

ROK XXIV

M A J 1935

MIEŚIĘCZNIK

Nr. 9

# RUCH PEDAGOGICZNY

WARSZAWA

TEORJI WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN WYDZIAŁU  
PEDAGOGICZNEGO  
ZWIĄZKU NAUCZY  
CIELSTWA POLSKIE  
GO POSWIĘCONY

---

---

# T R E Ś Ć N U M E R U:

## ARTYKUŁY:

- S. Hessen — Zagadnienie autonomji kształcenia (dokończenie).  
Z. Danecki — Z badań nad źródłami pedagogiki Trentowskiego (dokończenie).  
E. Arnekker — Proces wychowawczo-społeczny jako rezultat celowego oddziaływania nauczyciela w szkole.

## SPRAWOZDANIA:

- B. Suchodolski — Ideały kultury a prądy społeczne. Kultura i osobowość (T).  
St. Szuman, J. Pieter, H. Weryński — Psychologia światopoglądu młodzieży (Alicja Kadler).  
Br. Biegeleisen — Metody statystyczne w psychologii (M. Friedländer).  
E. Jahn i A. Adler — Religion und Individualpsychologie (L. B.).  
A. Adler — Der Sinn des Lebens (L. B.).  
M. Ziernowicz — Szkolnictwo w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej (M. O.).  
J. Bogdanowicz — Cechy biologiczne wieku dojrzewania (d-r H. Weintalówna).  
H. Rowid — Zagadnienie autonomji w wychowaniu (M. O.).  
Encyklopedia Wychowania (T).  
Chowanna (M. W.).

## SAMOKSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI.

SPIS TREŚCI ROCZNIKA XXIV (1934/5):

---

## 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

(DOKONCZENIE)

## III. AUTONOMJA SZKOLNICTWA.

Jeżeli teraz zejdziemy na najniższy pokład naszych problemów, t. j. do polityki szkolnej, to i tutaj uzyskamy podobny obraz. Zapoznaje się autonomję kształcenia również w dwojaki sposób. Albo pojmuje się ją jako całkowite wyodrębnienie kształcenia jako jakiegoś tworu istniejącego sam dla siebie i w sobie zamkniętego, albo się jej całkowicie przeczy. Pierwsze ujęcie znalazło swój klasyczny wprost wyraz w znanym zarysie prawa szkolnego Condorceta, który odwołuje się do paru myśli wyrażonych przez Leibniza i który reprezentuje jakby zapis wieku oświecenia na rzecz polityki szkolnej XIX wieku<sup>33)</sup>. Jak wiadomo, powinno kształcenie, według Condorceta, pozostawać pod zarządem „neutralnej” władzy, która miała wystąpić jako niezależna czwarta władza państwa obok władzy ustawodawczej, wykonawczej i sądowniczej. Według planu Condorceta miał każdym niższym stopniem szkolnictwa zarządzać rodzaj szkolnictwa bezpośrednio wyższy. Tak, jak każdy „instytut” miał zająć się kierownictwem szkół dwu pierwszych stopni, funkcjonujących w jego okręgu, tak zarząd instytutów miał być powierzony gronom nauczycielskim „liceów”. Te wyższe zakłady naukowe miały wreszcie zależeć od „Société Nationale des Sciences et des Arts”, która jako placówka czysto naukowa nie miała spełniać żadnych funkcji nauczania, ale miała sama się „odnawiać”. Condorcet sądził, że przez takie podporządkowanie zbiorowego szkolnictwa tej władzy neutralnej, „która z natury swej stoi poza politycznymi (i, rozumie się, także kościelnymi) wpływami i jest równie niezależna i ciągła jak sama nauka, można zapewnić szkolnictwu absolutną autonomję.

Oryginalny formalizm cechuje to ujęcie autonomji: szkolnictwo jest dla Condorceta tworem w sobie zamkniętym i geometrycznie zbudowanym, który wobec sił społecznych powinien pozostać zupełnie neutralnym. Nauka zajmuje w tej koncepcji dokładnie to stanowisko, jakie posiadał Kościół w średniowieczu: stoi ona na szczycie całego szkolnictwa, które jest zgóry określone jedno-

<sup>33)</sup> Ułożone dla Zgromadzenia Ustawodawczego w 1792 r. „Sprawozdanie z projektów i dekretów o organizacji ogólnej oświecenia publicznego” jest wydrukowane razem z innymi pismami o oświacie ludu w VIII t. jego Dzieł (wyd. przez Condorcet-O'Connor i Arago 1847). Por. piękną rozprawę P. Natorpa o projekcie Condorceta (Zbrane rozprawy o pedagogice społecznej I dział 2 A. 1921).

kierunkowo. „Neutralność” znaczy tu tyle, co „naukowość”. Przyjmuje się całkiem w duchu oświecenia, że nauka jest jedyną podstawą kształcenia, a więc to, czego nie można potraktować w sposób naukowy, powinno być wyłączone ze szkolnictwa. Naukowość jest zarazem obiektywizmem, więc jej panowanie w szkolnictwie jest tem samem — przewyciężeniem właściwie każdego panowania i urzeczywistnieniem idei czysto prawnego państwa. Utopijność prawa, które również myślało o tem, aby móc wydedukować z wieczystych podstaw rozumowych prawa — skończoną ustawę, któraby na zawsze gwarantowała prawa ludzkie i dobro państwa, była koniecznym odpowiednikiem tego ujęcia szkolnictwa. Nie był to zapewne przypadek, że słynny pomysł takiej skończonej ustawy „La Girondine”, również pochodził od Condorceta<sup>34</sup>). Dla tego największego z żyrondistów oznaczało prawo jakby samowystarczalną władzę rozumu i równie samowystarczalnem wyobrażał sobie publiczne szkolnictwo, którego najwyższy cel miał właśnie polegać na zapewnieniu każdej jednostce jej naturalnych praw ludzkich<sup>35</sup>).

Los rewolucji francuskiej, która kazała prawu ustąpić przed siłą i torowała drogę najbezwzględniejszemu panowaniu racji stanu, rozbił ową utopijną, abstrakcyjną filozofję prawa. Skończona ustawa okazała się niemożliwością i równie utopijnym okazał się ów z oświecenia wyrosły idealizm samowystarczalnemu szkolnictwa, ucieleśniającego bezosobową siłę nauki. W XIX-tym wieku stało się szkolnictwo kością niezgody dla najróżnorodniejszych sił społecznych: państwo, Kościół, nauka, wkońcu nawet gospodarka społeczna zwalczały się wzajemnie, aby móc opanować szkolnictwo i nigdzie może walka ta nie była gwałtowniejsza, niż w samej Francji. W innych państwach o większej liczbie narodowości przyłączyła się do wspomnianych już sił, prowadzących walkę o szkolnictwo, jeszcze narodowość, która również rościła sobie prawo do wyłącznego opanowania szkolnictwa. Zamiast zachowania „neutralności” wobec wpływów społeczeństwa, było szkolnictwo w ciągu XIX-go wieku wprost podporządkowane wpływom społecznym i zbyt często ulegało wyłącznemu panowaniu już to państwa już to Kościoła, które umiały sobie wyrobić legalny lub faktyczny monopol szkolny. Nawet tam, gdzie szkolnictwo było zawsze niezależne zarówno od państwa jak i od Kościoła, jak to miało miejsce w Stanach Zjednoczonych Ameryki, uzależniało się ono coraz bardziej od gospodarki społecznej. Wzrastająca siła materialna przyczyniła się i w Europie do podkopania przewagi państwa i Kościoła w szkolnictwie<sup>36</sup>), przez to jednak wcale nie powiększyła się autonomia szkolnictwa jako neutralnego i bezosobowego panowania nauki. Raczej przyczyniły się stosunki gospodarcze do znacznego odsunięcia wpływu uniwersytetu na szkolnictwo. Tylko w uniwersytetach utrzymała się przewaga nauki, zwłaszcza w takiej postaci, jaką jej nadał niemiecki humanizm. Tu też udało się najlepiej przeprowadzić autonomję szkolnictwa. Stąd wysyłała

<sup>34</sup>) Dokładne przedstawienie tego projektu u Leona Cahen: „Condorcet” 1905. Por. moją rozprawę „Polityczne idee żyrondistów” (po rosyjsku w „Russkaja Myśl” 1910 Nr. 10).

<sup>35</sup>) Por. początkowe zdanie raportu Condorceta do Konstytuanty (T. VII. Str. 443) przytoczone przeze mnie w mojej rozprawie: „Szkoła i demokracja” (Die Erziehung, rocznik IV, str. 457 i nast.).

<sup>36</sup>) Por. moją rozprawę „Krytyczne porównanie szkolnictwa” i t. d. w Podręczniku pedagogiki Nohla i Pallata, t. IV. 1928 str. 169 i nast.

nauka swoje siły do walki o szkolnictwo. Tylko we Francji na skutek ścisłego, organizacyjnego związania uniwersytetów, stojących na szczycie obwodów administracji szkolnej („Académies”), z całym pozostałym szkolnictwem, stała się nauka prawdziwie siłą, określającą szkolnictwo, zwłaszcza gdy zreorganizowano francuskie uniwersytety na wzór niemieckich placówek badań naukowych. Idee Condorceta przeciw wydały owoce w praktyce po stu latach 37). Jednak i tutaj jest nauka tylko jedną z władz, opanowujących szkolnictwo, w żadnym razie jednak jedynie postanawiającą władzą. Nie na niej opiera się to, co możnaby dzisiaj nazwać autonomją szkolnictwa francuskiego.

Historja XIX-go wieku rozbiła tem samem racjonalistyczną utopję absolutnej autonomji szkolnictwa w sensie jej neutralności. Zamiast zamknąć się przed społecznymi siłami jako samowystarczalna dziedzina, poszedł rozwój szkolnictwa właśnie odwrotną drogą przenikania go wpływami społeczeństwa albo jego „uspołecznienia” w pierwotnem i ścisłem tego słowa znaczeniu 38). Pokazało się, że obok nauki podnoszą pretensje do szkolnictwa także państwo, Kościół i rozwój gospodarczy, nawet narodowość i rodzina. Szkolnictwo nie może bez niczego odrzucić te pretensje, ale musi im pozwolić istnieć. Gdyby wogóle była możliwa autonomia szkolnictwa, to byłaby ona możliwa tylko jako wyrównanie i spełnienie pretensyj wszystkich tych zespołów wartości, a nie jako obojętność wobec nich neutralność. Można się zaraz domyśleć, na czem to ostatecznie polega. Gdyby autonomia wartości kształcenia była „autonomją zakresową”, to mogłaby także autonomia szkolnictwa przyjąć formę samowystarczальной neutralności. Ponieważ jednak jest ona „osobową” autonomją, więc też i autonomia szkolnictwa musi się urzeczywistniać, nie jako neutralność, ale jako pełnia i to jako spełnienie wszystkich związków wartości, które występują jako przenośniki tych wartości, około których „opłara się” wartość kształcenia 39).

Stąd łatwo zrozumieć zasadniczy brak, tkwiący w racjonalistycznym przyjęciu „neutralnej” autonomji szkolnictwa. Podjęcie tradycji Condorceta za trzeciej republiki przez ustawę Jules Ferry'ego dla szkół ludowych, doprowadziło, jak wiadomo, do ukształtowania we Francji świeckiego szkolnictwa ludowego. Przytem rozumiano świeckość właśnie jako neutralność, to znaczy, jako ograniczenie nauczania do minimum, co do którego można było przyjąć, że da się je naukowo wykazać, a które stanowiło zarazem wspólną podstawę dla wszystkich obywateli państwa, niezależnie od wyznania. Przytem ujawniło się także „zminimalizowanie nauczania”, żeby użyć trafnego wyrażenia katolickiego przeciwnika projektu ustawy, Ferry'ego, że się odrazu okazała niemożliwość przeprowadzenia tego 40). W rzeczywistości wprowadziła ona naukę obywatelską i oby-

37) Por. moją rozprawę „Państwo i szkolnictwo we Francji” i t. d. w „Zeitschrift für Geschichte der Erziehung u. des Unterrichts” 1931 (XXI zes. 2) i rozprawę w „Podręczniku” j. w. str. 446.

38) „Primus socialistus” zwykli nazywać H. Grotiusa zwolennicy szkoły jurystów Leibniz-Wolff i to dlatego, że przeciwstawiał prawu państwa prawo „społeczeństwa” (iuro societatis). Por. Georges Gurvitsch: „idea prawa społecznego”, 1932, I część, rozdz. I i II.

