetniaj rozum dziewczęcy”²⁵⁾. Dalszym środkiem kształcenia rozumu chłopców jest obcowanie towarzyskie z kobietami; sprzyja ono rozwojowi bystrości, dowcipu i humoru. Zalecając budzenie dowcipu, pozostaje pod wpływem J. Paula, który sporo miejsca tej sprawie poświęca, a Trentowski niemal wszystkie środki za nim powtarza.

W y c h o w a n i e i d e a l n o ś c i. Obejmuje ono kształcenie umu, rozsądku i umysłu.

Dla kształcenia umu wyzyskuje Trentowski rady J. Paula: zabawianie cackami, opowiadanie bajek wschodnich, teatr po 10 r. życia, ale zawodowy, nie dziecinny — oto środki kształcenia umu. Dzięki umowi człowiek jest zdolny do idealizmu. „Wydrzej ideał z piersi, a zniknie z nim świątynia, ołtarz ofiarny, ojczyzna uciemiężona i wszystko”. Um należy kształcić tembardziej, że jest on „wstępem koniecznym do kształcenia rozsądku i umysłu”. Należy jednak zachować ostrożność. „Nigdzie um nie jest niebezpieczniejszy jak na poważnych obszarach religji. Tu zagony i bródzy, miasto fal eteru; um więc tu basać może! Biada poecie religijnemu! Biada czytelnikom takich czczych umideł!”. „Um odosobniony jest chorobą ducha, koniecznie potrzebuje władzy wyższej, któraby jego balonowym lotom dała kierunek, jest niczem bez sternika. Rozsądek jest jego sternikiem”²⁶⁾. Kształcenie rozsądku konieczne ze względu na nasz charakter polski. „U Polaka um śmiały, żywy, wschodni, ale brak rozsądku”. „Ileż umu, ale jak mało rozsądku pokazało się we wszystkich rewolucjach naszych pod Pułaskim, Kościuszką i Chłopickim”²⁷⁾. Do środków kształcenia zalicza badanie „celowości i środkowości w naturze”, geograficzne opisy i podróże, historję rozumowaną, pragmatyczną, estetykę, dyskusje na temat wad i zalet przeczytanych utworów, lekturę recenzyj i krytyk. — Rozdział ten i następny o kształceniu umysłu są zupełnie samodzielne. Zasługuje na uwagę stosunek Trentowskiego do nowych metod „ułatwiających”, których radzi unikać. „Tylko wyobraźni, pamięci, rozumowi przychodź na pomoc z metodą ułatwienia; ale um, rozsądek i umysł ćwicz ustawiczną piacą i ciągłym trudem”²⁸⁾.

„Uważamy przecież za nasz obowiązek, za powinność objawionego w sobie człowieczeństwa, wyznać otwarcie, iż zmysłowość i umysłowość są dwoma równie potężnymi i równie uprzywilejowanymi od Boga, w naturze naszej rozlanymi źródłami poznania, że realność jest tak silna jak idealność i że obiedwie są bliźniaczami córami odwieczności. Jak rozum, to ciało naszej jaźni, w najwyższym stopniu rozwikłania oraz rzeczy rozumne, są jedynie przedmiot-przedmiotowością, tak umysł i jego cała idealność, ta dusza naszej jaźni, jest jedynie podmiot-podmiotowością. Jak zmysł i um, pamięć i rozsądek, empirja i spc-

²⁵⁾ Ibid. 305.

²⁶⁾ Chowanna. T. I. 362.

²⁷⁾ Chowanna. T. I. 337.

²⁸⁾ Ibid. 408.

kułacja, tak rozum i umysł są dwa przeciwieństwa, dwie ostateczności i mają w utrzymywaniach swych równie słuszność jak niesłuszność! Obie strony połączyć w ducha i zamienić w organiczną całość, w życie! To polskie zdanie i polska filozofja! Kto tak pomyślał, ten ujrzał się wyższym nad realizm francuski i angielski, nad idealizm niemiecki. Ten stał się godzien filozofji polskiej. Polak ma to dokończyć, co Grek zaczął, a Niemiec rozwikłał i zgubił. Grek nie znał dobrze wieczności, a Niemcowi wyżałł żwir wieczności oczu istotnego życia" 29). Oto uzasadnienie samodzielne i podstawa dla snucia rozważań wychowawczych nad jaźnią, będącą stopem realności i idealności.

W y c h o w a n i e r z e c z y w i s t o ś c i. Jaźń ma trzy cele: poznanie, przeznaczenie siebie samej i działanie. „Jak Bóg rozwikłuje jaźń ludzką w wielkiej szkole życia ludów, tak i tobie rozwikływać jaźń młodą potrzeba”. Wychowanie jaźni trzeba rozpocząć w chwili, kiedy dziecko „ja” mówić zaczyna, kiedy „poczuwa się już jaźnią i przychodzi do pewnego wyobrażenia o niej. Najważniejszą wtedy rzeczą — przyjacielskie obejście, bo „człowiek przychodzi łatwo do własnego uczucia i do samodzielności, skoro uznajemy w nim człowieczeństwo i obchodzimy się z nim, jako z człowiekiem” 30). Motyw nie nowy, bo występujący u Rousseau'a, silniej u J. Paula i Schwarza, ale u T.: wyrażony subtelniej i jaśniej precyzujący rolę wychowawcy, obejmujący w sobie swobodę i konieczność kierowania. „Tak rządz, by wola twoja była jego wolą, a on tego nie poczuł nigdy, iż posłuszeństwo dla ciebie jest jego obowiązkiem”. „Nieludzka surowość zrobić go może na zawsze służalcem, a niewieścia łagodność zamieni go w okrutnego terrorystę” 31). A zatem: według J. Paula plan wychowania ma wykonać ojciec, wychowywać matka (za Pestalozzim), aby działać więcej łagodnością i miłością, Schwarz przyjmuje równowagę obu czynników: męskiej stałości, surowości i konsekwencji i żeńskiej delikatności, łagodności i miękkości, — Trentowski oddaje wychowanie w ręce ojca, wyznaczając kobiecie rolę podrzędną. Za J. Paulem przestrzega przed nadużywaniem rozkazów i zakazów; rozkazy uznaje za mniej szkodliwe niż zakazy. Najlepszym środkiem sądenie dzieci przez dzieci. „Skoro który z wychowawców przekroczył, zwołaj rówieśników, niech sądzą; każdy pragnie być sądzony od sobie równego, król od królów, uczony od uczonych, dzieci od dzieci; organizuj sejm, niech sami sobie prawa ustanawiają, ty masz być sejmowym sekretarzem”, bo według „rozkazów autonomji działamy z radością, rozkoszą i pewną pychą” 32).

By wychować jaźń poznającą, trzeba kształcić uwagę, rozwagę i myśl. W sprawie kształcenia uwagi liczy się Trentowski z poglądami J. Paula, choć pojmuje ją wszechstronniej, bo nie uznaje wyłączności zainteresowań spontanicznych, ale wskazuje środki obudzenia i utrzymania uwagi nad rzeczami narzuconemi dziecku przez nauczyciela. Słowa J. Paula: „Prawdziwej uwagi w dziecku żadnymi karami nie wywołasz, również jak pociągu ku temu lub owemu przedmiotowi”, parafrazuje: „Nie obrażaj ducha przedmiotowości mającej być celem uwagi dzieci złotemi jabłkami nagrody, ani cierniowym głógiem kary. Nie

29) Chowanna. T. I. 422.

30) Chowanna. T. I. 431 — 433.

31) Ibid. 432.

32) Chowanna. T. I. 450.

rozkosz podniebienia ani też obawa różgi są przewodnikami do świątyni Apollina". Pewne wrodzone usposobienie dziecko przynosi z sobą na świat i z tem się trzeba liczyć. „Daremnie szukasz uwagi na wszystko na świecie” 33). Dzięki rozwadze rozważamy, porównujemy, porządkujemy i sądzimy. Te sprawności należy ćwiczyć na wszystkich przedmiotach, zważając więcej na ich stronę formalną niż na materjalną. W pedagogice niemieckiej Niemeyer szczególnie zwrócił uwagę na wartość formalną nauczania; czy Trentowski tutaj kierował się uwagami Niemeyera, trudno osądzić, gdyż twierdzenia Niemeyera odnoszą się przedewszystkiem do łaciny i greki, a Trentowski wymienia tu: matematykę, logikę i estetykę, przyjmując w nauczaniu matematyki kwadrat Pestalozziego, na którym uczeń ma poznać prawa przestrzeni i czasu. Samodzielnym jest pomysłem kształcenia myśli. „Przedmiotem myśli: Bóg, wolność, samodzielność, nieśmiertelność, własne uczucie, cnota — rzeczy najdroższe dla całego rodu ludzkiego, rzeczy, których nazwisko samo tchnie w nas najwyższy interes” 34). Religiji nie powinien uczyć ani filozof ani teolog, ale, jak Pestalozzi radzi, matka. „Matka to serce całej rośliny, powinna być najpierwszą nauczycielką religiji dla dzieci, uczyć będzie więcej praktycznie, módląc się z dziećmi”. Kiedy matka dewotką, ojciec sam powinien się tego podjąć, a gdy dzieci podrosną, należy szukać starszego kapłana, bo młody ma skłonność do fanatyzmu. Tak więc Trentowski domagał się, by wychowanie było religijne, nie teologiczne, praktyczne, uczuciowe nie rozumowe, więcej prowadzone miłością matki, zdrowem otoczeniem moralnem i przykładem, mniej pouczeniem, jak za Pestalozzim radził Niemeyer. Ale Trentowski dokładnie przepisuje porządek domowy w sprawie modlitw, tolerancyjnie jednak obchodząc się z ojcem, którego do praktyk nie skłania. Jest w tem niekonsekwencja, skoro przykład rodzicielski ma działać. Z ukończeniem piętnastego roku życia przychodzi czas na filozoficzne pojęcie Boga, Jego potęgi i istoty świata. Podobnie tu radzi, jak Rousseau. „Pięknej nocy majowej obudź i wyprowadź w pole wychowanka, obudź w nim podziw dla natury, dzieła Boga”, a pośrednio do pojęcia, że „Bóg jest wiecznym i świętym pierwiastkiem całego istnienia” 35). Wychowanie jaźni tlejącej obejmuje uczucie prawdy, piękna i cnoty. Kształcenie uczucia dla prawdy ujmuje T. samodzielnie. „Uczucie dla prawdy objawia się w gorącej dążności za wiedzą i poznaniem czyli w chęci do nauki” 36). W wychowaniu estetycznem widoczna jest częściowa zależność T. od J. Paula i Schwarza. „Piękność psychiczna staje się pięknością somatyczną i wyraża się w rysach naszego oblicza. Fizjognomja jest widzialną psyche” 37). Podobnie radzi Schwarz kształtować dzieci od wewnątrz, a wtedy wygląd zewnętrzny będzie obrazem wewnętrznego piękna. Uczucie dla piękna należy budzić wczesnie; środkami: grzeczność, lepszy i szlachetniejszy obyczaj, przystępność, estetyczna zewnętrzność, dalej malarstwo, muzyka, śpiew i poezja. Za J. Paulem idąc, wyznacza kolejność sztuk: malarstwo, muzyka, a na końcu poezja, której zrozumienie wymaga już pewnego wyższego stopnia rozwoju. Z wszystkich sztuk jednak wyróżnia muzykę, podobnie jak Schwarz, ale i ze względów na

33) Chowanna. T. I. 467.

34) Ibid. 490.

35) Chowanna. T. I. 529.

36) Chowanna. T. 545.

37) Ibid. 550.

rodowych. „Przedewszystkiem kształć polskie ucho, które tak bardzo za polskiem okiem w tyle zostało”; w wychowaniu estetycznym należy przestrzegać zasady stopniowania trudności i następstwa od rzeczy ojczywych do obcych. Tej samej zasady trzyma się J. Paul. Optymistycznie, jak Schwarzwald, zapatruje się na naturę dziecka. „Dziecię jest niewinnością i cnotą”. Całą sztuką wychowania, jest tedy starać się o przeistoczenie tej cnoty w całej jej pełni w cnotę. In actu i o zabezpieczenie jej od przyszłych ujemni”. Doradza w tym celu środki następujące: „Sądź przeto w przytomności dzieci o sposobie myślenia i postępowania ludzi”, nieżyjących, „bądź sam sobie rygorystą”³⁸⁾; dobry przykład więcej tu znaczy, niż lekcje i nauki moralne, przeciwko którym i J. Paul występuje. Dziecko jednak może odziedziczyć złe skłonności i wykorzystać się ich nieda; zgodnie z Schwarzwaldem radzi, by wychować w dziecku szlachetny kierunek woli i w ten sposób można złe tendencje osłabić. Kiedy mowa o woli — mamy już do czynienia z jaźnią działającą i środkami jej wychowania. „Surowość, łagodność i obediencja społeczeństwu, czyli miłość”. „Nagroda i kara, równie jak pochwała, nagana i zawstydzanie są dalszemi środkami”. One zapewniają wychowanie woli, która jest „samodzielnnością w ramy praw towarzyskich, ludzkich i boskich oprawioną”. W sprawie karności zajmuje Trentowski odrębne stanowisko. Zwalcza Rousseau'a, który „zaniedbuje kary i nagrody”, nie jest tak liberalny, jak J. Paul i Schwarzwald, uznaje wprawdzie potrzebę łagodnego obejścia się z dzieckiem, ale za konieczne uważa stosowanie kar nawet surowych i różgi w zależności jednak od wieku, rodzaju przestępstwa, świadomości czynu i, co szczególnie jest ważne, przestrzega przed przewlekaniem gniewu. „O, tylko się na dziecię nie gniewaj dłużej, skoro je już ukarałeś; wtedy gniew jest przykładem nieutulonej nienawiści, nauką mściwości”. Prócz szlachetnego kierunku woli, ze względu na uspołecznienie dziecka, trzeba w niem wychować: przystępność, uprzejmość i grzeczność. Przedewszystkiem należy rozwijać uczucia rodzinne. Koedukacja jest korzystna. „Tylko w obcowaniu z sobą płci obojga rozwija się człowieczeństwo prawdziwe, lepszy obyczaj, uczucia szlachetniejsze, smak, a nawet cnota”. „Rodzina jest przeznaczeniem każdego człowieka, jest jego początkiem, końcem i punktem środkowym, jest systemem jego całkowitości, a więc największą szczęśliwością”. „Stań się wprzód ojcem familji nim żyć zaczniesz dla ojczyzny, ludzkości, sławy i wielkiego imienia, jeżeli chcesz być prawdziwym człowiekiem i dopuścić wszystkich tych, a zwłaszcza najgłówniejszych obowiązków”³⁹⁾. Słowa powyższe wykazują zbieżność poglądów Trentowskiego i Schwarzwalda. Obaj uważają rodzinę za podstawową komórkę społeczną. U Schwarzwalda może to być echem Rousseau'a, który przez rodzinę chciał ludzkość odrodzić, a właśnie i Schwarzwald narzekał na stosunki społeczne i w ratowaniu życia rodzinnego widział lekarstwo; Trentowski natomiast miał na tę sprawę swój pogląd, wynikający z różnic, jakie widział między osobowością mężczyzny i kobiety.

(D. n.)

Zdzisław Danecki

³⁸⁾ Chowanna. T. I. 568 — 569.³⁹⁾ Chowanna. T. I. 709.

DOBÓR PEDAGOGICZNY I JEGO NIEBEZPIECZEŃSTWA.

Zanim przystąpię do rozważenia obaw, które zaczyna budzić obecnie dobór pedagogiczny, krótko przedstawię warunki, w jakich się znajdują uczniowie w szkole, warunki, które wymagają bezwzględnie zmiany, o ile chcemy, aby szkoła w jaknajwiększej mierze urzeczywistniła swoje zamierzenia ¹⁾).

DOBÓR PEDAGOGICZNY JAKO SPOSÓB ULEPSZENIA ORGANIZACJI SZKOLNICTWA.

Kiedy szkoła przeszła od stosowanego dawniej nauczania indywidualnego do nauczania zbiorowego, zrodziła się konieczność dobierania młodzieży w grupy, które stanowiły jednostki nauczane. Tworząc te grupy, czyli klasy, posługiwała się szkoła dawniej, — a nawet i dziś jeszcze w większości wypadków postępuje się także — zasadami równości wieku i równego zasobu wiedzy i umiejętności. Okazuje się jednak, że zasady te są niewystarczające dla utworzenia dość jednolitej klasy, ponieważ, — potwierdzają to metodyczne badania poziomu umysłowego młodzieży, przeprowadzane w Niemczech, w Ameryce, — w każdej niemal klasie nauczyciel może spotkać uczące się wspólnie jednostki o uzdolnieniach, wykraczających wysoko ponad przeciętność, obok jednostek, które pozostają daleko w tyle nawet poza jednostkami średnimi. Z powodu takich znacznych różnic w uzdolnieniach uczniów szkoła nie może podołać swoim wobec nich zadaniom ani w zakresie nauczania, ani w zakresie wychowywania. Ponieważ nauczanie w grupie musi być dostosowane do poziomu średniego, szkoła nie stwarza dla uczniów wybitnych dość pomyślnych warunków rozwoju, dając im dóbr duchowych zbyt mało, zbyt powoli i w sposób, niewymagający od nich wysiłku i pracy, wskutek czego zamiast rozwijać w nich wytrwałość i sumiennność w spełnianiu obowiązków, sprzyja lekceważeniu pracy, rozwojowi zarozumiałości i lenistwu. Przeciwnie znowu — stawiając słabo uzdolnionym zbyt duże dla nich wymagania, każąc im wykonywać pracę, której oni nie mogą podołać pomimo najlepszych chęci, czyni ich szkoła często chorobliwie nieśmiały, demoralizuje ich, rozżala i zniechęca wogóle do wszelkiej pracy. Oprócz wybitnych i bardzo słabych uczniów również niepomyślne warunki znajdują dla siebie w szkole uczniowie o odrębnych od przeciętności, specjalnych uzdolnieniach i zamiłowaniach. (Tu można, jak i w poprzednich wypadkach, częściowo złagodzić złe warunki przez stosowanie zasady indywidualizowania, jednak w wypadku jaskrawych odrębności będzie to niewystarczające).

Aby usunąć te tak bardzo ujemne skutki nierówności wśród uczniów, trzeba sięgnąć głębiej i wprowadzić pewne zmiany w organizacji szkoły, trzeba mianowicie utworzyć klasy dostosowane do potrzeb różnych stopni i rodzajów uzdolnień i dobierać do każdej z takich klas młodzież dość jednostronną pod temi względami. Tego rodzaju dobór jest doborem pedagogicznym.

Według wielu psychologów i pedagogów większe zróżnicowanie rodzajów

¹⁾ Zagadnienie to wyczerpująco traktuje B. Nawroczyński w książce „Uczeń i klasa”.

uzdolnień i zamiowań zaznacza się dopiero około 14-go roku życia, ale stopnie uzdolnień już u dzieci pierwszego roku nauczania wahają się w dużych granicach. To też zwolennicy doboru pedagogicznego wymagają przedewszystkiem tworzenia w szkole powszechnej klas dla różnych poziomów, i to począwszy już od klasy najniższej, a potem, od szkół średnich — wymagają różnicowania klas głównie ze względu na kierunki uzdolnień dzieci. W szkołach średnich ogólno-kształcących chodziłoby głównie o kierunki uzdolnień, ponieważ w ich poziomie różnice nie będą duże, jeśli się — zgodnie z celem tych szkół — będzie przyjmować do nich jednostki, objawiające dobre lub wybitne uzdolnienie do myślenia teoretycznego; możnaby tylko wyodrębnić tu grupę młodzieży bardzo wysoko uzdolnionej.

DOBÓR PEDAGOGICZNY A ZASADA DEMOKRATYZACJI SZKOLNICTWA

Dobór pedagogiczny, pomimo przyjmowania do szkół średnich tylko jednostek „wybranych”, nie stoi na tym punkcie w sprzeczności z głoszonemi obecnie zasadami demokratyzacji szkolnictwa. To jest zupełnie jasne, ponieważ o przyjęciu lub odrzuceniu kandydata decyduje stopień jego uzdolnień i ich kierunek, a nie pochodzenie z niższej lub wyższej warstwy społecznej. Tu właśnie dobór pedagogiczny nawet wyraźnie przeciwdziałałby tendencjom antydemokratycznym, uniemożliwiając wstępowanie do szkół średnich ogólno-kształcących tym dzieciom z warstw wyższych, uprzywilejowanych, które są mało zdolne, a mimo to uważają dalsze ogólne wykształcenie za konieczność ze względu na swą „sferę”, choć zdobycie go przerasta ich siły. Tembardziej niema tej sprzeczności na terenie szkoły powszechnej, przez którą przechodzą wszystkie dzieci i gdzie wyższe stanowisko społeczne rodziców nie pociąga za sobą żadnych przywilejów dla dziecka.

To też nie tu leżałoby niebezpieczeństwo doboru pedagogicznego, nie tkwiłoby ono w jego teoretycznym uzasadnieniu, ale — być może — powstałoby przy zetknięciu się z życiem.