39) W swoim interesującym artykule „Uspołecznienie szkoły” (Zręb, 1931, Nr. 6—7) wykazuje J. St. Bystron z przekonującą jasnością, jak postępujący naprzód proces „uspołecznienia” szkoły grzebie ideję jego „neutralności”.

40) Por. moją rozprawę o rozwoju szkolnictwa francuskiego w „Zeitschrift für Geschichte der Erziehung” j. w. str. 137.

watelską naukę moralności, opartą na zasadach deizmu, do czego ograniczyła się ostatecznie owa neutralność, pojęta jako „minimum”. Zamiast trwać przy „neutralnym obiektywizmie”, wyradzała się ona coraz bardziej w lekkomyślną wojowniczość. Już zresztą Jules Ferry przewidział to niebezpieczeństwo. W jednym z pierwszych okólników, w których starał się uświadomić nauczycielom swoją ideę „świeckości”, był już bardzo bliski należytego ujęcia autonomji szkolnictwa<sup>41</sup>). „Zapytajcie własnego sumienia — polecał nauczycielom — czy wasze słowa mogą wzbudzić zgorszenie choćby u jednego ojca rodziny; o ile sumienie wasze odpowie wam, że tak — to lepiej nie mówcie wcale o odnośnej sprawie”. Ostatecznym sensem więc prawdziwej neutralności okazała się tolerancja, a nie naukowość. Tolerancja stanowi w istocie właściwą podstawę prawdziwej autonomji szkolnictwa. Tam, gdzie została ona najsilniej zrealizowana, jak np. w krajach anglosaskich, tam urzeczywistniono także autonomję szkolnictwa w jej najczystszej postaci. Chodzi w pierwszej linii o ducha tolerancji, a nie o zewnętrzne formy kierownictwa, które mogą wypaść rozmaicie. Jeżeli autonomja szkolnictwa jako coś neutralnego jest analogją do nieostrożnej próby tłumaczenia autonomji wartości kształcenia przez autonomję „zakresową”, to tolerancja nie jest niczem innym, jak transkrypcją, dokonaną przez politykę szkolną, autonomji „osobowej”, przynależnej rzeczywiście wartościom kształcenia.

Próba ujęcia autonomji szkolnictwa jako absolutnej, okazała się niemożliwą do przeprowadzenia. Neutralność musiała koniecznie przejść w tolerancję. Podobnie niemożliwą do przeprowadzenia okazała się także odwrotna próba całkowitego i zasadniczego zaprzeczenia autonomji szkolnictwa. Próba ta wynikała z ducha najostateczniejszej nietolerancji i została niedawno przeprowadzona przez rząd sowiecki. Za podstawę teoretyczną wzięto naukę Marksa, która stanowi całkowite przeciwieństwo racjonalizmu Condorceta z epoki oświecenia. Nie możemy dać tu dokładnego obrazu tej wysoce pouczającej próby<sup>42</sup>). Wystarczy powiedzieć, że rząd sowiecki próbował dwukrotnie zaprzeczyć zasadniczo nie tylko jakiegokolwiek autonomji szkolnictwa, ale także prawom samego kształcenia. Pierwsi przodownicy pedagogji sowieckiej, N. Krupskaja i P. Błonski twierdzili, że szkoła pracy oznacza zupełne zlanie się nauczania z produkcją. Nie uczy się poszczególnych przedmiotów, lecz pozwala się przyszłemu „władcy natury” brać udział we wszystkich momentach procesu produkcji. W tym sensie jest szkoła pracy właśnie siedzibą „kształcenia politechnicznego”. Tak zwana „autonomiczna nauka”, której wewnętrzne rozczłonkowanie odtwarzają tradycyjne przedmioty nauczania uczonej szkoły „ogólnokształcącej”, jest przesądem idealistycznym, burżujskim. W istocie bowiem rzekomo autonomiczna nauka nie jest niczem innym jak „ideologiczną nadbudową warunków produkcji”, to znaczy stosunków sił określanych każdorazowym układem własności, społeczeństwa, składającego się ze wzajemnie się zwalczających klas społecznych, — tak więc nie jest niczem innym jak narzędziem albo bronią w walce klasowej. W tradycyjnym dualizmie szkoły i produkcji odbija się jedynie dualizm klaso

<sup>41</sup>) Por. Georges Weill: „Historja myśli świeckiej we Francji XIX-go wieku”, 1929, str. 272.

<sup>42</sup>) Dokładniejsze dane w książce: S. Hessen i N. Hans: 15 lat szkolnictwa sowieckiego, 1933, zwłaszcza rozdział VIII, XV, XVII i XVIII (polskie wydanie ma się ukazać niedługo nakł. Książnicy-Atlas).

wy, rozdzielający społeczeństwo kapitalistyczne. Ponieważ komunistyczny układ społeczny oznacza zniesienie różnic klasowych, więc znika w nim z konieczności rzekomy rozłam między „ideologią” a produkcją. Ideologia staje się wyraźnie tem, czym była zawsze w utajonej postaci w społeczeństwie kapitalistycznym, mianowicie odbiciem i narzędziem warunków produkcji. Ponieważ zaś ze zniesieniem własności i klas w społeczeństwie komunistycznym „warunki produkcji” pokrywają się z „procesem produkcji”, więc i szkolnictwo jako takie „wymiera”. Szkolnictwo powinno się także organizacyjnie stopić z procesem produkcji; poszczególne zakłady naukowe powinno się rozmieścić w różnych gałęziach produkcji, nawet włączyć w poszczególne zakłady przemysłowe i przedsiębiorstwa rolnicze jako „części składowe”. Funkcja szkolnictwa polega na tem, aby produkować dla uspołecznionego procesu produkcji potrzebnych mu „wykwalifikowanych pracowników”, podobnie jak ciężki przemysł dostarcza mu środków produkcji.

Fakt, że w czasie „okresu przejściowego” nie było jeszcze „uspołecznionego procesu produkcji”, lecz wciąż jeszcze „warunki produkcji”, które miano kształtować jako „dyktaturę proletariatu”, doprowadził do tego, że szkoła pracy stała się w istocie bardziej narzędziem polityki partji komunistycznej niż częścią składową procesu produkcji. Jako główny cel stawiano jej wyraźnie wychowywanie „uświadomionych klasowo proletariuszy”. W 1923 r. próbowano nadać wyższym szkołom i uniwersytetom możliwie „zawodowy” charakter. Oznaczało to jednak w istocie raczej krańcowe przepojenie nauki polityką niż rzeczywiste stopienie z produkcją. „Programy kompleksów zagadnień” zniosły tradycyjny podział materiału naukowego na poszczególne przedmioty i kazały obracać się całym nauczaniem wokoło zasady pracy. Pracę jednak pojmowano jako pogląd na świat, jako dogmat Marksa wyjaśnienia historii i świata, a nie z punktu widzenia produkcji, jako przemysłową czy rolniczą działalność. Dwa cele postawione w szkolnictwie sowieckim — wychować narybek komunistyczny i dostarczyć upaństwowionej gospodarce wykwalifikowanych pracowników — popadały coraz bardziej w sprzeczność. Im bardziej podnosiła się produkcja w okresie Nep’u i im bardziej rosła potrzeba naukowo wykształconych pracowników, tem bardziej cofała się komunistyczna zawodowość, by ustąpić miejsca logice pracy kształcenia. Już w r. 1924 zaczął się proces wewnętrznego rozkładu „kompleksu”, który tak daleko już został doprowadzony w r. 1926, że praktycznie rzecz biorąc, przywrócono prawie wszystkie przedmioty dawnej szkoły. „Kompleks”, który miał pierwotnie opanować i objąć cały materiał nauczania, skurczył się do rozmiarów tego, czem w istocie był zawsze, t. j. do nowego uprzywilejowanego przedmiotu komunistycznego światopoglądu. W 1927 r. usunięto go oficjalnie i rząd sowiecki uznał formalnie klęskę swej próby traktowania wykształcenia jako narzędzia jedynie walki politycznej. W drugim okresie rozkwitu komunistycznego ideału kształcenia, który wprowadzono w r. 1929 w okresie piatiletki, poszedł on jeszcze dalej w kierunku produkcji w nauczaniu. Dokładnie uzasadnioną przez W. Schulgina i w szczególności przeprowadzoną teorię o „wymieraniu szkoły w państwie socjalistycznym” podniesiono do wysokości oficjalnej nauki pedagogiki sowieckiej, a polityka szkolna piatiletki starała się wyciągnąć z niej wszystkie konsekwencje i przeprowadzić je także praktycznie. Całe szkolnictwo średnie oraz wszystkie wyższe zakłady naukowe wcielono w istocie do procesu produkcji. „Ogólne

wykształcenie" podporządkowano całkowie pracy „społecznej” i „produkcji” uczniów. Kompleks święcił zmartwychwstanie i to we wzmózonej postaci t. zw. „metody projektów”. Liczono się już poważnie z czasem, w którym wszyscy uczniowie, nawet szkół powszechnych, zarabiałyby mogli na swoje utrzymanie swą pracą produkcyjną, przez co nietylko miano rozwiązać ciężki problem sfianansowania szkolnictwa w nowy, prawdziwie komunistyczny sposób, ale także ostatecznie przetrwać pomost ponad przeciwieństwem pracy umysłowej i pracy fizycznej. Ale i tym razem chodziło właściwie o umocnienie komunistycznych warunków produkcji bardziej aniżeli o uspołeczniony proces produkcji, podobnie jak i cały plan piatiletki był raczej walką o władzę, „zaostrzoną walką klasową”, prowadzoną obecnie środkami najnowocześniejszej techniki państwowej, niż planem rozbudowy gospodarczej. Marksizm okazał się potężnym, kiedy chodziło o obalenie warunków produkcji, t. j. układu sił wewnątrz społeczeństwa. Zdemaskowanie przez niego ducha jako jedynie nierealnej nadbudowy nad warunkami produkcji, które stanowią właściwą rzeczywistość bytu historycznego, nie było niczem innym jak wyrazem tej właśnie jego negatywności. Nie zasada gospodarcza, ale zasada siły leży ostatecznie u podstaw materializmu dziejowego. Warunki produkcji są społecznymi stosunkami siły, a prawo, państwo, religia, wykształcenie, nawet gospodarczość sama są tylko ich nierealnym odbiciem i narzędziem. Dlatego okazał się marksizm całkiem bezsilnym, gdy chodziło o przejście od warunków produkcji do procesu produkcji, od negatywnego demaskowania ducha do pozytywnej rozbudowy gospodarczej, która przecież jest już również duchowym bytem<sup>43)</sup>.

Już w trzecim, „rozstrzygającym” roku piatiletki sprowadził rozkład maszyneryji szkolnej, wywołany całkowitem podporządkowaniem szkolnictwa warunkom produkcji, nową reakcję. Po raz drugi musiał rząd sowiecki uznać całkowitą klęskę swoich prób zaprzeczenia prawom kształcenia. Bez żadnej zasady dokonany akt przywrócenia dawnej szkoły jako zakładu nauczania, które stanowi treść dzisiejszej polityki szkolnej rządu sowieckiego, oznacza nietylko całkowite wyrzeczenie się własnego, komunistycznego ideału kształcenia, ale także uznanie tego; czemu chciał przeczyć ortodoksyjni marksizm: uznanie rzeczywistości wartości duchowych, stanowiących treść działalności kształcącej, praw, które uniemożliwiają traktowanie jej jako nierealną nadbudowę. Pokazało się, że ideowe prawa ducha i kształcenia przewyższają siłą wszystkie zewnętrzne środki panowania przemocy, że tak samo nie wolno występować przeciw nim, jak przeciw realnym prawom materji. Wprawdzie „warunki produkcji” ograniczają duchową nadbudowę, ograniczają i zbyt często zniekształcają (jak to właśnie najświetniej wykazała komunistyczna praktyka „zaostrowanej walki klasowej”), nie mogą jej jednak wytworzyć. Dokładnie w tem samym znaczeniu powiedział

<sup>43)</sup> Dowodem tego jest pouczające przetrzucenie w coś zupełnie przeciwnego, jakiego musiał doznać marksizm w piatiletce. Nauka o stanie produkcji, jak twierdzą dzisiejsi stalinowcy, ma znaczenie tylko dla burżuazyjnego społeczeństwa. W społeczeństwie komunistycznym przestaje gospodarczość określać duchową nadbudowę, a przez to także i szkolnictwo. Przeciwnie, jest ona sama określona przez wolę proletariatu, który doszedł do zwycięstwa i w myśl jego ideologii przebudowana i na nowo tworzona. O tym oryginalnym dalszym rozwoju marksizmu w „linję zasadniczą” Stalina, przez co marksizm stawia się wprost na głowie, por. dokładniej moją dopiero co cytowaną książkę o szkolnictwie sowieckim j. w. str. 226.



także słusznie H. Bergson o stosunku ducha i materji, że materja zacieśnia ducha, ogranicza go, ale go nie wytwarza.

To jest właściwa przyczyna faktu, że równie trudno przeprowadzić heteronomję szkolnictwa jak jego absolutną autonomję. Jeżeli u podstaw tkwi postawienie absolutne nauki, to oznacza to stawianie siły jako absolutu, czy nazwie się ów pogląd na świat, w którego imieniu prowadzi się walkę o władzę, materjaliistycznym czy spirytualistycznym. W obu wypadkach zapoznaje się specyficzną osobową autonomję wartości kształcenia, a wartość kształcenia, zamiast się oprzeć o duchowe wartości kulturalne, kurczy się ostatecznie do granic tych, którym przyznaje się pewien rodzaj jedynowładztwa. Koniecznym zjawiskiem ubocznym jest wtedy zasadnicza nietolerancja, staje się ona nawet postacią, w jakiej zjawia się zapoznanie osobowej autonomji wartości kształcenia. Jeżeli się jednak tę ostatnią stwierdza, to i szkolnictwo zyskuje autonomję, przejawiającą się istotnie w postaci tolerancji. Tolerancja oznacza ochronę praw osobistych, w pierwszym rzędzie swobody religijnej. Autonomja szkolnictwa jest związana z wartością prawa w dokładnie taki sam sposób, jak autonomja wartości kształcenia z wartością moralną. Jak one obie tkwią swemi korzeniami w zasadzie osobowości, choć się zresztą z sobą nie pokrywają, tak i autonomja istoty kształcenia opiera się na wartościach praw osobowych. Można by powiedzieć, że jest ona organizacją prawa osoby do kształcenia, prawa, które, nie wyczerpując całego zakresu prawa, jest jednak pierwszym przypuszczeniem, że osoba może wykazać swe prawa do wolności. To właśnie dostrzegł i wyraził Condorcet. Autonomja szkolnictwa była dla niego konieczną formą organizacyjną takiego szkolnictwa, któreby najpełniej zagwarantowało każdemu obywatelowi państwa przestrzeganie swych praw do wykształcenia, a przez to swych praw do wolności wogóle<sup>44)</sup>.

W istocie prawo zajmuje osobne stanowisko w walce sił społecznych o szkolnictwo. Państwo, Kościół, rozwój ekonomiczny, nauka, narodowość podnoszą pretensje do szkolnictwa i starają się je sobie podporządkować. Tylko prawo jednak może pogodzić pretensje wszystkich zespołów wartości do szkolnictwa i scharmonizować je, nie przez odsunięcie ich rzekomą neutralnością, ale dzięki uszanowaniu ich w prawdziwej tolerancji. Jeżeli w walce sił społecznych o szkolnictwo zabiera głos prawo, to nie czyni ono tego, by zabezpieczyć interesy jakiejś szczególnej wartości albo doprowadzić którąś z nich do władzy, ale by pozwolić przemówić w szkolnictwie prawu osoby do kształcenia. Prowadzenie prawa w szkolnictwie nie ujawnia się więc w materialnym udziale w programie nauczania albo zarządzie szkół, jak się to dzieje w innych dziedzinach wartości, ale w sposobie, w jaki formalna rozbudowa szkolnictwa zapewnia każdemu obywatelowi jak największą możliwość korzystania z jego prawa do kształcenia, a zarazem w sposobie, w jaki uzgadnia pretensje różnych zespołów wartości w szkolnictwie. W obu wypadkach chodzi o szkolnictwo jako o całość, o formę jego całości i ta systematyczna rozbudowa szkolnictwa, jego cecha całości jest właśnie tem, co w szkolnictwie „niesie” prawo jako czynnik społeczny. Im bardziej przeniknie prawo organizację szkolnictwa, tem bardziej urzeczywistnia się w niej zasada całości. System szkolnictwa uzyskuje

<sup>44)</sup> Por. moją rozprawę: „Szkoła i demokracja” w „Die Erziehung”, rocznik IV, str. 457 i nast.

coraz bardziej organiczny charakter, wskutek czego zapewnia się zarazem każdemu obywatelowi jego prawo do należnego mu wykształcenia w coraz doskonalszy sposób <sup>45</sup>).

Prawdziwa autonomia szkolnictwa nie jest więc niczem innym jak urzeczywistnieniem w szkolnictwie zasady całości. Osiąga się ją nie przez jakąś idealną formę organizacyjną ustaloną raz na zawsze dla wszystkich osób i wszystkich krajów, ale przez sposób, w jaki szkolnictwo przeniknięte jest prawem. W tym sensie da się chyba wraz z G. Kerschensteinerem powiedzieć, że tylko „względna” autonomia przypada szkolnictwu w udziale <sup>46</sup>) i to nie tylko dlatego, że ujawnia się ona w rzeczywistości zawsze jako ograniczona, ale dlatego, że z istoty swej jest dynamiczna, przejawia się w godzeniu kontrastów, które nie mają być „usunięte”, ale „zachowane”. „Stosunki napięcia” utrzymuje się przytem w równowadze, a nie „znosi się” <sup>47</sup>). W tem znaczeniu jest ona właśnie organizacją tolerancji, a nie dopuszczeniem każdego „światopoglądu” do rozbudowywania samodzielnego i odrębnego szkolnictwa, które podnosi nietolerancję wobec inaczej myślących do swej właściwej zasady.

Rozwój szkolnictwa francuskiego i angielskiego w ciągu ostatnich stu lat jest doskonałym przykładem tego, jak wygląda w rzeczywistości taka względna i dynamiczna autonomia szkolnictwa <sup>48</sup>). We Francji nie przyznawano przed stu laty żadnej autonomii szkolnictwu. Było ono zmonopolizowane przez państwo i było całkowicie w służbie polityki większości rządowej. W trzech etapach nastąpiło potem zniesienie monopolu państwowego w szkole: w 1830 r. w szkolnictwie powszechnym, w 1850 w średnim i w 1880 w wyższych uczelniach. Potem przyznano szkołom średnim i wyższym uczelniom prawo autonomii, różne „Conseils d'enseignement” stały się niezależnymi ciałami, wcielonymi do hierarchii zarządu szkolnego wielkiej miary, wreszcie przyjęto wszędzie jeszcze przedstawicieli publiczności, interesującej się szkolnictwem. Ten cały proces trwający przez cały wiek oznacza w zasadzie ustawicznie rosnące przenikanie państwa francuskiego zasadą prawa. W swym stosunku do szkolnictwa państwo usuwało się coraz bardziej jako reprezentacja władzy, a wysunęło się na pierwsze miejsce jako przedstawiciel prawa, mianowicie jako obrońca prawa każdej osoby do wykształcenia. W wyniku tego rozwoju cieszy się dziś szkolnictwo francuskie daleko idącą „decentralizacją funkcjonalną”, która coraz bardziej zaciera tradycyjną różnicę między szkolnictwem „państwowym” a prywatnym i stawia je przed zadaniem całkowitego przekształcenia. Idzie ono z jednej strony w kierunku tego, co nazwano dość nieściśle „zróżniczkowaną szkołą jednolitą”, w czem prawo osoby do należnego jej wykształcenia ma znaleźć

<sup>45</sup>) Na tej myśli opiera się schemat, na którym spoczywa moje porównawcze przedstawienie szkolnictwa nowoczesnego w wyżej cytowanej rozprawie w „Podręczniku pedagogiki” t. IV. 1928.

<sup>46</sup>) G. Kerschensteiner: „Teorja organizacji kształcenia”, 1933, str. 168.

<sup>47</sup>) To ujęcie dialektyki, wywodzące się od Proudhona, reprezentuje obecnie obok G. Gurvitcha (dzieło cytowane) także S. Marek w swojej przenikliwej książce „Dialektyka w filozofji dzisiejszej” zwłaszcza II t. 1931.

<sup>48</sup>) Póř. mój ódczyt na kongresie pedagogicznym niemieckiego wydziału dla wychowania i nauczania w Wiesbadenie „Zadania i granice działalności państwowej w szkolnictwie współczesnym”, 1931, str. 54 i nast. Po francusku w Archives de Philosophie de Droit, Paryż, 1931. Nr. 3—4.

pełną realizację. Z drugiej strony idzie ono w kierunku ujednoczenia całego szkolnictwa w postaci szkolnictwa publicznego, któreby nie było ani państwowe wiele bardziej z pretensjami wszystkich zespołów wartości do szkolnictwa. W takie, w tym właśnie sensie autonomiczne szkolnictwo przekształciło się w swym rozwoju także i szkolnictwo angielskie, które jeszcze przed stu laty składało się tylko z prywatnych zakładów naukowych albo z kilku szkół z fundacyj i szkół ludowych, utrzymywanych przez wolne stowarzyszenia religijne. Tu poszedł rozwój odmienną drogą. Państwo, które przed stu laty nie wydało ani grosza na szkolnictwo ludowe, zaczęło w coraz większej mierze wspierać działalność wolnych towarzystw szkolnych i kupiło sobie tem samem jakby prawo nadzoru nad szkolnictwem przezeń wspieranem. Potem wdało się w działalność wolnych związków szkolnych, uzupełniając ją i koordynując, wkońcu zaś przeprowadziło ogólny przymus szkolny. Z początkiem tego wieku postąpił ten proces upaństwowienia wolnego szkolnictwa o duży krok naprzód, zwłaszcza od chwili, gdy państwo upoważniło i zachęciło lokalne zarządy do rozbudowy ich własnego szkolnictwa. Dziś w Anglii jest szkolnictwo w znacznie większej mierze niż nawet we Francji utrzymywane przez państwo i prawo nadzoru państwa rozciąga się istotnie nad całym szkolnictwem w kraju o wiele ściślej niż we Francji. Błędem jednak byłoby przypuszczać, że to upaństwowienie szkolnictwa przyniosło jakąkolwiek szkodę jego autonomji. Przeciwnie, jeżeli jej nie stworzyło, to w każdym razie poparło ono wybitnie ową autonomję, o ile naturalnie autonomja nie oznacza samowoli i anarchji, ale wewnętrzne uczłonnowanie, skoordynowanie i jednolitą budowę. Powodem tego był fakt, że państwo w Anglii, rozszerzając stale swój wgląd w szkolnictwo kraju całego, działało jako przedstawiiciel prawa a nie władzy rządu. Nie traktowało ono szkolnictwa jako narzędzia swej polityki, ale jako organiczną całość, w której trzeba urzeczywistnić prawo każdej jednostki do należnego jej wykształcenia. Stąd ta słynna rzeczowość państwowej inspekcji szkolnej w Anglii, tolerancja wykonywanego przez nią nadzoru szkolnego, umiającego w wysokim stopniu dopuścić do głosu w szkolnictwie pretensje różnych związków wartości do szkolnictwa (także i pretensje samego państwa jako zespołu władzy) i uzgodnić te pretensje między sobą.

Na przykładzie tych dwóch odmiennych sposobów rozwijania szkolnictwa we Francji i Anglii można także wyjaśnić, czem może być dzisiaj autonomja szkolnictwa i przy jakich przesłankach da się przeprowadzić. Daleką jest ona od „neutralności”, jest raczej pełnią ( πλήρωμα ), konkretną całością. Sto lat zacieklej walki różnych sił społecznych o szkołę wykazało, że jej neutralność jest pustą abstrakcją. Dziś osiąga się autonomję szkolnictwa nie zgóry, jako gotową utopję, wniesioną przez wiarę we wszechmoc nauki, lecz zdołu i od wewnątrz jako pełnia, wniesiona przez ducha tolerancji i to w tej samej mierze, w jakiej element prawa zwycięża w życiu społecznem, organizuje je od wewnątrz a przytem przenika samo państwo i przybliża je ku „społeczeństwu”. Gdyby nawet w przyszłości autonomja szkolnictwa przyjęła skończoną postać samorządzącego się zbiorowiska, „universitas” — obejmującego wszystkie zakłady kształcenia w kraju, to jednak nie mogłyby to być ani napoleoński uniwersytet o monopolu szkolnym państwa i to państwa siły ani w postaci neutralnej, czwartej władzy w państwie w sensie obiektywnego panowania nauki.

jak to sobie wyobrażał Condorcet. Neutralność jest jakby mechanistyczną karykaturą konkretnej i organicznej całości i szkolnictwo autonomiczne można dziś budować tylko jako taką „całość”. Oznacza to w praktyce współudział najznacniejszych społecznych związków w zarządzie szkolnym, bez wprowadzania koniecznie jakiegos parlamentu szkolnego, jak to proponował np. P. Natorp<sup>49)</sup>.