Demokratyczny duch czasu wymaga, szczególnie od szkoły powszechnej, czegoś innego jeszcze, prócz takiego negatywnego stanowiska wobec pochodzenia i stanu majątkowego dziecka. — Nowem zadaniem szkoły powszechnej jest zniesienie przepaści, utrwalanej jeszcze dziś pomiędzy różnemi warstwami i grupami społecznymi przez wspólne wychowywanie wszystkich dzieci wszystkich warstw na jednej ławie szkolnej w poczuciu braterstwa i równości wobec prawa. Jak dotąd, szkoły powszechne kształciły w swych murach przeważnie dzieci ludu i drobnego mieszczaństwa, podczas gdy inteligencja i sfery zaможniejsze posyłały swe dzieci do gimnazjów. Obecnie, dzięki reformie, szkoła powszechna u nas może się stać naprawdę powszechną, ponieważ zwrócić się do niej po zniesieniu niższych klas gimnazjalnych także dzieci wyższych warstw. Ale cóż będzie z obowiązkiem szkoły zcalania społeczeństwa, budzenia idei braterstwa i jedności wśród dzieci wszystkich stanów, gdy znowu dobór pedagogiczny, który (ze słusznych zresztą wychodząc założeń, o czem była mowa na wstępie), głosząc pielęgnowanie oddzielne talentów i wielkich uzdolnień i oddzielne opiekowanie się jednostkami słabszemi, tem samem wydzieli w szkole z grupy wszystkich dzieci w grupy odrębne jednostki z war-

stwy najwyższej i z warstwy najniższej? Dobór pedagogiczny w ten sposób nie tylko uniemożliwiłby szkole spełnienie zadania zjednoczenia, lecz nawet przyczyniłby się do podkreślenia istniejących różnic społecznych.

MOŻLIWOŚĆ KONFLIKTU I JEGO EWENTUALNE PRZYCZYNY

Miałoby to może miejsce wtedy, gdyby istniała duża korelacja pomiędzy uzdolnieniami dzieci a stanowiskami społecznymi ich rodziców. A że taka korelacja istnieje, na to zwracają już uwagę uczeni. Stern²⁾, choć jest w tej sprawie bardzo ostrożny, jednak uważa, że przeprowadzone dotąd badania już pozwalają twierdzić, że dzieci, pochodzące z warstw socjalnych lepiej sytuowanych, dają w rozwiązywaniu testów przeciętne wyniki lepsze od dzieci z warstw socjalnie niższych.

Wymienię tutaj nieco szczegółów z badań różnych autorów, które mogą rzucić pewne światło na interesujące nas zagadnienie.

Stern między innymi opiera się na badaniach Decroly'ego i p. Degand, przeprowadzonych w pewnej brukselskiej szkole prywatnej, do której uczęszczały dzieci z kół wykształconego stanu średniego; w badaniach tych okazało się, że rozkład inteligencji wśród 45 dzieci był taki: 9 dzieci miało inteligencję normalną swego wieku, cała zaś reszta miała wyższą o 1, 2 lub 3 lata.

Podaje także Stern z Morle'go³⁾ dane, uzyskane w Paryżu ze zbadania 30 dzieci ze szkoły powszechnej z dzielnicy stosunkowo zamożnej i tyleż dzieci ze szkoły z dzielnicy najbiedniejszej. Rozkład uzdolnień był taki: dzieci o inteligencji normalnej wśród średnio zamożnych 10, wśród bardzo biednych 13; cofniętych w rozwoju wśród pierwszych 4, wśród drugich 12; o przyspieszonym rozwoju wśród pierwszych 16, wśród drugich 5.

Wspomina również Stern Jerkesa'a i Anderson'a, którzy zajmowali się dwiema szkołami miejskimi w Cambridge. Szkoły te ze względu na swe położenie posiadały bardzo odrębny pod względem socjalnym materiał uczniowski; jedną szkołę badacze nazwali „dobrze sytuowaną”, drugą zaś „źle sytuowaną”. Zbadano po 54 dzieci z każdej szkoły, w wieku od 5 do 7 lat, zastosowano metodę „skali punktów”. Przeciętna ilość punktów, przypadająca na dziecko w szkole „dobrze sytuowanej” wynosiła 37, w drugiej zaś szkole 29.

Opierając się jeszcze na badaniach przeprowadzonych we Wrocławiu pod jego kierunkiem w 1912 r., twierdzi Stern, że „dzieci z warstw wyższych wybijają się ponad swych rówieśników z ludu prawie zawsze w funkcjach formalnych właściwego myślenia”.

Również Hartnacke⁴⁾ na podstawie statystyki i ocen nauczycieli w Bremie udowadnia, że uczniowie, pochodzący ze sfer lepiej sytuowanych, stali wyżej pod względem umysłowym. W Bremie obok bezpłatnych szkół powszechnych były i szkoły o umiarkowanej opłacie; program i sposób nauczania były w jednych i drugich szkołach jednakowe, tylko pochodzenie socjalne uczniów było inne ze względu na wpis. Kiedy w 1916 r. polecono wybrać nauczycielom dzieci z III-go roku nauczania w szkołach powszechnych, nadające się do szkół

²⁾ „Inteligencja dzieci i młodzieży”, tłum. Klimowicz. Warszawa 1927, str. 247 i n.

³⁾ „L'influence du milieu social sur le degré de l'intelligence des enfants”, Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant. Paris 1911.

⁴⁾ „Zur Verteilung der Schultüchtigen auf die sozialen Schichten”. Zeit. für päd. Psych. und exper. Päd. 1917.

średnich ze względu na zdolność myślenia, wybrali nauczyciele z 836 uczniów szkół płatnych 96, a z 1413 ze szkół bezpłatnych tylko 41, czyli z pierwszych 11,5%, a z drugich 2,9%.

Warto wymienić tu także pracę Evelyn M. Lawrence⁵⁾. Autorka porównała wielką liczbę dzieci angielskich, które zostały przyjęte do przytułku, pod względem poziomu inteligencji, ustalonego na podstawie kilkakrotnych badań, oraz pod względem społecznego stanowiska rodziców; stanowiska rodziców były podzielone na 5 klas. Wyniki jej badań zawiera następująca tabelka:

Ilość dzieci	CZAS PRZYJĘCIA DO ZAKŁADU	Korelacja między ilorazem inteligencji a społecznym stanowiskiem rodziców	
		u chłopców	u dziewcząt
344	dzieci z przytułku dla nieślubnych dzieci, które przeciętnie w 6 miesięcy po przyjściu na świat zostały odebrane rodzicom	0,23	0,25
68	dzieci, które już w wieku do 3 lat zostały przyjęte do zakładu wychowawczego	0,34	0,30
107	dzieci, które dopiero w wieku powyżej 3 lat zostały przyjęte do zakładu wychowawczego	0,60	0,35

Jak widać z tej tabelki, wpływ środowiska jest tem większy, im dłużej dziecko mu podlegało. — Dalsze badania autorki wykazują, że korelacja między ilorazem inteligencji a społecznym stanowiskiem rodziców wzrasta z wiekiem dziecka, ale nie tylko u tych dzieci, które pozostają w domu, lecz i u dzieci z przytułku:

Ilość dzieci	RODZAJ ZAKŁADU	Wiek w latach	Korelacja między ilorazem inteligencji a społecznym stanowiskiem rodziców	
			u chłopców	u dziewcząt
423	dzieci ze szkoły powszechnej	10	0,23	0,30
		11	0,30	0,36
		12	0,32	0,26
		13	0,37	0,45
367	dzieci z przytułku	do 11	0,22	0,21
		ponad 11	0,28	0,25

⁵⁾ „An investigation into the relation between intelligence and inheritance”.

Te liczby według autorki wskazują na to, że chodzi tu o dziedziczność, która z wiekiem występuje coraz wyraźniej. Zależność inteligencji dzieci od stanowiska społecznego i stopnia zamożności rodziców wykazali także H. E. Jones, H. S. Conrad i M. B. Blanchard 6). Badali oni dzieci amerykańskie w wieku od 4 do 13 lat testami Stanford — Binet. Oto do czego doszli:

Ilość dzieci	Ś R O D O W I S K O	Przeciętny iloraz inteligencji
212	Ze szczególnie dobrego miejskiego środowiska	117,2
921	z przeciętnie „ „ „	101,4
159	wieśniaków w dobrym położeniu	94,4
105	„ w średnim „	92,3
87	„ w złym „	89,5

Podobne wyniki otrzymał Andreas Müller 7), który zbadał 50 dziewcząt z 4-go roku nauczenia w szkole powszechnej w Nürnberg. Przeciętna liczba rangowa postępów szkolnych wszystkich dzieci wynosiła 25,5, przeciętne zaś liczby rangowe grup dzieci zawiera następująca tabelka:

Ilość dzieci	Z A W O D Y R O D Z I C Ó W	Przeciętna liczba rangowa
10	Urzędnicy, właściciele większych przedsiębiorstw	12,3
17	funkcjonariusze, robotnicy wyżej wykształceni, drobniejsi rzemieślnicy, właściciele drobnych przedsiębiorstw	21,4
13	robotnicy	31,2
10	niewykształceni robotnicy, samotne robotnice, wdowy pracujące, drobniejsi emeryci	38,4

Zwolennicy doboru pedagogicznego zdają sobie poniekąd sprawę z groźącego z tej strony niebezpieczeństwa, ale zbyttnio się niem nie przejmują.

W inteligencji i w innych uzdolnieniach możemy wyróżnić: 1) pierwotne założenie, określone przez dziedziczność, płęć i niedająca się do czegoś obcego sprowadzić oryginalność indywidualną, oraz 2) rozwinięta przez wpływy zewnętrzne właściwość. Ta ostatnia powstaje ze współdziałania czynników wewnętrznych, czyli pierwotnego założenia, podlegającego z wiekiem spontanicznemu rozwojowi, oraz czynników zewnętrznych, czyli wpływów otoczenia rodzinnego, szerszego tła społecznego i szkoły, również przyrody i warunków higienicznych. Pomyślnie warunki mogą rozwinąć właściwość do najdalszych granic, wyznaczonych przez założenie, niepomyślnie hamują często rozwój i dopiero ich zmiana na lepsze umożliwia rozkwit życia duchowego.

Otóż właśnie zwolennicy doboru pedagogicznego żywią optymistyczny pogląd, że różnice istniejące w uzdolnieniach dzieci różnych warstw dadzą się sprowadzić do różnic we właściwościach tylko, nie w założeniach, ponieważ dzieci

6) „Environmental handicap in mental performance”.

7) „Abhängigkeit der Schulleistungen von wirtschaftlichen und sozialen Einflüssen”. Ar. Gs. Ps. 1932.

rodzin, posiadających tradycję życia duchowego podlegają działaniu nader pomysłnych dla rozwoju czynników zewnętrznych, czego nie można powiedzieć o dzieciach warstw nieprzesiąkniętych głębszą kulturą duchową. Przewidują oni, że nieuwzględnienie tej złożoności uzdolnień mogłoby pociągnąć za sobą krzywdę dzieci, które rozwijały się w mniej przyjaznych dla siebie warunkach i nie osiągnęły tego stopnia, któryby mogły osiągnąć, ale widzą łatwą drogę do zapobieżenia tej krzywdzie, mianowicie: stosowanie przy selekcji dzieci badań nietylko właściwości, lecz i założeń uzdolnień, oraz wprowadzenie powszechne wychowania przedszkolnego, które stwarzałoby właśnie warunki, sprzyjające rozwijaniu się w dzieciach założeń wrodzonych przed rozpoczęciem systematycznej nauki szkolnej; dalsze równanie właściwości nastąpiłoby w pierwszych latach nauki w szkole powszechnej. (Badania Evelyn M. Lawrence skuteczność tego sposobu stawiają pod znakiem zapytania — okazuje się bowiem według autorki, że z latami wyrównanie nie następuje, ale przeciwnie, pogłębiają się różnice!). Warunki ekonomiczne zaś według zwolenników doboru pedagogicznego nie odgrywają tu wielkiej roli, szczególnie dziś, gdy praca umysłowa i wysoki poziom kultury łączy się często z upośledzeniem ekonomicznym. (Także to twierdzenie jaskrawo się sprzeciwia referowanym wyżej wynikom badań!).