O wiele ważniejszym od spekulacji na temat konkretnej formy przyszłego szkolnictwa jest poznanie tego, czym jest takie wypełnienie szkolnictwa różnorodną treścią życia społecznego, to jego „uspołecznienie” w wyżej podanem znaczeniu, dla zmiany zasadniczej postaci szkoły. Niema nic bardziej sprzecznego, jak obstawać przy popieraniu neutralności nauki szkolnej a równocześnie głosić zbliżenie szkoły do życia. Neutralność oznacza wyłączenie z nauki każdego wywołującego dyskusję materiału i wstrzymywanie się nauczyciela od wypowiedzenia swego przekonania i to w sprawach, które są najbliższe życia. Może to prowadzić do odsunięcia nauki od życia i do jej „zminimalizowania”. Neutralność jest odwrotną, negatywną stroną nietolerancji, ponieważ ją dopuszcza jako daną i niejako przypieczętowaną. Natomiast autonomia pojęta jako pełnia znaczy, że się nie unika pytań, wywołujących sprzeczwy, nie zataja się własnego przekonania, ale i nie traktuje się materiału dogmatycznie, tylko tak, aby uczeń mógł także dojrzeć zawsze i drugą stronę medalu, wyrobić sobie i wypowiedzieć własny sąd o tem. Oznacza ona właśnie tolerancję, to znaczy taką postawę człowieka, w której do teoretycznego jedynie przekonania dołącza się także uznanie praw drugiego człowieka. Własnego przekonania nie osłabia się przez to ani też nie czyni się go względnem.

Stąd też wiąże się wzrastające przenikanie szkolnictwa przez prawo, — w czem leży ostateczny sens jego „usamodzielnienia” i „uspołecznienia” — z przekształceniem także i zasadniczej postaci szkoły. Dla Condorceta była szkoła tylko zakładem nauczania. Jej autonomia pojęta jako neutralność miała być utrzymana właśnie przez to, że szkoła ogranicza się do przedłożenia uczniom obiektywnej nauki. Późniejsza praktyka szkoły neutralnej we Francji poszła jeszcze dalej. Sądzono, że nie należy wychodzić poza rozłamy, istniejące już rzeczywiście wśród ludu. Nauka miała się właśnie ograniczyć tylko do minimum prawd naukowych i państwowo-obywatelskich, które, jako wspólne dobro całego narodu, jest jakby p o z a wszystkimi istniejącymi rozłamami. To wspólne dobro zostało ujęte statycznie jako coś danego i gotowego, co ma szkoła tylko przyjąć i podać uczniom. Autonomia zrozumiana jako konkretna całość i jako tolerancja stawia zupełnie inne pojęcie szkoły. Wspólnego dobra narodu nie powinno się przyjmować poprostu jako coś danego, ale powinno być ono dopiero stwarzane. Leży ono jakby w ś r ó d rozłamów istniejących i najszlachetniejsze powołanie szkoły polega na wyjściu poza rzeczywiste rozłamy, na przewyciężaniu ich w sposób pozytywny i twórczy. Ale dlatego właśnie, by móc dokonać tego wielkiego dzieła złączenia rozdzielonego narodu i może także dzieła stworzenia nowej organicznej kultury, trzeba już raz zasadniczo przekształcić szkołę z zakładu jedynie nauczania w prawdziwy zakład kształcenia. Nauka łączy ludzi wtedy, gdy jest świadoma swych własnych granic. Natomiast nic nie dzieli ludzi bardziej, jak przekonania moralne i religij-

<sup>49)</sup> P. Natorp: „Idealizm socjalny” 1920.

ne albo interesy gospodarcze z chwilą przyjęcia przez nie form rzekomych prawd teoretycznych, t. j. z chwilą, gdy krystalizują się jako dogmaty. Dlatego też samo-nauczanie nie jest w stanie wyjść poza rozłamy. To jest jeszcze jedna przyczyna, dla której szkoła powinna stać się „aktywną” i „zbliżyć się do życia”. Nigdy nie będzie ona mogła naturalnie zjednoczyć się z życiem i takie zjednoczenie pogrzebałoby właśnie autonomję szkolnictwa. Wobec życia musi szkolnictwo zachować swe własne prawa, ale szkoła musi się przerodzić z abstrakcyjnego zakładu nauczania w konkretny zakład kształcenia, który nie ogranicza się do nauczania, ale który pozwala uczniom żyć w pracy i zabawie zbiorowej. Praca i zabawa, stanowiące dwa bieguny działalności dorastającego człowieka<sup>50)</sup>, mogą bardziej jeszcze niż nauczanie w zakresie wiedzy przerzucić pomosty ponad rozłamami i dać to wspólne minimum, przez które duch rolerancji może opanować całą działalność kształcenia w szkole. Dokonywanie się dzisiaj w tym kierunku przekształcanie szkoły oznacza to samo przeniknięcie szkoły elementem prawa, jakie stanowi także ostateczny sens rozwoju szkolnictwa w kierunku organicznej, wewnątrz uczłonnkowanej całości, wchłaniającej w siebie materję społeczeństwa. Im dalej postępuje ten proces, tem wyraźniej ujawnia się autonomia kształcenia.

S. I. Hessen — Praga.

Przełożyła z jęz. niemieckiego d-r Z. Bastgenówna

## Z BADAŃ NAD ŹRÓDŁAMI PEDAGOGIKI TRENTOWSKIEGO

### W y c h o w a n i e   k o b i e t y.

„Rozum kobiety nie znający człowieka jako człowieka bynajmniej, ale zato najdokładniej każdą jego jednostkę, z którą wszedł w stosunki, bystry i prawdziwy wzrok tego rozumu na wszelkie częstokroć w życiu nader ważne drobiazgi i jego łatwa orientacja, są światu od wieków już znane. Między instynktem zwierzęcym, tym rozumem bez umu, czyli pierwiastkowym rozumem i pomiędzy rozumem męskim, którego mniej lub więcej przecież zawsze umysł jest podporą, stoi rozum niewieści we środku; jest przeto najczęstszym w rodzaju ludzkim rozumem czyli prawdziwym instynktem i umem”. Samodzielnością kobiety jest samodzielność mężczyzny, „którego sterowi Bóg ją powierzył! Jej jaźń nie dla siebie samej, ale dla męskiej jaźni istniejąca od Boga już do tego celu przysposobienia”<sup>41)</sup>. Z takiego stanowiska wychodząc, wyznaczył Trentowski kobiecie odpowiednią rolę społeczną i do niej przez wychowanie chciał ją przygotować. Kobiety powinny zdobyć wstydlivość, posłuszeństwo i wierność. Jedyne dla niej polem rodzina, gdy mężczyzna ma rozleglejszy teren, bo oprócz rodziny państwo i ludzkość. Kobiety trzeba wychować na gospodynię, żonę i matkę. „Własne uczucie dziewczyny polega w uczuciu swej niewinności i czystości ciała, w uczuciu swej niemocy i potrzeby męskiej opieki, od uczucia całego swego przeznaczenia i konieczności stania się posłuszną”. „Nie-

<sup>50)</sup> Por. moją rozprawę: „Rewolucja i tradycja w dziele G. Kerschensteinera”. „Die Erziehung”, VIII rocznik, str. 28 i nast.

<sup>41)</sup> Chowanna T. I. Rozdział o kobiecie. Str. 728 — 755.

wiasta jest półżaznią i dlatego potrzebuje jaźni obcej, by się nią wypełniła, na niej wsparta i z niej sama siebie ujrzała". Cały nacisk położyć należy na wychowanie moralne i to nie przez pouczenia, ale przyzwyczajanie. Wychowawczynią — matka; towarzystwo dziewcząt najgorsze, stąd przeciwny jest wychowaniu klasztornemu i pensjonatowemu. Dziewczyna powinna być ciągle zatrudniona — najlepszym zajęciem domowe prace. Kobieta może usiłować się podobać strojem, urodą, „wszystkiem zgola, wyjąwszy świętobliwości parady". A więc pojęcie Trentowskiego o kobiecie nie wysokie, ideał wychowawczy niższej pozycji jego wieku. Pod tym względem pozostał Treutowski w tyle nawet w stosunku do Rousseau'a, który wprawdzie zalecił kobiecie tylko wychowanie religijne i praktyczne, ale jej osobowości nie postawił niżej od osobowości mężczyzny; podkreślił odrębność właściwości psychicznych a cel wychowania ustalił ze względu na przeznaczenie kobiety. J. Paul, poeta, kobietę idealizuje; to się Trentowskiemu nie podoba; powtarza wprawdzie za nim wywody o wychowaniu religijnym i moralnym, wychowaniu w szacunku dla kobiecości, o stronie praktycznej i towarzyskiej życia kobiety, lekceważy jednak kształcenie literackie, w językach obcych i starożytnych, używając na poparcie swego stanowiska nawet bardzo drastycznych porównań na temat uczoności kobiet. Zbliżone do J. Paula stanowisko zajmuje Schwarzwald, który na podstawie swojej platońskiej teorii — przyjmuje równorzędność obydwu płci dopełniających się i wykształcenia kobiety nie lekceważy. Zarzucając Rousseau'owi realizm, J. Paulowi i niemieckim pedagogom idealizm, i w wychowaniu kobiety poszedł Trentowski za swymi filozoficznymi założeniami i stworzył plan wychowania kobiety taki, jaki mu jego ujęcie psychiki kobiecej podyktowało.

#### IV.

O ile na podstawie dotychczasowej analizy poglądów Trentowskiego możemy całkiem śmiało powiedzieć, że i w swem założeniu i w przeważnej mierze w szczegółach są one samodzielnym wytworem myśli autora „Chowanny", o tyle przystępując do omawiania „Dydaktyki" musimy stwierdzić, że w tym dziele wiele lekturze niemieckiej zawdzięczał. Sam zresztą tego nie ukrywa. „Pierwsza część Dydaktyki, zajmująca się zewnętrzną osobą nauczyciela, t. j. stosunkami jego społecznego świata, obowiązkami jego powołania i t. p., jest od pedagogów niemieckich, szczególnie od Niemeyera, tak wyczerpana, że nam tu nic innego nie pozostaje, prócz skrócenia rzeczy i lepszego uporządkowania przygotowanych nam materiałów. Tu całą naszą zasługą będzie szczęśliwa kompilacja". „Drugiej części Dydaktyki trudniące się nauką, jaką ma nauczyciel posiadać, nie znajdziesz w żadnej dotychczasowej pedagogice niemieckiej. Czemu? Gdyż najlepsi niemieccy pedagogowie nie byli filozofami i nie urządzali przeto rzeczy systematycznie, łatwo opuścili nawet niejedno główne umiejętności ogniwo. W tej części możemy zatem oryginalnie wystąpić". W części trzeciej — jak nauczać — wybiera T. z literatury niemieckiej rzeczy najważniejsze. „Niemcy rozumieją pod pedagogiczną dydaktyką jedynie część trzecią naszej dydaktyki t. j. samo nauczanie. My rozszerzyliśmy umiejętności tej pojęcie".<sup>42)</sup> W rozdziałach o rodzicach, ochmistrzach i nauczycielach wzięł Trentowski za podstawę poglądy Niemeyera; nie jest to jednak tylko streszczenie, bo obok

<sup>42)</sup> Chowanna T. II. Str. 5—6.

wzoru niemieckiego liczył się ciągle z tem, że „Chowanne” pisze dla Polaków i do stosunków polskich dostosował, znając braki szkolnictwa polskiego, a wszystkim czynnikom wychowania, szczególnie nauczycielstwu szkół publicznych, stawiał daleko wyższe wymagania. Według Niemeyera tak ojciec, jak małżeńskiej, planu wspólnego, podziału ról; przewagę jednak ma mieć ojciec, zwłaszcza w wieku późniejszym. Ochmistrz odgrywa według Trentowskiego ważniejszą rolę i w wychowaniu dzieci i wogóle w domu, w którym swój obywatelny trzeba mieć również na uwadze. Niechaj ochmistrz wlewa w swych wychowawców patriotyzm; ale nie wolno mu zaszczyć szalonego demokratyzmu i przywiązania do anarchji. Potrzeba młodzieży naszej szczególnie arystokrację polską potępić. Król i naród chciał w Polsce zawsze dobrego t. j. jedności państwa i dzielnej władzy; ale arystokracja nasza, zwiąawszy się z jezuitami i obczyzną, dumie i interesom własnym hołduje, kraj nasz póty wicherzyła, aż go wreszcie zabiła. Venia sit, si veritas cui iniuriam facit”. Budzić należy poczucie honoru na podstawach zasług własnych, nie przypadkowego pochodzenia. „Niechaj nie wdaje się wcale z wychowawcem w dysputy, czyli istnienie szlachty uprzywilejowanej zgadza się dzisiaj z ludzkim rozumem lub nie, ale niechaj oświadczy, że wyższe i niższe urodzenie nie jest w naszej mocy i rzeczą jest względem nas zupełnie zewnętrzną, przypadkową i podrzędną, więc zasługą nie jest i być nie może, że prawdziwa zasługa leży w naszej osobie, w naszych dobrych czynach, że istotna szlachetność rozwija się w naszych pierśsiach i że jedynie bez względu, czy własnością jest wielkiego pana lub żebraka, godną jest szacunku.”<sup>43)</sup> Ochmistrz powinien nie tylko wychowywać dzieci, organizować życie towarzyskie w domu, ale i oświatowo wpływać. „Ochmistrz może wpływ wyrzucić i na otoczenie, na rodzinę; przez okolicznościowe rozumy, poważne gawędy, zachęca do czytania”, organizuje bibliotekę, prowadzi muzykę, „drugi Czacki”.