Kwestję, czy chodzi o różnice założeń, czy właściwości, trudno rozstrzygnąć; według Sterna (l. c. str. 265) „próba inteligencji, — pomimo wszelkich usiłowań metodycznych — nie ustala jednak zawiązek w jego czystej postaci, lecz zawiązek w połączeniu ze wszystkimi wpływami, pod którymi osoba badana znajdowała się aż do chwili próby”. — Trudno przewidzieć, czy uda się w przyszłości dotrzeć psychologom do tego „czystego założenia”! Może pewne światło rzuciłoby na tę sprawę zbadanie, jak wygląda różnica w uzdolnieniach u dzieci starszych, kiedy już dzieci ze sfer niższych miały dzięki kilkoletniemu pobytowi w szkole możliwość rozwinięcia swych wrodzonych założeń. Według Sterna możemy uważać za stwierdzoną wyższość dzieci ze sfer wyższych, ale tylko w odniesieniu do dzieci do lat 12; badaniami dzieci powyżej tego wieku zajmowano się dotąd zbyt mało. Najstarsze dzieci ze zbadanych przez Ev. M. Lawrence miały lat 13, uczęszczały do szkoły powszechnej; badała ta autorka także dzieci z przytułku wyżej 11 lat, lecz nie podaje ich górnej granicy wieku. W każdym razie, jeśli ta różnica istnieje jeszcze u dzieci 12-letnich, po mniej więcej 5-ciu latach nauczania, już ten fakt mógłby przedstawiać pewne niebezpieczeństwo dla doboru pedagogicznego. Gdyby i później okazała się przewaga w uzdolnieniach dzieci ze sfer wyższych, nie miałyby znaczenia wogóle odwoływanie się do założeń, ponieważ zwolennicy doboru pedagogicznego zwracają uwagę na ewentualną równość założeń w tej myśli, że przy odpowiednim oddziaływaniu szybko wyrównają się i właściwości, o które w rzeczywistości nam chodzi. Jeśli jednak na terenie szkoły wyrównanie właściwości nie następuje nawet po kilku latach nauki, możemy mówić poniekąd o istnieniu niebezpieczeństwa doboru pedagogicznego wogóle, bez względu na to, w czym doszukiwać się będziemy przyczyn różnicy uzdolnień u dzieci z różnych warstw społecznych.

Stern, który w tym braku zupełnej równości między dziećmi różnych stanów widzi poważne dla doboru pedagogicznego niebezpieczeństwo, radzi odsunąć jego stosowanie na 5-ty rok nauczania. „Podbudowa szkoły jednolitej ma obej-

mować wszystkie dzieci bez żadnej różnicy, i to nie tylko stanowiska i majątku rodziców, lecz nawet bez różnicy uzdolnień" (l. c. str. 269). Te pierwsze cztery lata miałyby dla dzieci wyżej uzdolnionych, a jednocześnie należących do warstw wyższych, duże znaczenie wychowawcze. „Strata na tempie nauczania, na sprzyjaniu rozwojowi umysłowemu i na ilości zdobytej wiedzy ma być so-wicie okupiona przez pogłębienie społeczno-etyczne, do jakiego doprowadziło-by życie się tych dzieci z dziećmi wszystkich warstw ludowych”.

NIEBEZPIECZENSTWO DOBORU PEDAGOGICZNEGO POD ZNAKIEM ZAPYTANIA

Szkoda jednak tych czterech lat i warto jeszcze dobrze rozważyć, czy są one naprawdę taką koniecznością, jak to przedstawia Stern.

Przecież on sam zwracał uwagę na to, że różnica w poziomie inteligencji za-znacza się w badaniach masowych, gdy się obliczy dla grup porównywanych wynik przeciętny; w każdej jednak grupie rozsianie jest dość wielkie: zawsze niektóre dzieci z warstw niższych przewyższają poziom przeciętny dzieci ze sfer wyższych i odwrotnie — nierzadko bywa, że dzieci z warstw wyższych spadają nawet poniżej przeciętnego poziomu dzieci z niższych sfer społecznych.

Podobnie i Ev. M. Lawrence stwierdza, że wśród dzieci o społecznie lep-szem pochodzeniu znajduje się dużo mniejszych inteligencji i naodwrot, ude-rzająco duża jest liczba dzieci o wybitnej inteligencji, które ze społecznie niż-szych warstw pochodzą.

Przedewszystkiem więc trzeba powiedzieć, że stwierdzanie wyższości „prze-ciętnego dziecka” ze sfer wyższych jest mało przydatne do tego, obyśmy mogli się zorientować, jak podzieliłyby się dzieci z różnych warstw przy zastoso-waniu doboru pedagogicznego. Być może właśnie, że niższość „przeciętnego dziecka” ze sfer niższych (np. w badaniach Jerkes'a i Anderson'a, w których otrzymało ono 29 punktów, podczas gdy „przeciętne dziecko” ze sfer wyższych 37) powstała stąd, że różnice dotyczą jednostek bardzo wybitnie różniących się od przeciętności, a więc jednostek rzadkich, co nie przeszkadzałoby prawie wcale równomiernemu rozdziałowi dzieci różnych warstw w różnych klasach. Pozatem, dobór pedagogiczny ma być wprowadzony, aby utworzyć klasy bar-dziej jednorodne pod względem uzdolnień, ale nie znaczy to wcale, aby do jednej klasy miało się wybierać tylko jednostki o zupełnej równości uzdolnień. To byłoby nawet szkodliwe. Może więc różnice, istniejące w uzdolnieniach dzieci różnych warstw społecznych, nie są dostatecznie duże, aby dzieci z róż-nych warstw wypadło zaliczać do różnych klas?

Aby rozstrzygnąć te wątpliwości, należałoby zbadać, jaki byłby rozkład dzieci różnych warstw społecznych w różnych klasach po zastosowaniu doboru pe-dagogicznego.

Ale tu znowu nasunęłaby się pewna trudność: równego rozkładu dzieci pomię-dzy różne warstwy nie otrzymamy pewnie w żadnej klasie, — a w jakich gra-nicach byłaby dopuszczalna przewaga jednej warstwy nad drugą? — Gdybyśmy dzieci, zbadane przez Morle'go, podzieliли na trzy grupy według uzdolnień, otrzymalibyśmy w grupie średnich chyba bardzo dobry rozkład dzieci pomię-dzy obie warstwy; w grupie wyższej i niższej mielibyśmy prawie jednakowo $\frac{3}{4}$ dzieci jednej warstwy społecznej i $\frac{1}{4}$ drugiej warstwy. Czy to zmieszanie

byłoby wystarczające ze względów wychowawczych, przedstawionych wyżej? Jakie byłyby inne dopuszczalne? Jak przedstawiałyby się ono w różnych szkołach przy większej liczbie zbadanych dzieci? — Na te pytania mogą odpowiedzieć tylko dalsze badania i próby.

J. Lenzionówna

SPRAWOZDANIA

FLORJAN ZNANIECKI. Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszości. Książnica-Atlas. Lwów — Warszawa, 1935. Str. 379.

Problemat katastrofizmu cywilizacyjnego znajduje u prof. U. P. H. Znanieckiego próbę pożytecznego rozwiązania. Autor wskazuje na dwie możliwości, jakie stają przed nami: na możliwość nowej cywilizacji, różniącej się „od wszelkich, jakie były i są, nie tylko niebywałem dotąd bogactwem, ale najgłębszą swą istotą” — i na możliwość zaniku i zniszczenia tych dóbr kulturalnych, które cywilizacje przeszłości przekazały nam w historycznym spadku, i zubożenia wszelkiej przyszłej cywilizacji na długie okresy czasu. Prof. Znaniecki zajmuje się pierwszą możliwością, druga — znana pod ogólnym mianem spengleryzmu (od nazwiska Oswalda Spenglera, kasandry cywilizacji zachodnioeuropejskiej, autora słynnej pracy p. t. *Der Untergang des Abendlandes*“, wydanej w 1917 r.), — nie interesuje polskiego socjologa. „Upadek całkowity czy częściowy współczesnej cywilizacji wydaje się prof. Znanieckiemu nieunikniony, jeśli ludzkość nie zdobędzie się na świadome i twórcze pokierowanie procesami socjologiczno-historycznymi. Już w roku 1921 w szkicu pogranicza filozofii kultury i socjologii pisał prof. Znaniecki: „Trzeba sobie wyraźnie zdać sprawę, że żadna samorzutna gra sił, działających wśród mas, uratować nas nie zdoła. Jedyna nadzieja nasza w świadomym, twórczym, bezinteresownym, solidnym wysiłku całej współczesnej arystokracji umysłowej. Musimy się zdobyć na to, na co nigdy jeszcze ludzkość się nie zdobyła — na celowe, umiejętnie pokierowanie ewolucją społeczną, o ile nią wogóle pokierować można” (vide *Upadek cywilizacji zachodniej*, str. 111). Z kwestji opanowania i pokierowania procesem zmienności zdają sobie dobrze sprawę uczeni pedagodzy Ameryki; teza świadomego kierowania ewolucją społeczną stanowi wspólne dobro nauki amerykańskiej i uczonego polskiego, którego łączy z nią ponadto, przedewszystkiem i bezpośrednio z Williamem Jamesem: młodzieńczo-aktywny optymizm indeterministyczny moralizm, pluralistyczny, specyficznie anglo-saski spirytualizm, przykładem takie poglądy jak ten, że mogą istnieć współzależnie różnorodne systemy pojęć, np. politeizm grecki obok chrześcijaństwa i konstytucjonizmu, w ten sam sposób w jaki istnieją fabryki barwników obok fabryk automobilów).