Pensjonatowe wychowanie ma najlepsze warunki, jeśli pensjonat prowadzi małżeństwo; nie traci wtedy taki pensjonat „tonem mnichowskim”. Tu braknie chłopcom matki, a dziewczętom ojca, zaczem tamtym pedagogicznego serca, a tym pedagogicznej głowy”. O ile ochmistrz domowy powinien być Polakiem, w pensjonatach powinien być i „Ziomek i Francuz”, choć na tego ostatniego trzeba mieć oko w pensjonatach żeńskich. „Nie zapominajcie także niemieczyny, bo w niej umiejętność i światło, gdy tymczasem w francuzczyźnie po większej części czcza moda i nędzna koterja”. Od nauczyciela szkoły publicznej wymaga więcej, niż Niemeyer, zwłaszcza pod względem naukowego przygotowania. „Każdy nauczyciel szkoły ma starać się dzieło elementarne dotychczas się ulubionego sobie przedmiotu, wydać; jakże ubodzy jesteśmy w dzieła elementarne! Dotąd ani jednej oryginalnej i pocziwej nie posiadamy historii powszechnej...<sup>44)</sup> „Dzielność naukowa jest ważną dla nauczyciela publicznego rzeczą, bo ona mu wyjedna stanowisko w umiejętnym i politycznym świecie”. Trentowski wysoko cenil stanowisko społeczne nauczyciela szkoły publicznej, dlatego wystawił w „Chowannie” jego ideał wyższy nad wzory niemieckie.

<sup>43)</sup> Chowanna T. II. 45.

<sup>44)</sup> Chowanna T. II. 80.

Ale już chyba echem jego osobistych doświadczeń jest uwaga: „Oj, te pany wizytatory! Dla nich samych trzeba oddzielną napisać pedagogikę” 45). Do-  
magał się, by wizytorami zostawali ludzie postępu.

Moment patriotyczny przebija w uwagach dotyczących nauczania poszczegól-  
nych przedmiotów. „Nauczyciel historii powszechnej zrobi rezultatem każdej  
swej godziny takie lub podobne zdanie: Pokonasz największe wojska sztuką,  
czy tego chcą lub niechęć, ale nie ujarzmisz narodu mimo jego woli. Nauczyciel  
literatury np. czytać będzie ile tego okoliczność dozwoli, naszych patrio-  
tycznych poetów i przywiąże chłopców do narodowego języka”; nawet naukę  
kaligrafji radzi wyzyskać przez pisanie takich np. zdań: „Cierp, walcz, nie  
zważaj na blizny, szydź z dóbr utraty, więzienia i śmierci — a choć wróg serce  
ci rozćwierci, kiedyś odzyskasz kochaną ojczyznę; bo polityka nie ma żołądka,  
co miliony strawi do szczytki i czym istotnie chcemy, tem z czasem będzie-  
my” 46). Oryginalnością odznacza się rozdział o oświacie ludowej. „O ukocha-  
nym zaś i podstawę każdego państwa stanowiącym ludzie, nie było tu dotąd  
ani słowa. Teraz przeto obowiązkiem jest naszym wyprowadzić na pedago-  
giczną scenę nauczycieli ludu. Tymi są: ksiądz pleban i wiejski bakatarz. Ci  
dwaj wiele znakomici i nader ważni ludzie, lubo ich działanie ogranicza się  
na małym i skromnym zakresie, mają nadzwyczaj potężnego i godnego naj-  
troskliwszej uwagi wychowawca t. j. lud, korzeń ten i rdzeń narodu. Ksiądz  
pleban jest sternikiem, dozorcą, kuratorem i wizytatorem wiejskiej szkółki;  
więc kieruje tu wychowaniem i zastępuje miejsce ojca. Bakatarz uczy dzieci  
i stoi pod władzą księdza plebana, jest zatem ochmistrem w swoim rodzaju.  
Lud jest tu paniczem, rodzice przedstawiają piastunów. A dóbr właściciel? Ten  
jest monarchą w swoim państwie i ma za obowiązek najświętszy podawać  
dłoń oświeceniu ludu, zacem wspierać wszystkimi siłami księdza plebana  
i bakatarza” 47). „Lud nie ma do dziś dnia niestety nigdzie wychowania  
przyszłego, a u nas nawet koniecznej nauki”. Trentowski boleje nad pod-  
daństwem ludu polskiego. „On łazarz odwieczny nie ma niestety dotąd wła-  
sności. I nie przyjdzie do niej zapewne tak prędko, bo nasi dóbr posiadacze są  
po większej części w tym punkcie po szatańsku zacięci i ani myślą o oswobo-  
dzeniu kmiecia, mimo tego, że obce narody codzień nam pod tym względem  
w żywe oczy okropnie i słusznie urągają”. Dopóki chłopek polski nie będzie  
miał własności, nie przestanie być próżniakiem, pijakiem, a stąd i najokropniej-  
szym nędzarzem, bo i dla kogóż ma pracować?” Pleban, który ma lud oświe-  
cać, powinien znać życie, świat i ludzi. Dlatego po ukończeniu seminarjum  
powinien jakiś czas być ochmistrem: „Śród ochmistrowstwa kapłan stanie się  
człowiekiem, nie przestając być teologiem”. Wzorem wychowawcy powinien  
być pastor, bo ten ma swoje dzieci; ksiądz katolicki niech weźmie sierotę na  
plebanję i niech da przykład wychowania. Cel wychowania wieśniaka ujmuje  
w ten sposób: „Wychowaj chłopskie pacholę na porządnego chłopca t. j. ucz go  
gospodarstwa i przemysłu, obrzydź mu raz na zawsze pańszczyznę, dopomóż  
do kupienia kawałka roli i chaty, słowem wychowaj go na matego dóbr wła-  
ściciela”. Pleban powinien być wychowawcą całej wsi, doradcą i opiekunem,

45) Chowanna T. II. 81.

46) Ibid. 82.

47) Chowanna T. II. O oświacie ludu § 42.



jeśli zaś więcej go pociąga nauka lub inne rzeczy, niech wstąpi do klasztoru. Pleban w miasteczku powinien przerabiać mieszczan i drobną szlachtę na przyszyły stan średni. „O bodajby to raz nastąpiło, żeby u nas stan taki należycie wykształcił i zakwitnął. Ten stan jest prawdziwie wieńcem, ozdobą, chwałą i duszą każdego narodu”. U nas znajdziesz tylko magnatów i chłopstwo. Magnat i chłop nigdy książek nie czyta, bo jeden do tego za leniwy, drugi za głupi. Stąd ciemnota w naszym kraju”. Uwagi powyższe Trentowskiego są bardzo znamienne ze względu na jego ocenę stosunków społecznych w Polsce. Cechą ich trzeźwy sąd oparty na rzeczywistości, z którą się liczy i do niej stosuje środki ratunku. Wołanie o zniesienie pańszczyzny, o podniesienie chłopca przez oświatę jest dowodem jego szczerego demokratyzmu i domaganie się stworzenia stanu średniego jest bystrą uwagą, brak jego bowiem odbił się ujemnie w Polsce na stosunkach ekonomicznych i kulturalnych. Ale jaką radę daje Trentowski? Oświata i wychowanie. Przez kogo? Przez księdza plebana. Sympatji do kościoła katolickiego Trentowski naogół nie żywił; nie szczędził mu, a przedewszystkiem klerowi, jako stanowi, przykrych uwag; kiedy jednak przyszło do ratowania oświaty, do tego kleru się zwrócił. Polskie stosunki polityczne nie stwarzały odpowiednich warunków (był to czas rządów Paskiewicza), dla rozwoju oświaty, jedynym więc zorganizowanym czynnikiem oświeconym był kościół. To było właśnie główną przyczyną, dlaczego klerowi oddaje wychowanie dziecka chłopskiego. A że plebana czyni prócz tego wychowawcą i opiekunem wsi, to było i jest zgodne z jego postannictwem. Jakkolwiek historia wychowania poucza, że oświata ludowa zawsze cierpiała na tem podporządkowaniu bakałarza plebanowi, to jednak na owe czasy Trentowski nie mógł znaleźć innej rady, tembardziej, że literatura pedagogiczna niemiecka odpowiedniej wskazówki nie dała; przeciwnie, za J. Paulem powtórzył Trentowski motywy sprzeciwiające się usamodzielnieniu nauczyciela z powodu jego małego wykształcenia. I jak historia wykazuje, mogło dopiero ono przyjść w chwili, kiedy sprawa wykształcenia została wystarczająco uregulowana, a przez to przygotowała nauczyciela do roli samodzielnej.

W każdym razie rozdział ten, jak zresztą i cała „Chowanna”, jest chlubnym dowodem patriotyzmu Trentowskiego. Autor „Chowanny” chciał dać narodowi radę w sprawie wychowania; nie budował swego systemu w oderwaniu od życia, ale przeciwnie oparł się na warunkach życia polskiego i odpowiednie środki wskazał.

Wynikiem koncepcji filozoficznej Trentowskiego, a skutek tego zupełnie samodzielnym, jest rozdział o nauce. „Wszelka prawda, będąca celem ludzkiego poznania, ma treść i formę i istotę, jako syntezę treści i formy, swemi najpierwszymi i najogólniejszymi czynnikami”. Stąd wyprowadza Trentowski podział nauk na nauki: treści, formy i istoty. „Treść jest realnością, idealnością i obojgiem, t. j. doczesną i wiekuistą rzeczywistością. Forma dotyczy zewnętrżności, wewnętrzności i całkowitości; istota zaś odpowiada całości i to jest przyczyną, że stanowi jedną naukę, a tą jest filozofja”. Z tej podstawy wynika następujący podział nauk: 1) nauki realności (praktyczne), 2) nauki idealności (teoretyczne), 3) nauki rzeczywistości doczesnej i 4) wiekuistej, 5) nauki formy i 6) nauka filozofji, jako „krąg ostateczny ziemskiej światłości”. Do nauk realności zalicza: teologję, nauki przyrodnicze z medycyną i prawnictwo. Do nauk idealności: etykę, antropologję, psychologję i metafizykę; do nauk rze-

czywistości doczesnej: pedagogikę, administrację i strategię, — rzeczywistości wiekuiestej: nauki hioryryzne. Naukami formy są: matematyka, logika i estetyka 48). Podział powyższy, dość sztuczny, nacehowany jest brakiem wspólnej podstawy. Okazuje się z tego, że konsekwentne trzymanie się metody dialektycznej w każdym wypadku pożytecznych rezultatów wydać nie mogło. O wiele ciekawszym jest rozdział o nauczaniu. Wyróżnić tu należy ogólne zasady nauczania i wskazówki metodyczne do nauczania poszczególnych przedmiotów, tych jednak tylko, które Trentowski zalicza do nauk „powszechnej cywilizacji i potrzeby”. Wskazówki ogólnodydaktyczne odnoszą się w szczególności do początkowego nauczania: nie różnią się zupełnie od analogicznych uwag Schwarza i Niemeyera, z tem, że i Schwarz i Niemeyer przyjmują wyraźny podział na kształcenie formalne i materialne. Trentowski natomiast traktuje obie strony nauczania łącznie, mając na uwadze względy wychowawcze w rozwijaniu poszczególnych władz psychicznych i ujmując osobowość uczucia jako całość, którą należy kształcić początkowo encyklopedycznie, praktycznie i w związku z życiem, z wiekiem dopiero przechodzić do specjalizacji, a co do metody nauczania postępować od początkowego uczenia okazyjnego i swobodnego do systematycznego. W szczególności przestrzega przed przedwczesnym uczeniem czytania. „Sztuczne litery nie są obrazami przedmiotów natury i dlatego nie mają dla dzieci żadnego powabu. Powab ten dopiero powstaje w nich może z rozwikłaniem rozumu i obudzoną chęcią do gruntowniejszej wiedzy”. Stanowisko to zbliżone jest do poglądów Rousseau'a, z tem jednak, że Trentowski czas dzieciństwa wyzyskuje dla nauki skrupulatnej i naukę czytania wprowadza wcześniej. W zakresie metody nauczania czytania Trentowski jest samodzielny, a nawet tworzy swoją własną, w praktyce, jak sam powiada, na chłopcach niemieckich wypróbowaną. Jest ona połączeniem metody sylabizowania z metodą wybrzmiewania, w czem posłużył się swoją filozoficzną dialektyką. Wartość jej jednak ocenił zbyt optymistycznie, skoro zapewniał, że w dziesięć do dwunastu dni przy jej pomocy można opanować sztukę czytania. Nauki pisania nie radzi łączyć z nauką czytania; przekonanie to jest wynikiem ustalonej tradycyjnie praktyki i mimo, że się nie utrzymało, dzisiaj zaczyna zdobywać naukowe potwierdzenie. Wielką wagę przywiązuje Trentowski do kształcenia mowy ojczystej, której pierwszą nauczycielką ma być matka. Pogląd, który w ówczesnej pedagogice był panujący, Trentowski przyjął i rozwinął, akcentując stronę praktyczną i patriotyczną oraz formalne znaczenie nauki języka. Pod tym względem zgadza z J. Paulem, który w interesie rozumienia mowy ojczystej radzi dość wczesne nauczanie obcego języka. „Godzi się śmiało powiedzieć, że nie zna ten gruntownie ojczystej mowy, kto żadną obcą mówić nie umie”. „Jakim sposobem sądzić można o bogactwie, potędze i pięknie narodowej mowy, skoro żadnej innej nie znamy?” 49) Dołącza do tego i motyw utylitarny: „W naszych czasach tworzą towarzystwo nie sami pojedynczy ludzie, ale i narody, dlatego są nam dziś obce języki konieczne potrzebne. Wychowaniec twój nauczy się ich nazw snadno skoro nimi już jako dziecię w domu rodzicielskim mówić zacznie, lub też skoro przepędzi lat kilka zagranicą. Starych t. j. umarłych języków uczyć się będzie z początku wedle gramatyki i słownika; w wyższych klasach ma w językach tych słuchać niektó-

48) Chowanna T. II. 155—156.

49) Chowanna T. II. 402 — 410.

rych naukowych przedmiotów. Z nowych języków są nam Polakom niemiecki i francuski, a ze starych grecki i łaciński prawie rzeczą niezbędną". A więc radzi rozumnie i samodzielnie nie żałować czasu na naukę, nie ograniczać do specjalnych godzin, ale nawet niektórych przedmiotów w szkole uczyć w języku obcym. Języki starożytne ceni Trentowski, ale nie popada w skrajność neohumanistyczną. „Zbytnią miłość starożytności prowadzi do dziwactwa i do nierozumu. O gdyby Cicero, Cezar, Vergili dziś zmartwychwstali i przełożyli na język łaciński Szekspira, Schillera, Goethego, Byrona, Mickiewicza — wtedy nasi filologowie czytali ich dzieła i stali się ludźmi dzisiejszego wieku". W nauczaniu rachunków kierować się trzeba stroną praktyczną zagadnień; wyrabiać biegłość w liczeniu; T. zaleca stosowanie kwadratu Pestalozziego, nie przypisuje mu jednak takiej wartości formalnej, jak Pestalozzi. Daleko poważniejsze miejsce wyznacza w nauczaniu początkowemu nauce geografji. „W nauce geografji lepiej jest za wiele niż za mało". „Już wcześniej i wśród zabawy może się dziecko uczyć nazwisk krajów europejskich, później stolic i miast głównych, wreszcie rzek większych i gór znamienitszych. Nie jest to rzecz trudna, bo dzieci mają pamięć prawie szaloną, skoro uczniowie twoi znają już to i owo z geografji na pamięć, pokaż im mapy i oswój ich z nimi", poczem ma iść rysowanie mapy, szkice geograficzne, globus, planigloby, lektura opisów ziem i krajów obcych, wreszcie podnoże morskie i lądowe. Jeśli chodzi o znaczenie nauki geografji, to Trentowski zajmuje podobne stanowisko jak Rousseau, w metodzie jednak różni się zasadniczo, przyjmując na początku nauczanie pamięciowe, gdy tamten zaczynał od wycieczek.

Pierwszą część Epiki obejmuje plan organizacji wychowania. „Izba dziecinna, mająca na swem czele matkę, ojca, ochmistrzynię lub ochmistra, jest najpierwszą szkołą. Szkoła doskonalą się coraz bardziej postępując przez bakalarnię, pensjonat, gimnazjum i liceum aż do uniwersytetu; jest młodym i podrastającym światem i obrazem dojrzałego świata, jest państwem w swoim rodzaju i stoi pod opieką rządu". „Rząd troszczy się o wykształcenie narodu. Ponieważ on dziś nie ma, Bogu dzięki, jak to było niegdyś w Sparcie, bezwarunkowego prawa do wychowania dzieci, lecz dzielić się tem prawem z rodzicami musi, przeto ograniczyć się powinien: na zaprowadzeniu i urządzeniu szkół publicznych, do których każdy obywatel dzieci swe oddać może, jeśli chce, na utrzymaniu szkół tych w porządku, na przełożeniu nad nimi znawców oświecenia dzisiejszego i na zważaniu na ich rady; słowem na podaniu narodowi godnej zaufania i publicznej wiary do kształcenia się sposobności" 50). Tak więc Trentowski jest zwolennikiem wychowania publicznego, ale nie uznaje wyłącznej władzy rządu nad szkolnictwem. „Rodzice dzierżą najpierwsze prawo nad dziećmi swemi, bo prawo to pochodzi od Boga, jest prawem natury, rozumu i człowieczeństwa". Dlatego w szkole powinno się uwzględnić interes rodziny i nie bronić wychowania prywatnego. Wśród typów szkół odróżnia Trentowski następujące: szkoła elementarna miejska i wiejska, szkoły realne (przemysłowe) ogólne i szczegółowe dla stanu średniego, seminarja nauczycielskie, szkoły kadetów i podchorążych i szkoły dla uczonych: gimnazja i licea, to właściwe szkoły narodowe, bez względu na stan, o charakterze huma-

50) Chowanna T. II. 449.

nistycznym. W sprawie organizacji wychowania nie ma Trentowski swego zdania; jego poglądy i schemat hierarchji szkolnej są wyrazem panujących ówczesnie przekonań. Idea wychowania państwowego zdobywała sobie zwolna uznanie, a czasy Trentowskiego były okresem kształtowania się podstaw dzisiejszego ustroju szkolnego. Ścisłe mówiąc, Trentowski najbardziej zbliża się do Schwarza i Niemeyera. Schwarz podaje bardziej ogólny schemat, dzieląc szkoły na: Volksschulen (elementarna i realna), Gelehrtschulen (gimnazja i pedagogja), idea wychowania domowego u niego jednak jest panującą; państwotwem jest także Niemeyer: i on wprawdzie uznaje wychowanie domowe, ale pierwszeństwo przyznaje państwowemu, a jego schemat organizacyjny jest pełniejszy, bo prócz szkół elementarnych i gimnazjów podaje szkoły realne i techniczne wszelkich typów z wojskowemi łącznie.

W tem miejscu kończymy nasze rozważania na temat źródeł pedagogji Trentowskiego.

Pozostaje do opracowania część druga „Epiki”, zawierająca historję szkolnictwa, której zanalizować nie mogliśmy z powodu braku odpowiednich materiałów w bibliotekach krajowych, a usiłowania korespondencyjne wydosłania ich z granicy spetzły na niczem, przyczem chodziło głównie o „Historję szkół” Schwarza, dzieło podstawowe, na którym Trentowski się oparł. Można by je ewentualnie studiować na miejscu, w Niemczech.

Tak więc wyniki naszych badań, jakkolwiek obejmują znacznie przeważającą część „Chowanny”, dotyczą jedynie źródeł poglądów pedagogicznych jej autora, tworzących system wychowania narodowego, kwestja natomiast charakterystyki Trentowskiego jako historyka wychowania pozostaje nadal otwartą.

#### ZAKONCZENIE.

Zbierając ogólne wyniki naszych badań, dojść musimy do wniosku, że wśród czynników, które wpłynęły na ukształtowanie się poglądów autora „Chowanny” na wychowanie, przeważającą i decydującą rolę odegrały te, które stanowią równocześnie o ich samodzielności. Filozofja i praktyka pedagogiczna były temi źródłami w ścisłym znaczeniu, na których się opierając mógł Trentowski zbudować system wychowania, który w swoim czasie był ostatnim wyrazem postępu na polu dociekań teoretycznych i praktyki wychowawczej. Lektura niemiecka, którą nawet obficie cytuję, stanowiła jedynie uzupełnienie, poparcie w szczegółach zgóry obmyślanej koncepcji wychowania. Teoria osobowości, nadając „Chowannie” jeszcze dzisiaj znamię żywotności, była tym terenem badań nad celem i przeznaczeniem człowieka, na którym musiał się zrodzić problem pedagogiczny, poparty jeszcze zainteresowaniem częścią spontanicznem, częścią przez losy narzuconem. To „filozoficzne ciepło” wpłynęło na całość dzieła ożywczo, nadało mu zwartość i konsekwencję i zadecydowało o toku myśli, chroniąc równocześnie przed uleganiem wpływom. Wpływy te jednak były, ale nie bezpośrednio i nie w kwestiach zasadniczych. Indywidualizm Rousseau’a i atmosfera pedagogiczna niemiecka musiała stworzyć okoliczności sprzyjające podjęciu problemów aktualnych; ale opracowanie tych problemów było samo-

dzielne, odrębne i sięgające treścią niejednokrotnie o wiek naprzód.

Okolicznością, która również nie pozwoliła Trentowskiemu podlegać wpływom obcym, był sam cel pisania „Chowanny”. Trentowski chciał narodowi dać wskazówki wychowania, musiał więc liczyć się z charakterem i sytuacją polityczną narodu. Jak ambicją jego było stworzenie systemu polskiej filozofii, tak i w zakresie wychowania chciał napisać dzieło nawskroś polskie. I dzieło takie stworzył. Mimo sztucznego podziału, dziwacznej terminologii, mimo tonu mistycznego, w jaki w niektórych ustępach popada, mimo hołdowania czasem przesądom, mimo wręcz konserwatyizmu, w znacznej zresztą mierze uzasadnionego, Trentowski pierwszy dał narodowi dzieło przedstawiające system wychowania o głębokiej podstawie i bogatej treści, dzieło, które stało się nie tylko trwałym pomnikiem polskiej myśli pedagogicznej, ale które lepiej zrozumieć i docenić przypadło w udziale dopiero pokoleniom późniejszym!

Zdzisław Danecki

## PROCES WYCHOWAWCZO-SPOŁECZNY JAKO REZULTAT CELOWEGO ODDZIAŁYWANIA NAUCZYCIELA W SZKOLE

W oddziaływaniu każdego nauczyciela tak w szkolnictwie niższym jak i średnim należy rozróżnić zawsze dwa elementy tego oddziaływania: pierwszy dotyczy samego procesu uczenia, odbywa się on przez wcielanie zasad danej nauki uczniom i w rezultacie daje powiększenie wiadomości z pewnej dziedziny wśród nich; drugi polega na wyrabianiu społecznym ucznia i odbywa się bardzo różnorodnymi drogami, dając w rezultacie formowanie się osobowości uczniów jako członków zbiorowości społecznych.

W niniejszym artykule pragnę zająć się wyłącznie tą stroną oddziaływania, która ma na celu formowanie się osobowości społecznej ucznia.

Na osobowość ucznia wpływają przede wszystkim rodzice, poza tem obszerniejsze środowisko społeczne oraz węższe środowisko, do którego zaliczę szkołę względnie klasę oraz — nauczycieli. Jakąż powinna być rola nauczyciela w całości kształtowania tych różnych oddziaływań?

Aby na to pytanie odpowiedzieć, zastanowić się trzeba nad drogami i środkami jakimi posługuje się każde wymienione wyżej środowisko oddziaływające. Każde z nich wszak nie ogranicza wpływu swego (rodzice, klasa, sąsiedzi), lecz polega przede wszystkim na wpływie pewnych zespołów, t. j. gromad, powiązanych społecznie, reagujących na siebie i wzajemnie odpowiadających na reakcje, formujących jednym słowem pewną całość, która oddziałuje na ucznia w bardziej lub mniej typowy sposób.