Tak więc sprzeczność między systemami kulturalnymi jako składnikami jednej rzeczywistości humanistycznej jest tylko złudzeniem o pochodzeniu społecznym, — wytworzenie harmonijnej cywilizacji zależy od wyzbycia się owego złudzenia, na rozwoju pozytywnych a zaniku negatywnych ustosunkowań wobec innych systemów i grup, reprezentujących te grupy. Człowiek cywilizacji przyszłości musi się wyzwolić od tej postaci ekspansji kulturalnej, która żyje kosztem innych systemów, którą określić można jako lupieżczą, jego postawa będzie czysto produkcyjną, t. zn. polegającą na tworzeniu nowych wartości i rozwijaniu nowych czynności. Rzeczywistość humanistyczna, rozwijająca się drogą ekspansji produkcyjnej unika konfliktów zewnętrznych, natrafia jednak na przeszkody wewnętrzne w samej strukturze danego systemu, któremu nieuniknionie grozi załamanie się przez wprowadzenie nowych wartości lub ludzi o odmiennych dążnościach i następuje to, co powszechnie nazywamy kryzysem kulturalnym. Istnieje jednak możliwość zapobieżenia kataklizmom cywilizacyjnym: przez upłynnienie samej cywilizacji, wość zaś zapobieżenia kataklizmom cywilizacyjnym: przez upłynnienie samej cywilizacji, przy ściślejszej — pewnych systemów, t. zn. „nadanie im takiej struktury wewnętrznej, przy której zmienność twórcza byłaby zjawiskiem normalnym i zgóry zamierzonym, oraz przez zasadniczą zmianę postaw ludzkich wobec systemów, które nie mogą być tak upłynniaczone”. Wszelkim systemom zamkniętym zawsze grozi nieuniknione załamanie się, tylko plastyczność i dynamizm budowy wewnętrznej czyni je niedosiężnymi dla kryzysów. Ustrój cywilizacji przyszłości musi się zatem oprzeć na zasadzie równowagi dynamicznej procesów rozwojowych — trwanie systemu duchowego będzie zależne od jego płodności

kulturalnej. Bezplodne systemy, które już nie pobudzają nikogo do tworzenia nowych wartości, będą zamierały same bez kryzysów i walk. Autor nie bez pewnego utopizmu, który jest zresztą nie do uniknięcia przy wszelkiem postulowaniu przyszłości mówi o niezwykłych twórczych możliwościach tej przyszłej cywilizacji: o czynnym udziale najszerszych warstw w sztuce, nauce religii i w bezinteresownym życiu społecznym, o takim rozkwicie tych dziedzin, dzięki wielkiemu potencjałowi zainteresowań, wobec którego nieknie antyczność i odrodzenie, możliwe jest nawet powstanie, trudnych dziś do przewidzenia, zgoła nowych sfer zjawisk kultury duchowej, — przy tem konieczny jest taki stopień ogólnoludzkiej solidarności społecznej, który pozwoli na całkowite zużytkowanie środków technicznych i na wytworzenie warunków materialnych, zapewniających powszechny dobrobyt i zmniejszenie pracy. Sama praca bowiem nie stanowi wartości absolutnej w systemie przyszłej cywilizacji humanistycznej, jest jedynie koniecznością, nieomal złem i przekleństwem, jak w Księdze Rodzaju — bezwzględnie ceną jest tylko twórczość. Dopiero ponad światem pracy, skierowanej na zaspokojenie naszych potrzeb wznoszą się systemy kultury duchowej, produkty wolnej twórczości. I skolei tylko takie potrzeby wolno mieć człowiekowi w cywilizacji przyszłości, które są konieczne dla urzeczywistnienia jego celów twórczych, — podobne sformułowanie znajdujemy już we wspomnianym szkicu, który dość wyraźnie od strony tematu i idei wiąże się z omawianą pracą.

Lecz jakże ma powstać ta nowa cywilizacja? Prof. Znaniecki wyklucza konieczność dziejową, w tem się wyraża jego antimaterialistyczny indetermizm, — powstawanie i przebieg cywilizacji przyszłości będzie wynikiem twórczych wysiłków solidarnego człowieka, wytwarzającego w sposób nieprzewidywalny nową rzeczywistość humanistyczną. Potrzebni są zatem nowi ludzie, nim się jednak do nich przejdzie, należy się wpierv zająć człowiekiem terażniejszości. Tej problematyce poświęca autor najwięcej (ilościowo) miejsca. Ustala sub specie socjologii cztery podstawowe typy ludzi współczesności: 1^o typ ludzi dobrze wychowanych, t. j. takich dla których cała rzeczywistość zjawia się jako normowana i gotowa całość, dana im niezależnie od nich i którą oni nie mogą i nie powinni zmieniać — ludzie dobrze wychowani umieją działać tylko w już zorganizowanym porządku (dobrze się czują np. w strukturze wszelkiej biurokracji), są natomiast niezdołni do dokonania jakiegokolwiek przemiany, stając się zawsze pastwą przewrotów rewolucyjnych; 2^o typ ludzi pracy, żyjących w kręgu minimalnie twórczych i minimalnie oryginalnych wysiłków, skierowanych na produkowanie dóbr o użyteczności subiektywnej; 3^o typ ludzi zabawy, przyczem istnieją trzy odmiany: ludzie zabawy towarzyskiej, gry politycznej i bojowcy, — w oczach człowieka zabawy towarzyskiej wszystko właściwie jest zabawką i sztuka, i polityka, i wojna, wszystko stanowi tylko przedmiot zaspokojenia jego dążności, nie posiadając głębszego znaczenia, — dla gracza zaś i bojowca jedyną wartością czegokolwiek jest użytek z tego skierowany na rozwój i utrwalenie własnej grupy; i wreszcie 4^o typ ludzi zboczeńców, w odróżnieniu od ludzi cywilizacyjnie normalnych, którzy bywają bądź podnormalni bądź nienormalni, wspólną cechą jest buntowniczość przeciwko normom, regulujących ich role życiowe, u pierwszych jest czystą negacją, dążącą do subiektywnej swobody, u drugich skłonnością do obiektywnych przekształceń, — ci drudzy — to ludzie genialni, pierwsi — warjaci; zboczeniec nadnormalny jest zawsze fanatykiem swojej idei, fanatyzm wyzwała go od zależności duchowej wobec wszystkich istniejących systemów pojęć, celom jego nadając subiektywnie absolutne znaczenie, czyniąc z niego człowieka bezwzględnej walki; — oni jednak byli dotychczas prawie jedynymi twórcami w historii, lecz ich tworzenia towarzyszyły zawsze kryzysy kulturalne i walki społeczne i polityczne. Muszą więc powstawać nowi ludzie, którzyby mieli rozmach twórczy i samodzielność zboczeńców nadnormalnych tylko bez ich buntu przeciwko ustalonym wartościom, bez łamania unormowanego porządku, — muszą to być ludzie mądrzy i dobrzy, którzy połączą się w jeden realny zespół światowy. I nie ludzi terażniejszości powinni zjednywać dla ideału cywilizacji przyszłości, lecz tych, których jeszcze niema to znaczy wychować pokolenie twórców.

Sub specie filozofii oceniając socjologiczne rozważania i postulowania autora tej niezwykle wartościowej i pozytywnej książki, jeden należy przedewszystkiem postawić generalny zarzut: że nie wydaje się możliwe świadome tworzenie przez nowych ludzi cywilizacji przyszłości bez uprzedniego, doskonale pełnego systemu idei, w którymby nie brakowało żadnej zasadniczej sfery rzeczywistości humanistycznej i któryby był po-myślany jako filozoficzny idealny planowzór dla twórców według którego oni sami by-

liby ukształtowani. System taki niekoniecznie musi być stateczny i zamknięty, może być równie dobrze dynamiczny, zawierając wielki potencjał przyszłych aktualizacji, być twórczym i płodnym przez długie wieki (np. systemat katolicyzmu) i posiadać szerokie perspektywy (ten zarzut nie jest jedyny, nie chcąc jednak wychodzić poza sprawozdawczość recenzji, ograniczamy się tylko do niego, — choć pożytecznaby tu była bardziej wszechstronna polemika.

D-r Włodzimierz Stępniewski:

JAN AMOS KOMENSKI. Wielka dydaktyka. Przełożyła D-r Krystyna Remerowa. Nakładem Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego. Skład główny: Książnica-Atlas, Warszawa — Lwów, 1935. Str. 292.

Jakkolwiek ostatecznym celem „Dydaktyki” Komeńskiego jest zaświat: życie doczesne poprzez poznanie samego siebie i otaczającego nas świata, t. zn. poprzez wykształcenie, nado przez cnoty i religijność dąży do życia wiecznego, — niemniej jednak jeśli tę część heteronomji religijnej pominąć i przyzwyczaić się do archaicznego języka, otrzyma się prawie współczesny systemat pedagogiczny. Zasada postępowania od ogólnego do szczegółowego w nauczaniu i od prostego do złożonego, tendencje do systematyzacji, totalizacji i kontynualizacji, choć mają swe źródło w karterzjanizmie, nie są obce i XX wiekowi. Takie postulaty: jak kształcenie całej młodzieży obojej płci niezależnie od otoczenia, bez względu na stanowisko rodziców w hierarchji społecznej, w miastach i na wsi, aby mniej było w państwie ciemnoty, a więcej światła i porządku, czynią z Komeńskiego w XVII wieku prekursora idei powszechnego nauczania. Na wiedzę, zdobywaną w szkole, nie patrzy Komeński, jako na wiązanek luźnych wiadomości, lecz ma to być jakaś jedna Encyklopedia, „w której wszystko wynikałoby ze wspólnego korzenia i wszystko znajdowałoby się na swem właściwym miejscu”, — materiał powinien być tak rozłożony, aby się wydawało, że dalsze studia nie wnoszą nic nowego, stanowiąc jedynie szczegółowe rozwinięcie rzeczy już poznanych. Według Komeńskiego pierwszeństwo w wychowaniu należy przyznać nie naukom teoretycznym, lecz umiejętnościom praktycznym, te ostatnie są i trudniejsze, i rozleglejsze, lecz zdumiewająco korzystne; podobnego zdania był i polski pedagogofilozof, Trentowski. „Już od pierwszych momentów kształcenia — czytamy w „Dydaktyce” — urabiać trzeba chrześcijan jako praktyków, a nie teoretyków, jeśli w nich naprawdę chcemy mieć chrześcijan. Religja jest czemś żywym, a nie malowanym; żywotnością swoją przeto ujawnia się i czynach...” Wręcz odmienny jest pogląd Tomasza z Akwinu i Dantego, jest to, bodajby, różnica stanowisk średniowiecza i reformacji. Według Komeńskiego cały system wychowawczy powinien być wzorowany na systemie natury, naśladując ją, stosujemy najwłaściwsze metody, — jest to jakieś echo stoicyzmu (poprzez filozofję renesansu), który prowadzi do skrajnego sensualizmu poznawczo-wychowawczego. Wiedza i poznanie rzeczy są wewnętrznym wyglądem, t. j. czemś podobnym do oglądania czy widzenia zewnętrznego, uskuteczniane zresztą przy pomocy tych samych czynników, dlatego to prawdziwość i pewność wiedzy zależą od świadectwa zmysłów i dlatego wszystko, co stanowi przedmiot nauczania, powinno być podawane w formie bezpośrednio dostępnej zmysłom. W kwestji kar o tem należy przedewszystkiem pamiętać, że się je stosuje nie dlatego, iż ktoś już popełnił wykroczenie, lecz poto, by wykroczeń nadal nie popełniał; stosowania kar należy wogóle unikać, a po najsurowszej burzy powinna przyjść ojcowska miłość. Znamiennym rysem poglądów Komeńskiego, do pozostających tu pod wpływem Melanchtona i Erazma z Rotterdamu jest niechęć do hellenizmu, graniczająca prawie z nienawiścią (cecha protestantyzmu wogóle): brat czeski żąda usunięcia ze szkół nie tylko Owidjusza, lecz nawet Arystotelesa, który np. dla polskiego filozofa-popularyzatora i pedagoga Sebastjana Petrycego (na przełomie XVI i XVII w.) stanowił podstawę dla pedagogicznych rozważań.