W pracy zbiorowej pod redakcją prof. Mysłakowskiego znajdujemy pewne informacje dotyczące zbiorowego oddziaływania rodziców na dzieci i na

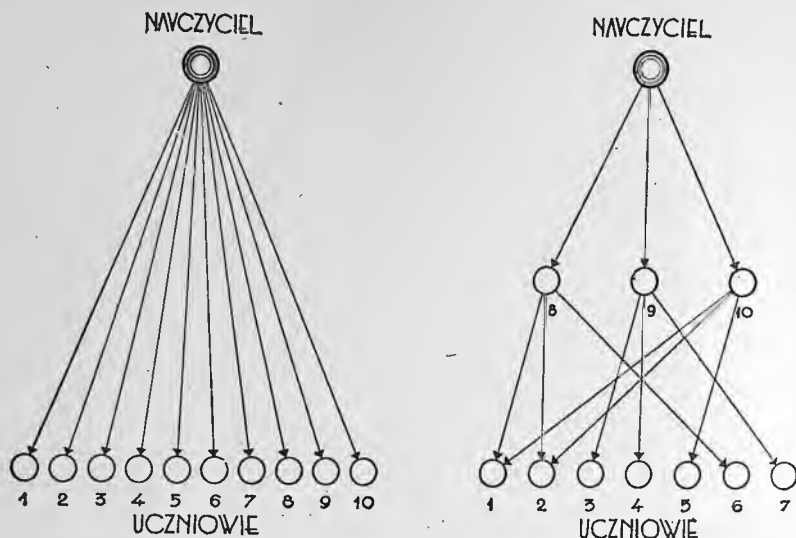
uczycieli (praca A. Michny, str. 334) na Górnym Śląsku: fakty tam podane dotyczą z pewnością i innych dzielnic Polski, chociaż może dążności rodziców w oddziaływaniu na zespół nauczycielski idą w innym kierunku. W pracy znów Narlocha o „Samorządnych Zespołach Dziecięcych” (Ruch Pedagogiczny, 1934/5), autor daje szczegółowy opis struktury społecznej klasy, z którego wyraźnie uwidacznia się wpływ zespołów klasowych; widać tu jak bujnie i w jak bardzo zróżnicowany sposób odbywa się wpływ formującej klasy szkolnej! Nauczyciel więc — w swej pracy uspołeczniania ucznia — będzie miał do czynienia z jednej strony z mniej lub bardziej jednolitem środowiskiem rodziców, z drugiej — z bardzo skomplikowanym zespołem uczniów. W pracy tej będzie musiał wziąć udział nie indywidualnie (chyba że w danej miejscowości istnieje szkoła posiadająca tylko jedną siłę nauczycielską), lecz zespołowo, a więc w grupie nauczycieli, przyczem, o ile pragnie by jego praca nie poszła na marne i dała wyniki, musi dobrze orjentować się we wzajemnym układzie stosunków i sił społecznych, których terenem jest klasa czy szkoła. Najważniejsza część pracy społeczno-wychowawczej odbywa się na drodze oddziaływania nauczyciela względnie nauczycieli bezpośrednio na klasę. Rodzaj obowiązków, wynikających z konieczności tego typu oddziaływania, wymaga zespołowości, wobec czego trudno tutaj realizować jakiś program jednej osobie: stąd instytucja „wychowawcy”, którego obciąża się przedewszystkiem obowiązkami mającymi na celu wyrobienie społeczne klasy, tak często nie jest dość skuteczna i zawodzi w praktyce. Dobrze jest, jeżeli wychowawca posiada silny wpływ na uczniów: mówimy wówczas o jego „autorytecie”, albo o „prestżu”, które to kategorie należą do czynników oddziaływania społecznego. O ile jednak wychowawcy niema, lub jego oddziaływanie jest zbyt słabe, albo wówczas, gdy oddziałuje on silnie, lecz zbyt jednostronnie, zachodzi kwestja obciążania większej liczby osób pewnymi w tej dziedzinie obowiązkami. W wypadkach, gdy praca pedagogiczna napotyka tutaj na trudności, a zespół uczniowski — nawet przy niezłych wynikach z przedmiotów, — wyraźnie przeciwstawia się tendencjom wychowawczo-społecznym, wówczas uwidacznia się zawsze wyraźnie potrzeba zajęcia się przedewszystkiem tą stroną kształcenia, przyczem w tej pracy często wszyscy będący do dyspozycji nauczyciele biorą udział w sposób funkcjonalizowany, a więc w charakterze zespołu. Podział funkcji pomiędzy nauczycieli uwzględnić winien i wykorzystać różnorodność uzdolnień społecznych każdego z nich.

Organizacja społeczna klasy szkolnej, wyrażająca się w różnorodności zespołów ze sobą w pewien sposób powiązanych i realizujących różne cele młodzieży, wysuwa na czoło przywódców najróżnorodniejszego typu. Zespoły będące w zasięgu oddziaływania tych jednostek „wybitnych” oddziałują na całość bądź w kierunku społeczno-wychowawczym zakreślonym przez cele i zadania szkoły, bądź idą wbrew temu kierunkowi: wówczas podupada autorytet nauczycieli, klasa zostaje skierowana na manowce, co często odbija się katastrofalnie na postępkach w nauce danej klasy. Zespołowość życia społecznego w szkole stwarza więc liczne trudności, posiada jednak strony dodatnie i to bardzo poważnego znaczenia. Zespołowość ta jest bowiem warunkiem istotnym tak wyrabiania społecznego ucznia wogóle, jak i oddziaływania nań według zainteresowań poprzez naukę poszczególnych przedmiotów. Wyobraźmy sobie bowiem sytuację nauczającą w klasie, w której dla jakichś szczególnych przyczyn istnieje

zupełne rozproszkowanie społeczne, a więc niema żadnych zespołów, każdy chodzi luzem i nie widać, aby drogą szczególnego i tak typowego procesu kształtowały się ośrodki współzycia społecznego w ścisłym socjologicznym znaczeniu tego słowa. Wówczas praca nauczyciela staje się bardzo utrudnioną i sprowadza się do oddziaływania indywidualnego na tyle jednostek oddzielnie, ile ich liczy dana klasa. Wśród tej zawsze stosunkowo bardzo różnorodnej masy społecznej napotyka on tak na bardzo, jak i na mało zdolnych, oraz, co ważniejsze — na tych, którzy poddają się jego wpływom społecznym, jak na tych, którzy się nie poddają. Przyjeliśmy, że mamy do czynienia ze środowiskiem zupełnie dotąd „jałowem” społecznie, t. j. nie posiadającym w swych ramach zawiązków życia społecznego, ale i w takim nawet środowisku, zupełnie zresztą wyjątkowo, pod wpływem antypatii do osoby nauczyciela mogą powstać i skrzystalizować się grupki zwrócone frontem przeciw nielubianej osobie. Dla realizowania celów szkolnych każdy nauczyciel stanie w tych warunkach przed zadaniem: bądź — jak w pierwszym wypadku — zorganizowania sobie audytorjum, bądź — jak w wypadku drugim — spowodowania upadku wrogiego do siebie i wykładanej wiedzy nastawienia. W drugim wypadku nauczyciel znajduje się nieraz w wielkich trudnościach, z którymi walczy i w których załamują się wybitne nawet indywidualności. Często kończy się skandalem, czasami grupa rozbija się przez usunięcie ze szkoły organów społecznego tworu, t. j. najbardziej aktywnych jego członków. Czasami znów udaje się przezwyciężyć wrogi front i z grupy wrogów (np. zespołu „repententów”) stworzyć sobie grupę przyjaciół: ten wypadek jest chyba największym tryumfem nauczyciela, a jednocześnie rezultatem działania bardzo zdolnego technika społecznego.

W wypadku pierwszym, gdy niema możliwości oddziaływania na zbiorowisko poprzez pewne organa — nauczyciele szybko „zdzierają się” w wyczerpującej pracy; do każdego ucznia wszak trzeba tutaj podejść oddzielnie i nieco inaczej, biorąc pod uwagę jego indywidualność i jego sposób reagowania. Zwykle wówczas stwierdzić można, że część klasy reaguje doskonale i czyni postępy, druga zaś część nie może poszczycić się wielkimi, ani nawet mniejszemi rezultatami. Ten stan rzeczy dotyczy zapewne bardzo wysokiego odsetka szkół. Obowiązkowość nauczyciela nakazuje mu dążyć wszelkimi siłami do wciągnięcia wszystkich do współpracy — naturalnie w miarę zdolności każdego ucznia — okazuje się zaś, że wpływ nauczyciela do wielu nie dociera i nigdy nie dotrze, wobec trudności porozumienia się, braku autorytetu i innych licznie zawsze przytaczanych w rozmowach tego rodzaju powodów. I tutaj zdarzają się wypadki załamania psychicznego nauczycieli, może nawet częstsze, aniżeli wymienione poprzednio. Okazuje się, iż w praktyce oddziaływania społecznego uzyskanie jednostce bezpośredniego wpływu na wszystkich w zespole napotyka na tak wielkie przeszkody, że praktycznie właściwie nie istnieje; tam zaś, gdzie to się wyjątkowo przytrafi, potrzeba do tego przytem szczególnego talentu i umiejętności oddziaływania ze strony nauczyciela, a z drugiej strony szczególnych zdolności absorpcji społecznej u uczniów: wymaga więc kolosalnego wysiłku ze strony wykładowcy i powoduje nieekonomiczne zużycie zbyt wielkiej ilości energii, która mogłaby częściowo znaleźć zastosowanie w innym kierunku. W praktyce każdy pedagog winien starać się oddziaływać na pewne środowisko w ten sposób, aby wytworzyć w niem organa, które rekrutują się z najbardziej

podatnego na jego wpływ elementu uczniowskiego w klasie, ci zaś ze swej strony stają się organami oddziaływującymi na resztę: w ten sposób (jak to przedstawiliśmy na szkicu) w pierwszym wypadku oddziaływanie sprowadza się do bez-



pośredniego wpływu na wszystkich 10 uczniów; w drugim wypadku przede wszystkim na trzech najbardziej podatnych, ci zaś ze swej strony oddziałują w podobny sposób dalej, przyczem każdy — na 3 kolegów, a więc w takim samym zakresie, jak nauczyciel; w rezultacie, o ile pierwsi trzej, będący pod wpływem bezpośrednim źródła oddziaływania, czerpią tylko z jednego źródła, to siedmiu pozostałych czerpie z trzech źródeł, przyczem niektórzy z nich znajdują się pod wpływem dwóch źródeł wpływu, innych niż nauczyciel, ale tem niemniej będących źródłami, co nawet niekiedy wzmożni zakres oddziaływania i jego moc. O ile przyjmemy, że zasięg oddziaływania nauczyciela owych siedmiu objąć nie mogli, zorientujemy się, jakie korzyści przynieść musi dla rozpowszechnienia pewnego zakresu wiadomości tego rodzaju mechanizm oddziaływania wykorzystany dla celów pedagogicznych.

Bujne życie klasy wysuwa jednak aż nazbyt często jednostki, których nie można zupełnie wykorzystać ze względu na ich szkodliwość społeczną, nie wysuwa zaś wartościowych: w tych warunkach zadania pedagoga sprowadzić się muszą do eliminowania pewnych jednostek, w szczególności jeśli chodzi o zakres przydzielonych im przez grupę czynności społecznych, a następnie — oddziaływanie w kierunku kreowania przywódców o niewątpliwych walorach społecznych. Jest to zagadnienie, które narzuci się każdemu pedagogowi. Otóż zachodzi pytanie, w jaki sposób to czynić, aby nie oddziałać szkodliwie nie tylko na całe środowisko, ale także możliwie bez szkody dla danej jednostki. Często zwykłe ośmieszenie w oczach towarzyszy wystarczy, aby zapoczątkować proces „zmierchu” społecznego dotychczasowej „gwiazdy”, czasami jednak trzeba uciekać



się do tworzenia jednolitego frontu współkolegów, kierując go w stronę szkodnika, wykorzystując w tym celu jego czyny kompromitujące go w oczach grupy. Tego rodzaju akcja, jak ostatnio przytoczona, połączona z kompromitacją społeczną wywiera silny wpływ, który może zapoczątkować proces odrodzenia się potępionego. Naturalnie strzec się trzeba potępiania „absolutnego” danej jednostki, t. j. dać jej możliwość poprawy. Często trzeba w tym celu nawet pochwalić pewne czyny dla rehabilitacji tegoż. Bardziej wyrobiony zespół rodzicielski może w tego rodzaju działalności bardzo być pomocny, szczególnie jeśli jest zorganizowany dla celów szkoły (np. w formie „koła rodziców” przy szkole). Trudniejszą staje się sprawa kreowania zwykłego dotychczas „szeregowego”, wchodzącego w skład „residuum” nie zaś „elity”, jako członka tej elity. Jest to bardzo skomplikowany proces społeczny, można nań jednak także oddziaływać. Często same obniżenie autorytetu szkodliwej jednostki wysunie na czoło inną, bardziej wartościową. O ile tak się nie stanie, lub też chodzi o „awans społeczny” jakiegoś „specjalisty” (np. zdolnego matematyka), to można to uczynić przez zainicjowanie utworzenia nowego zespołu o nowych celach, w którym będzie jednak można oddziaływać na wybór przywódcy, wysuwając w sposób celowy kandydatów. Wówczas powiększamy liczbę przywódców, stajemy jednak po stronie nowokreowanego, udzielając mu swego poparcia i popierając go całym autorytetem wychowawcy-nauczyciela. Wówczas bardzo często udaje się zrealizowanie przekształcenia całej struktury społecznej klasy, przyczem następuje zasadnicza zmiana kierunków w procesie społecznego oddziaływania w danej zbiorowości i na tę zbiorowość.