D-r W. S.

D-R KAZIMIERZ DĄBROWSKI. Nerwowość dzieci i młodzieży. Nasza Księgarnia. 1935.

Praca ta, oparta na wieloletnich obserwacjach podczas praktyki pedagogicznej w szkołach i zakładach wychowawczych zamkniętych, przeznaczona jest dla wychowawców, nauczycieli i lekarzy szkolnych, t. j. tych ludzi, których współpraca w dziedzinie wychowawczej może przyczynić się do zapobiegania i zwalczania nerwowości dziecięcej. Za podstawowy stan nerwowości uważa autor nadpobudliwość psychiczną przy nietkniętych władzach poznawczych, przyczem wyróżnia nadpobudliwość ruchową, uczuciową

i sensoryczną. Takie ujmowanie nerwowości usprawiedliwia, zdaniem autora, podział pracy nie według jednostek chorobowych, ale raczej zespołów objawowych, ponieważ zachodzi wielka trudność w bliższym wyodrębnieniu szczegółowych form pobudliwości. W rozdz. I autor omawia w krótkości metody badania, przez siebie stosowane. W rozdz. II zajmuje się podłożem i przyczynami nerwowości. Wskazuje więc na bardzo znaczny procent osobników dziedzicznie obarczonych, oraz na wypadki nerwowości nabytej przez choroby, wpływ otoczenia, pracę zawodową i szkolną.

Następnie przechodzi autor do omawiania objawów nerwowości, zaczynając od zaburzeń w dziedzinie impulsów i uczuć. Wyróżnia cztery rodzaje zaburzeń impulsywności: 1) impulsywność zmniejszona, 2) impulsywność wzmożona, 3) natręctwo popędów, 4) sprzeczność impulsów i walka sprzecznych tendencji. Wszelka profilaktyka i terapia przy zaburzeniach tego typu winna zmierzać do osłabiania nadmiernej pobudliwości dziecka. Dalej omawia autor zaburzenia w dziedzinie uczuć, więc: depresję lub stan euforii bez widocznych przyczyn, różnego typu fobie: przed dotknięciem, przed śmiercią, przed przykrością, lęki na tle seksualnym, gniew występujący u osobników nerwowych nawet przy nieznacznym bodźcu i zazdrość. W tym samym rozdziale omawia też: aktorstwo, kłamstwo, lenistwo, nieposłuszeństwo, włóczęgostwo, samoderżenie i samobójstwo. Następnie przechodzi do zaburzeń w dziedzinie popędów seksualnych, w dziedzinie uczuć społecznych, moralnych, religijnych i estetycznych. Dalej zajmuje się zaburzeniami mowy i pisma, trudnościami w przyjmowaniu pokarmów i moczeniem. Po omówieniu poszczególnych zaburzeń daje autor wskazówki terapeutyczne, starające się przytem podkreślić skuteczność oddziaływania nie tylko na psychikę, ale i na stan fizyczny pacjenta.

Następnie zajmuje się autor zaburzeniami sfery umysłowej. I tutaj omawia osłabienia zdolności spostrzegania, halucynacje, zaburzenia uwagi, pamięci, wyobraźni i zwraca uwagę na sprawę sugestywności dzieci nerwowych. Autor zamyka jakgdyby tę część książki ogólnymi wskazaniami wychowawczo-leczniczymi. I tutaj podkreśla, że najodpowiedniejszym środowiskiem dla dzieci nerwowych jest szkoła normalna, lub normalny zakład wychowawczy. Ażeby jednak te dzieci w środowisku normalnym mogły się utrzymać, koniecznym jest praktyczne przeszkolenie w dziedzinie zaburzeń nerwowych wieku dziecięcego i młodzieńczego nie tylko kandydatów na nauczycieli szkół specjalnych, ale i nauczycielstwo szkół normalnych. Pogłębiłoby to ich wiedzę o dziecku i ułatwiło także zrozumienie i usunięcie trudności wychowawczych w szkole normalnej.

W ostatnim rozdziale omawia autor teorie, dotyczące nerwowości, więc teorię Dubois, Janet'a, Freuda, Adlera, Junga i Stekla. Na końcu podaje teorię eklektyczną, której sam jest zwolennikiem.

W książce nauczyciel znajdzie pożyteczne wskazówki wychowawcze. Wartość pracy obniża brak bibliografii i niestaranna korekta. D-r Henryka Weintal.

STANISŁAW KOT. „Historja wychowania”. Zarys podręcznikowy, wydanie drugie, zmienione i pomnożone, T. I i II, Lwów 1934. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych.

Jakkolwiek uważam, że dotychczasowa gałąź nauki, zwana historją wychowania, winna zostać podzielona na dwie odrębne nauki: historję doktryn pedagogicznych i historję szkolnictwa¹⁾, a w ślad za tem winny zostać opracowane odpowiednie podręczniki, nie mniej nowo wydany dwutomowy zarys podręcznikowy St. Kota, ujmujący w jednolitą całość tak historję doktryn pedagogicznych jak też i historję szkolnictwa, uznać należy za pierwszą dotąd pracę w omawianym zakresie polskiej historjografii, stojącą na poważnym poziomie naukowym. Analizując jednak omawiany podręcznik, można łatwo wykazać, że większa jego część poświęcona została historii doktryn pedagogicznych. Oczywiście w konsekwencji okresy historii doktryn pedagogicznych nie pokrywają się i nie mogą się pokrywać z okresami historii szkolnictwa. Najczęściej bowiem doktryny pedagogiczne znacznie wyprzedzają praktykę szkolną i niejednokrotnie cały wiek musi upłynąć, zanim pewna doktryna zostanie w praktyce szkolnej zrealizowana, bardzo często zaś wogóle nie może się doczekać okresu realizacji. Weźmy np. okres, który autor nazywa „zwrotem teorii pedagogicznej ku realizmowi”. Rozpoczyna ten okres Mon-

¹⁾ Szczegółowo omówiłem to zagadnienie w rozprawie p. t. „Historja doktryn pedagogicznych a historja szkolnictwa”, Kultura Pedagogiczna R. I. Nr. 4 — 5. Str. 450 — 457.

taigne krytyką szkoły humanistycznej w swych „Essais”, wydanych w roku 1580, a realizacja nowych, głoszonych przez niego idei pedagogicznych, następuje dopiero, i to częściowo, z końcem wieku XVII. Stad wylania się zagadnienie osobnego podziału na okresy historii doktryn pedagogicznych, osobnego znów — historii szkolnictwa. Nie zamierzam w tej chwili podawać projektów nowego podziału na okresy, pragnę tylko zatrzymać się nieco przy podziale, zastosowanym przez autora. Autor dzieli swą historię wychowania na okres helleński, grecko-rzymski, średniowieczny, humanistyczny, zwrotu ku realizmowi, pedagogiki naturalnej i zwycięstwa liberalizmu w wychowaniu publicznem. Z zestawienia powyższego widoczny jest brak jedności podstawy podziału: raz autor dzieli historię wychowania według krajów czy państw (helleński, grecko-rzymski), to znów według epok historycznych (średniowieczny) by wreszcie jako podstawą podziału posłużyć się prądami kulturalnymi (humanizm, racjonalizm, liberalizm). Taki podział nie jest ścisły, ale zupełnie zrozumiały, gdy przypomnimy sobie, że historia wychowania łączy w sobie dotychczas dwie odrębne dyscypliny, historię doktryn pedagogicznych i historię szkolnictwa.

Wydanie drugie „Historji wychowania” znacznie się różni od pierwszego, przedewszystkiem rozmiarami. Pierwsze wydanie, jednotomowe, liczy stron 663, obecne, dwutomowe — 785. Ponadto w pierwszym wydaniu pomieścił autor wiele streszczeń i odpisów źródeł, które w drugim wydaniu ze względu na osobno przez autora wydane „Źródła do historii wychowania” część I i II, nie zostało pomieszczone. Dodano też nowe ustępy, np. „Retyoryka i wykształcenie ogólne” (str. 66 — 69 T. I), „Wychowanie kobiet” (str. 175 — 179 T. I) i szereg innych. Pozatem w wydaniu pierwszym stosunkowo skąpa bibliografia została podana na końcu książki, w wydaniu drugim zaś autor uzupełnił ją i розміścił przed poszczególnymi rozdziałami. Jeśli chodzi o historię wychowania, mam wrażenie, że wszystkie najważniejsze pozycje bibliograficzne zostały uwzględnione, nieco gorzej pod tym względem przedstawia się sprawa z polską literaturą naukową przedmiotu. Można było przytoczyć M. Olszewskiego „Oświata Słowian pogańskich”, Kraków 1838; w rozdziale „Założenie Uniwersytetu Krakowskiego” (str. 188, T. I) ks. Jana Fijałka „O początkach i znaczeniu Uniwersytetu Krakowskiego w XIV i XV wieku”; w rozdziale „Podróże zagranicę po wiedzę” (str. 246, T. I), skoro autor przytoczył szereg drobnych choć wartościowych swych prac dawniejszych, nie należało pominąć K. Jana Czaplewskiego „Polacy na studiach w Ingolstadtzie”, oraz Macieja Loreta „Życie Polaków w Rzymie w XVIII w.” (duży rozdział p. t. „Pielgrzymstwo naukowe od XVI — XVIII wieku) i wreszcie w rozdziale o „Projektach reform Komisji Edukacyjnej” (str. 61, T. II) Truchima „Augusta Sulkowskiego projekt organizacji szkolnictwa w Polsce”. Uzupełnień tych wprawdzie niewiele, lecz w uboższej w stosunku do innych działów literaturze naukowej historii wychowania każda pozycja ma swoje znaczenie.

Podkreślić również należy przejrzystość opracowania, która niezawodnie ułatwi korzystanie z tego wyczerpującego podręcznika. Każdy bowiem rozdział podzielony został na ustępy, wyróżnione specjalnym nadrukiem. Nie godzę się natomiast z metodą ułożenia „Spisu nazwisk”, w którym zostały opuszczone nazwiska wymienione w bibliografiach, znajdujących się na czele każdego rozdziału. Czytelnik, pragnący się zorientować w bibliografii, musi przeczucić szereg stron książki, zamiast w „Spisie nazwisk” znaleźć potrzebne nazwiska.

Przechodząc z kolei do treści podręcznika, pragnąłbym zwrócić uwagę na pewne momenty, wymagające bliższego wyjaśnienia. I tak. Autor w ustępie p. t. „Wychowanie spartańskie” (str. 35, T. I) pisze: „Szczególną powagą otoczeni urzędnicy zajmowali się wychowaniem młodzieży, na czele całej edukacji stał pajdonomos. Chłopców umieszczano w osobnych domach, urządzonych podobnie jak dzisiejsze koszary wojskowe. Tam czekało ich 23 lat wspólnego życia...” Czytając ten ustęp, odnosi się wrażenie, jakoby w Sparcie istnieli specjaliści nauczyciele oraz specjalna organizacja administracji szkolnej. Na tem zresztą stanowisku stanął Krause w dziele „Über die Gymnastik und Agonistik der Hellenen”. Leipzig 1841. Źródła jednak podają coś wręcz przeciwnego. Plutarch np. twierdzi, że w Sparcie nie było nawet specjalnych nauczycieli gimnastyki²⁾. Arystoteles w Polityce stwierdza znów, że nie było specjalnych nauczycieli muzyki: „Albowiem cóż będzie potrzeba samym się uczyć, a nie słuchając niższych, przystoynnej roskoszy użyć, y umieć dobrze sądzić? jako Lacedemończycy czynią. Ci bowiem choć sie Muzyki nie

²⁾ Plutarchi chaeronensis quae supersunt omnia opera — J. Georgii Hatten Tubinge 1796, volumen octavum, Laconica Apophtegmata.

uczają, wszakże mogą jako powiedaiać o śpiewaniu y pieniach, które dobre są, które nie, dobrze sądzić" ³⁾).

³⁾ Polityki Aristotelesowej część pierwsza przez Doktora Sebastjana Petricego, medyka w Krakowie, Drukarni Symona Kempiniego, Roku P. 1605, Księgi ósme, Rozdział 5, str. 318 i 319.

Wyłaniałoby się wobec tego zagadnienie, kto właściwie udzielał nauki chłopcom spartańskim. Rozwiązanie tego pytania znajdujemy u Plutarcha: „Ten sam ścisły rygor rozciągał się i na dorosłych. Nikt nie mógł żyć w Sparcie jak w obozie, każdy miał zlecony określony tryb życia i zajęcia dla dobra powszechnego. Niezależnie od wieku każdy sądził, że należy nie do siebie samego, lecz do państwa. Kiedy dorosłym nie polecano nic specjalnego do czynienia, winni byli baczyć na młodzież, uczyć ich rzeczy pożytecznych lub też uczyć się sami od „starców” ⁴⁾). Nie było więc w Sparcie w owym okresie ani „grammalistesia” ani „grammatikosa”. Nauk wszelkich udzielali zwykli obywatele. Tak uczono sportów i ćwiczeń cielesnych, w tenże sposób udzielano im elementów czytania, pisania i rachunków. Urząd pajdonomosa, jeden z najpoważniejszych, miał za zadanie nadzór nad całokształtem wychowania i raczej nad jego moralną stroną, aniżeli naukową.

Autor przedstawił dzieje wychowania, uwzględniając zawsze umysłowy obraz danej epoki, zamało jednak może zwracając uwagę na czynniki społeczno-polityczne. Specjalnie daje się to odczuć przy przedstawieniu zwrotu, jakiego doznało wychowanie w epoce racjonalizmu (T. II, str. 1 — 6). Mam wrażenie, że autor nie przedstawił w pełni wszystkich przyczyn, które skłoniły Ks. Konarskiego do założenia Collegium Nobilium. Autor pisze: „Zależało mu (Konarskiemu) na tem, aby dostać w swe ręce wychowanie synów magnackich. Widział bowiem, że demokracja szlachecka w Rzeczypospolitej istnieje więcej w krasomówczych frazesach, niż w rzeczywistości i że powodzenie wszelkiej akcji zawisło od magnatów, za którymi szlachta idzie bezmyślnie” (T. I, str. 371). Zupełnie z tem twierdzeniem autora się zgadzam. Atoli, Konarski widział daleko więcej, widział zbliżając się wskutek rozstroju upadek Polski, widział wszelkie wady ustroju, widział, że Polską rządzi nie król, lecz możnowładcy, którzy w swych rządach interes własny, a nie Polski mają na uwadze. Zdawał sobie przytem dokładnie sprawę z tego, że zmiana ustroju nie da się przeprowadzić odrazu, pragnął więc przynajmniej wychować synów oligarchów polskich w duchu miłości ojczyzny i służenia przedewszystkiem Jej interesom. I to był, zdaniem mojem, główny cel założenia Collegium Nobilium. Cel ten bynajmniej nie koliduje z celem podanym przez autora, gdyż w zamiarach dalszych Konarskiego leżało przekształcenie umysłowości braci szlacheckiej. I istotnie „podbił i przekształcił dziesiątki szkół innych, przewiercił mózgi całych sejmów i sejmików, odwrócił kartę dziejów...” ⁵⁾. Omawiając następnie ideały pedagogiczne ks. Konarskiego, prof. Kot stwierdza, że nadał on wychowaniu podstawę religijną (T. I, str. 375). Należało może nieco szerzej ten problem oświetlić, tem więcej, że Jezuici również wychowaniu nadawali kierunek przedewszystkiem religijny. Tylko że Konarski, w przeciwieństwie do Jezuitów, twierdzi, że „młodzież będzie się uczyła żyć po chrześcijańsku i to na świecie”. Przez włączenie zaś w cnoty człowieka uczciwego sprawiedliwości, powściągliwości w mowie i posłuszeństwa „Bogu, prawom Rzeczypospolitej i jej urzędnikom” położył cały nacisk na cnoty społeczne.

Dziwi też pomieszczenie w „Historji wychowania” Wolfganga Ratkego, pierwszego świadomego krzewiciela pedagogiki naturalnej już w początkach XVII wieku, który bojowem wołaniem „omnia juxta methodum naturae” wyprzedzał Komeńskiego i Locke’a i Rousseau’a i Basedowa. Wprawdzie mówiąc o Komeńskim, że „wszystkie dążenia epoki najgruntowniej i najwszechstronniej przetrawił, cudze pomysły (Bacona, Ratkego i inn.) dobrze przyswoił i wiele własnych rozwinął...” (T. I, str. 298) wspominał autor nazwisko Ratkego. Lecz kiedy względnie dokładnie omówił ideały pedagogiczno-dydaktyczne Bacona (T. I, str. 293 — 295), o Ratkem nie wspomniął ani słowa. Jest to tem dziwniejsze, i słusznie mogłoby czytelnik skierować do autora zarzut, że nie o Ratkem mu nie powiedział.

Dzieje szkolnictwa polskiego w czasach porozbiorowych przedstawił autor dość ogólni-

⁴⁾ Plutarch, *Likurgus* caput 1.

⁵⁾ Władysław Konopczyński, Stanisław Konarski, Warszawa 1926, str. 116.

minującym było dobro dziecka. Wychowanie dziecka jest swoistą funkcją społeczną, mającą własne cele i prawa i domagającą się w dalszej konsekwencji szerokiej swobody pracy dla jednostek funkcję tę sprawujących, to jest dla nauczycieli. — Po krótkim omówieniu, jak przedstawiało się zagadnienie autonomii na tle stosunków polskich w XIX w., a więc w szkołach zaborczych, przechodzi autor do rozważania stanowiska autonomii wychowania w świetle polskiej pedagogiki. — Ujmuje ona to zagadnienie poważnie i głęboko, począwszy od nazbyt nawet teoretycznych założeń Hoene-Wrońskiego, a skończywszy na próbach praktycznych rozwiązań w okresie odbudowy własnego szkolnictwa po odzyskaniu niepodległości. — Ostatni wreszcie rozdział swej pracy (w zeszytach 2-gim) poświęca Rowid rozpatrzeniu zagadnienia autonomii pedagogiki jako teorii wychowania, przyczem, stwierdzając dążność pedagogiki do wyzwolenia spod władzy czy to filozofii, czy socjologii, nie neguje ścisłej łączności pedagogiki z różnymi gałęziami nauk. Całość artykułu, pisanego jak zwykłe przejrzysto i jasno, bardzo interesująca.

W dalszym ciągu Mirosław Sekreta uzupełnia drukowany w Nr. 9 i 10 Chowanny artykuł *Polityka szkolna Rosji sowieckiej i Włoch fascystowskich* — pracą o polityce szkolnej Niemiec hitlerowskich. — Po scharakteryzowaniu genety, ideologii oraz stanu obecnego ruchu narodowo-socjalistycznego, przedstawia autor na tem tle założenia współczesnej szkoły niemieckiej, całkowicie podporządkowanej polityce partji. Zagadnienie specjalnie ciekawe dla Polaków, zmuszonych do nieustannej czujności zarówno wobec bliskiego wschodu, jak i zachodu.

Kontynuuje również cykl swoich artykułów Stanisław Skowron, omawiając zagadnienie *Dziedziczność u człowieka a eugenika*. W pierwszej części swej pracy zastanawia się nad niektórymi zagadnieniami genetycznymi, — część druga ma być poświęcona zamierzeniom eugenicznym.

Dział artykułów zamyka krótkie, ale wymowne sprawozdanie Ferdynanda Birnbauma (Wiedeń) z prac w szkole doświadczalnej opartej na zasadach psychologii indywidualnej oraz uwagi Józefa Pietera *Statystyka a psychologja*, — pisane na marginesie książki Bronisława Biegeleisena *Metody statystyczne w psychologii*.

Obydwa numery Chowanny są wreszcie uzupełnione obszernym działem sprawozdań i recenzji oraz notatkami o współczesnym ruchu pedagogicznym w kraju i zagranicą.

M. W.

Sprawy Pedagogiczne dodatek do Życia Krzemienieckiego Nr. 2 — 3. Wrzesień—Październik 1934. Rok III.

Bardzo słusznie postąpili redaktorzy Spraw Pedagogicznych zamieszczając w swem piśmie pracę Stanisława Biedy (opartą na referacie tegoż autora, wygłoszonym na III. Kongr. Ped. we Lwowie 1933 r.) p. t. *Klasy dla uzdolnionych w szkole ćwiczeń przy państ. seminarjum nauczycielskim Liceum Krzemienieckiego*. Na artykuł ten pragnęlibyśmy zwrócić uwagę szerszego ogółu nauczycieli, tych zwłaszcza, którym omawiane zagadnienie nie jest dotychczas znane ze sprawozdań III Kongr. Pedagog. Autor artykułu rozpatruje szereg zagadnień, związanych z tematem swej pracy, a mianowicie: zagadnienie selekcji dzieci uzdolnionych i organizowanie dla nich specjalnych szkół względnie klas przy szkołach normalnych, motywy założenia oraz podstawy organizacyjne klas dla uzdolnionych w szkole ćwiczeń przy Liceum Krzemienieckim, oraz wyniki poczynionych w tychże klasach kilkoletnich już doświadczeń. — Całość zagadnienia nie jest bynajmniej tak łatwa i prosta, jakby to pozornie zdawało, dlatego też uważamy, iż stało się bardzo szczęśliwie, że inicjatywę rozwiązania tegoż zagadnienia ujęło w ręce grono pedagogów doświadczonych, a co więcej mających odpowiednie ku temu warunki lokalne. Nie wszystko oczywiście jest jeszcze ustalone i rozstrzygnięte. Zwłaszcza sprawa selekcji, jakkolwiek głęboko przemyślana przez odpowiednią Komisję Lic. Krzem., pozostaje w dalszym ciągu sprawą otwartą zarówno zagranicą, jak u nas. Dotychczasowe doświadczenia z pracy w klasach uzdolnionych dają wyniki dodatnie, to też, opierając się na nich, autor artykułu zwraca się z apelem do władz szkolnych o podjęcie dalszych prób tego rodzaju, a do ogółu nauczycielstwa, zwłaszcza rejonu objętego akcją Lic. Krzem. o współpracę, zrozumienie i pomoc. Przy zbliżającym się zakończeniu roku szkolnego, sprawa staje się jeszcze bardziej aktualna. Ciekawych szczegółów pracy odsyłamy do redakcji Spraw Pedagogicznych i Życia Krzemienieckiego.

M. W.

wody od swoich kandydatek wymagają. Praca Poradni Zawodowej w dobie dzisiejszej, tak ciężkiej dla kończącej szkoły młodzieży, ma specjalnie wielkie znaczenie i wartość. Bogatą treść numeru uzupełniają dane statystyczne Min. W. R. i O. P. dotyczące przybliżonej liczby dzieci w wieku obowiązku szkolnego w latach 1933/34 — 1937/38, obszerna kronika krajowa i zagraniczna i przegląd czasopism i książek pedagogicznych.

Zeszyt 8—10 tegoż pisma publikuje sprawozdanie p. Ministra Wacława Jędrzejewicza O ogólnym stanie oświaty i wychowania w ostatnim roku oraz o zamierzeniach na przyszłość, wygłoszone na posiedzeniu Państw. Rady Ośw. Publ. z dn. 29.XI.1934, oraz dwa referaty wygłoszone na temże posiedzeniu, a dotyczące prac ministerstwa nad programami szkół ogólnokształcących w związku z realizacją ustawy o ustroju szkolnictwa (p. Juliusz Balicki) i zagadnień rozmieszczenia szkół ogólnokształcących i zawodowych (p. Zygmunt Piotrowski). W dalszym ciągu cyklu artykułów omawiających wytyczne programowe dla poszczególnych szkół, uwzględnione są gimnazja stolarskie oraz krawieckie (żeńskie) i bieliźniarskie. Szereg artykułów uzupełniony jest rozważaniami A. T. na temat: Szkoła handlowa a życie gospodarcze oraz ciekawem dla nauczycieli szkół powszechnych omówieniem zagadnienia Kwalifikacji książek szkolnych i środków w naukowych w świetle nowych rozporządzeń. Obszerna kronika podaje między innymi sprawozdania z posiedzenia Państw. Rady Oświecenia Publ., z I Polskiej Konferencji Psychologów pracujących na polu wychowania oraz z II-go Polskiego Zjazdu Nauczycieli Szkół Specjalnych. Ciekawy Przegląd czasopism pedagogicznych (polskich i zagranicznych) oraz recenzje zamykają numer.

Na wstępie 1-go zeszytu za r. 1935 Ośw. i Wych. znajdujemy kilka uwag prof. d-ra Jean Piaget'a, Dyrektora Międzynarodowego Biura Wychowania, który bawil niedawno w Polsce i wyraził swoją opinię o polskiej reformie szkolnej. Opinia jest zdecydowanie dodatnia. Uczony francuski podkreśla zwłaszcza umiejętne zespolenie ideałów współczesnej pedagogiki z dążeniami czysto polskimi, uspołecznienie i uaktywnienie naszej szkoły, a wreszcie należyte podejście do ważnej sprawy kształcenia nauczycieli.

Obszerniej niż zwykle potraktowany jest w zeszytce 1-ym dział Ze spostrzeżeń nad realizacją nowego programu, dział zawsze tak cenny i ważny dla nauczycieli-praktyków. Tym razem zawiera on dwa artykuły, 1) Kilka uwag o klasie V Szkoły Powszechniej w okręgu szkolnym warszawskim, 2) Klasa I gimnazjum ogólnokształcącego. Pierwszy z tych artykułów charakteryzuje próby i trudności napotykaną przy wprowadzaniu w życie metody korelacji, drugi rozpatruje sprawę realizacji poszczególnych przedmiotów nauczania. Rozpoczęty w roku ubiegłym cykl artykułów programowych uzupełniają Wytyczne programowe dla gimnazjów elektrycznych. W dziale Głosy z terenów pracy pedagogicznej zamieszczony jest krótki, ale bardzo interesujący artykułik Janiny Teskiej-Seydenmanowej, dotyczący współpracy nauczycielstwa w poradnictwie zawodowym. Uwagi, oparte na praktyce i doświadczeniu autorki w Poradni Zawodowej Służba Obywatelska oświetlają technikę poradnictwa zawodowego, oraz możliwości bardzo w tym względzie potrzebnej pomocy nauczycielstwa. Zeszyt uzupełniony jest obszerną kroniką z kraju i zagranicy, przeglądem czasopism pedagogicznych polskich i obcych oraz recenzjami z książek. M. W.

REDAKTORZY: D-R MARJAN ODRZYWOLSKI I HALINA HEFTMANOWA.

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI.

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA



679

RADJO A WYCHOWANIE.

Znaczenie radjofonji jako ważnego, pomocniczego czynnika wychowawczego, nie jest u nas jeszcze należycie zrozumiane. Dopiero od niedawna poruszana jest kwestja radjofonji szkolnej, podczas gdy zagranicą stała się już ona składowym czynnikiem programów radjowych, a radjo jest przecież tylko wykładnikiem konieczności bieżącego życia. Tempo tego życia stawia przed wszystkimi, a więc i przed pedagogami, mającymi jedno z najbardziej ważnych zadań — wychowanie intelektualne, społeczne i zawodowe setek tysięcy obywateli — nowe konieczności.

Nauczyciel, pracujący poza większemi centrami kultury, a posiadający radjo, nie zrywa kontaktu z posuwającą się wciąż naprzód wiedzą, nie zadowala się zdobytymi kiedyś wiadomościami, lecz jest nieustannie informowany o rozwoju i postępie nauki. Pisma pedagogiczne nie mogą zastąpić żywego słowa, wygłaszanego przez najwybitniejszych pedagogów, co jest szczególnie ważne dla nauczycieli rozrzuconych na dalszych terenach naszego kraju. Często zmęczenie pracą zniechęca do studjowania poważnej pedagogicznej literatury. Radjo jest w tym wypadku sprzymierzeńcem nieustannego postępu, wrogiem zastoju. Bezpośredniość otrzymywanych wrażeń, wiadomości, informacji i wskazań, dochodzących do najdalszych zakątków — o ile tylko nauczyciel posiada odbiornik — wyprowadza go z marazmu, wiąże z nieustającą pracą myśli innych ludzi i włącza w łańcuch aktywności i wysiłków pracowników lepszego, jaśniejszego jutra.

Dzisiaj nikt już nie uważa propagowania radja za oportunistyczną działalność na korzyść danej spółki akcyjnej. Radjo wszędzie jest w dobie obecnej krzewicielem oświaty, kultury, sztuki, poczucia solidarności czysto ludzkiej na polu osiągnięć społeczno-humanitarnych. We Francji np. prezes Ligi Nauczania, I. Brenier, podjął plan wyposażenia szkół w 100.000 odbiorników, proponując rządowi pokrycie w 1/3 sumy koniecznej na zakup aparatów. Włochy posiadają dziś 3.768 aparatów, zainstalowanych w szkołach, co znaczy, że około 900.000 dzieci może regularnie słuchać audycyj szkolnych. Akcja ta, zmierzająca poprzez dostosowanie programu do podniesienia zarówno poziomu zainteresowań nauczycielstwa, jak i rozwoju dzieci oraz młodzieży, została przeprowadzona w ciągu 10-ciu miesięcy. W Finlandji w końcu stycznia b. r. 1420 szkół słucha audycyj radjowych.

Nauczycielstwo w innych krajach europejskich uważa radjo za nader cennego współpracownika w dziedzinie wychowawczej. Zainteresowanie to nie wyraża się biernem słuchaniem nadawanych i opracowywanych przez kogoś audycyj, lecz współpracą z komisjami odczytowemi przez nasuwanie czy to racjonalnych, na doświadczeniu opartych krytyk, czy to przez inicjatywę własną, by tylko posuwać naprzód wielkie dzieło kształtowania umysłów i psychiki młodego pokolenia.

WYDAWNICTWA „NASZEJ KSIĘGARNI”

PEDAGOGIKA I PSYCHOLOGJA

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. Instynkt walki. Psychologia — wychowanie. Tłumaczyła M. Górską.	5.—
	w ozd. opr. 7.—
BÜHLER CH. D-R Dzieciństwo i młodość. Geneza świadomości. Tłum. z niemieckiego W. Ptaszyńska	12.—
	w ozd. opr. 14.—
CLAPARÈDE E. D-R Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna. Wyd. III, powiększone	—.—
COSTER G. Psychoanaliza w zastosowaniu do ludzi normalnych. Przełożyła z oryginału angielskiego M. Górską	4.—
	w ozd. opr. 6.—
DAWID J. O duszy nauczycielstwa. Wyd. III.	1.—
DĄBROWSKI K. Nerwowość dzieci i młodzieży	7.50
DOBROWOLSKI ST. System klasowy i system pracowniany	—.—
DRYJSKI A. Zagadnienie seksualizmu dzieci i młodzieży. Biologia. Psychologia. Pedagogika	11.—
	w ozd. opr. 13.—
DZIECKO WSI POLSKIEJ. Próba charakterystyki. Praca zbiorowa pod redakcją M. Librachowej	7.—
	w ozd. opr. 9.—
ENCYKLOPEDIA WYCHOWANIA. Wydawnictwo zeszytowe. Cena 1 zeszytu	4.—
	prenumerata roczna 10 zeszytów 27.—
	prenumerata miesięczna 3.—
HESSEN S. PROF. Podstawy pedagogiki. Z rękopisu drugiego wydania oryginału rosyjskiego przełożył D-r A. Zieleńczyk	10.—
	w ozd. opr. 12.—
JOTEYKO J. D-R PROF. Jedność szkolnictwa ze stanowiska psychologii i potrzeb społecznych	1.50
KARPOWICZ S. Wybór pism. Pod redakcją D-r M. Librachowej. Z życiorysem opracowanym przez N. Samotyhową	7.—
	w ozd. opr. 9.—
KERSCHENSTEINER G. Charakter — jego pojęcie i wychowanie. Z poprawionego IV wyd. niemieckiego przełożył A. Tom	5.—
	w ozd. opr. 7.—
MARKINÓWNA E. Psychologia indywidualna Adlera i jej znaczenie pedagog.	2.50
MYŚLAKOWSKI Z. Państwo a wychowanie	8.50
SZUMAN ST. i SKOWRON ST. Organizm a życie psychiczne	8.50
SUCHODOLSKI B. Kultura i osobowość. Wybór z pism myślicieli polskich XIX i XX wieku	12.—

Adres „NASZEJ KSIĘGARNI” Warszawa, ul. Świętokrzyska 18

KONTO P. K. O. Nr. 2058.