Wszystko to, co wyżej w sposób schematyczny omówiłem, stanowić winno każdorazowo substrat szczegółowych dochodzeń, przyczem praktyka pedagogiczna winna udzielić materiału, jak należy postępować w jednym, a jak w innym wypadku, oraz czy i jakie są granice oddziaływania społecznego. Zebraniem tego rodzaju wypadków niewątpliwie warto byłoby się zająć i opracować je w sposób naukowy.

Edward Arnekker

## SPRAWOZDANIA

BOGDAN SUCHODOLSKI. *Idealy kultury a prądy społeczne*. Str. 527. Warszawa, 1933. *Kultura i osobowość*. Str. 660. Warszawa 1935. Nakładem „Naszej Księgarni”. Wiek XIX i XX zawierają okres, w którym myśl polska nie tylko reaguje na zdobycze pracy umysłowej i duchowej Zachodu, przystosowując je do własnych warunków oraz możliwości, ale zarazem w śmiałych projekcjach wyznacza sobie własne, odrębne kierunki rozwoju. Okres ten, przedzielony wybuchem wielkiej wojny na dwa etapy, oddawna oczekuje na swego historyka. O ile bowiem literatura piękna, malarstwo i muzyka zniechęciły już badaczy do dokładnych, nieraz nawet drobiazgowych poszukiwań i doczekały się syntetycznych opracowań, podręczników, encyklopedy i t. p., to dzieje myśli polskiej, choćby w najogólniejszych zarysach, nie uzyskały jeszcze należytego oświetlenia a nawet wydobycia na jaw.

Wobec takiego stanu rzeczy dwie imponujących rozmiarów książki zasłużonego badacza polskiej kultury, Bohdana Suchodolskiego, są zjawiskiem niezwykle ważnym, wywołującym zrozumiałe zainteresowanie, ze względu na to, że poraz pierwszy zostały w nich uwzględnione poglądy tych, którzy w tym zespole reprezentują pewien całokształt ustosunkowania się myśli polskiej w XIX i XX wieku do najważniejszych zagadnień kultury. Obie książki są wynikiem długoletnich poszukiwań bardzo sumiennego pracownika



raja wybrany i opracowany z punktu widzenia zagadnienia organizacji życia zbiorowego, to następne dzieło B. Suchodolskiego p. t. *Kultura i osobowość* określa wartości kulturalne oraz ich rolę w życiu jednostek i grup. Po scharakteryzowaniu kultury jako dzieła ludzkiej twórczości, książka przynosi materiał, określający poszczególne dziedziny kultury, a więc: życie religijne, naukę i filozofję, sztukę, sprawy gospodarcze oraz społeczno-państwowe. Autor wypisów celowo nie wdawał się w specjalną problematykę tych dziedzin, starając się pokazać tylko to, „jak myśl polska ujmowała istotę i sens wartości kulturalnych danej dziedziny oraz jak określała ich rolę w życiu jednostki i zbiorowości”. Po wykazaniu, jak wysiłkiem osobowości powstaje kultura oraz jak kultura kształtuje ze swej strony uczestnicząc w niej osobowości ludzkie, zebrany materiał podaje kilka rozwiązań problemu etyki i wychowania. Z całego szeregu głosów pisarzy polskich XIX i XX wieku przebija wspólne przekonanie, że „węzłem wzajemnych zależności wiąże się przebudowa społeczna z odnową moralności i odrodzenia człowieka”, a zgodnie z tem wychowanie staje się „funkcją przemian społecznych i zarazem ich czynnikiem”. W definicji osobowości i próbie określenia charakteru polskiego, zamykających w sposób syntetyczny książkę, znajdujemy niezwykle cenny, przeważnie zapomniany materiał, będący niejednokrotnie (charakterologia Wiszniewskiego) wprost rewelacją nawet dla czytelnika obeznanego z dziejami polskiej myśli pedagogicznej.

Obie książki, jakkolwiek nie pisane specjalnie dla pedagogów, przedstawiają wielką wartość dla nauczyciela polskiego. Przedewszystkiem jako dzieła poświęcone kulturze ojczystej wiążą się ściśle z celami wychowania, którego zadaniem przecież jest zapewnienie życia kulturze. Obowiązek zrealizowania tych wszystkich szlachetnych i głębokich myśli, wydobytych najaw i uprzysiężonych dzięki pracy d-ra Suchodolskiego, spoczywa przedewszystkiem na pedagogach. Książki te stają się duchowym przewodnikiem każdego nauczyciela, któremu odslaniają wysiłki, zmierzające do osiągnięcia przez innych prawdziwych, rzetelnych prawd, pobudzają, zachęcają i wspierają wszelką pracę umysłową i duchową. Obcowanie z osobowościami wybitnymi, ułatwione przez sylwetki duchowe, bio- i bibliografje, załączone przez wydawcę, wzmagają i uzupełniają te cechy osobowości, które w dotychczasowym wychowaniu nauczycieli polskich są, niestety, zaniedbane, albo zgoła — pominięte.

Rozważanie zagadnień, wchodzących w zakres teorii kultury i polityki, a oświetlonych przez myślicieli polskich, nasuwa nauczycielowi wiele uwag, dotyczących zasad i celów wychowania, te zaś tworzą podstawy o wiele trwalsze od metod zagranicznych — bo swojskie — dla wszelkich nowych dróg i poczynań w dziedzinie pedagogji. Szczególną wartość posiadają obie książki — jeśli chodzi o praktykę — dla nauczycieli literatury polskiej, historii Polski, nauki o Polsce współczesnej. Przedewszystkiem pozwalają dokładnie zrozumieć samemu nauczycielowi duchowe oblicze współczesności po uprzednim zaznajomieniu go z duchem dawniejszych prądów kulturalno-politycznych w Polsce. Następnie mogą posłużyć jako źródła, z których nauczyciel będzie cytował poszczególne myśli, bądź też dłuższe wyjątki, zapoznając uczniów z sylwetkami duchowymi współczesnych i dawniejszych myślicieli polskich. W ten sposób wypisy te winny znaleźć zastosowanie w wyższych klasach gimnazjów, w liceach, a zwłaszcza w seminarjach i pedagogjach.

Byłoby jednak rzeczą niesłuszną ograniczanie zasięgu tych książek wyłącznie do bibliotek nauczycieli młodzieży. Wypisy d-ra B. Suchodolskiego są dziełem tak zasadniczem, tak głęboko wnikaćcem w istotę naszej kultury, że stają się koniecznym doradcą dla każdego, ktokolwiek będzie pragnął pouczyć innych — niekoniecznie w szkole — o duchu polskości. T.

STEFAN SZUMAN, JÓZEF PIETER, HENRYK WERYŃSKI. *Psychologia światopoglądu młodzieży*. Nakł. Nauk. Tow. Pedag. Książnica-Atlas — 1933 r. Str. 476.

*Psychologia światopoglądu młodzieży* opracowana została przez trzech autorów. Rozprawę o idealizmie młodzieży napisał prof. St. Szuman, o filozofji d-r J. Pieter, o religji ks. H. Weryński. Materiał, na którym oparte zostało niniejsze studjum, stanowią dzienniki uczniów i uczennic szkół średnich oraz seminarjów nauczycielskich. Dzienników tych jest ogółem 26, są one pisane przeważnie w ostatnich dziesięciu latach, a choć kilka z nich pochodzi z wcześniejszych lat (z początku bież. stulecia) prof. Szuman wszystkie je traktuje jako powiewy młodzieży współczesnej. Prof. Szuman i d-r Pieter głównie dla celów statystycznych posługiwali się dodatkowo ankietą.

Najobszerniejsza ze wszystkich rozprawa prof. Szumana (str. 1 — 211), p. t. „Psychologia młodzieńczego idealizmu” rozpada się na dwie części. Cz. I-a „Obraz syntetyczny” zawiera definicję idealizmu oraz próbę ogólnej charakterystyki idealizmu młodzieńczego. Cz. II-a „Analiza materiałów” jest właściwie zilustrowaniem przy pomocy cytat z dzienników i ankiety poglądów, przedstawionych w cz. I-ej i tu właśnie na podstawie wypowiedzi młodzieży zapoznajemy się z samym procesem idealizowania i jego wytworami. Definicja idealizmu, podana przez prof. Szumana w części I-ej brzmi: „Idealizm jest systemem ideałów, koncepcją rzeczywistości doskonalej, któraby była odpowiednią i w pełni zadawalającą dla jaźni ludzkiej, jej potrzeb i norm uczuciowych i duchowych” (str. 16). Idealizm powstaje na skutek ujemnej oceny rzeczywistości i zawiera w sobie dążenie do jej ulepszenia. Genezy idealizmu młodzieńczego, który jest naturalną i konieczną fazą rozwoju, szukać należy przedewszystkiem w uświadomieniu sobie przez młodzież dualizmu jaźni i świata zewnętrznego. Idealizm młodzieńczy występuje w trzech fazach: 1) jako idealizm antycypujący, 2) kompensacyjny, 3) praktyczny. Idealizm młodzieńczy posiada specyficzne cechy różniące go od analogicznych przeżyć człowieka dorosłego, są niemi przedewszystkiem brak jasnej koncepcji postulowanych dóbr, gdyż młodzież oddaje się poprostu mglistym marzeniom, oraz dominujący w całym procesie idealizacji ton uczuciowy. Część syntetyczną zamyka autor zagadnieniem wartości idealizmu i zastanawia się nad tem, jakie powinno być właściwe ustosunkowanie się wychowawców do tego najbardziej typowego przejawu młodzieńczej psychiki. Zdaniem autora bezwzględnie nie wolno starszym hamować idealizmu u młodzieży, już choćby dlatego, że, jest on konieczną fazą rozwojową, za pośrednictwem której następuje przezwyciężenie naiwnego realizmu dziecka i przygotowanie się do dojrzałości duchowej człowieka dorosłego. Ale nietylko w tem leży wartość młodzieńczego idealizmu, stanowi on bowiem dla młodzieży tarczę ochronną przed drugocącym ciosem rzeczywistości, oraz źródło celów i norm niekiedy na całe życie. Najgłębszej funkcji idealizmu dopatruje się autor w tem, że jest on „żywiolowym i instynktownym przejawem potencjonalnych możliwości ducha ludzkiego” (str. 59). W części II-ej przedstawia prof. Szuman przedewszystkiem uzyskane na podstawie ankiety dane statystyczne co do częstości i rozwoju idealizmu młodzieży. W wypowiedziach młodocianych nie można znaleźć gotowej definicji idealizmu, ale za istotną jego cechę podają oni najczęściej poświęcenie się i pracę dla drugich. Idealizm młodzieńczy wyrasta na gruncie konfliktu między: 1) jaźnią a rzeczywistością, 2) sercem a rozumem, 3) wolnością a koniecznością, 4) światem a zaświatem. Każda niemal strona dzienniczka mówi nam o tem, jak boleśnie przeżywa młodzież tragedję wewnętrznego rozdwojenia. Analiza materiałów wskazuje na istnienie trzech typów idealizacji: a) sielankowej, b) romantycznej, c) metafizycznej. Obok ideałów abstrakcyjnych, takich jak dobro, prawda i piękno, młodzież posiada pewne ideały konkretne, wśród których dominują społeczne. Idealizm erotyczny ukazuje się w świetle dzienników jako najbardziej charakterystyczna i najczęściej spotykana postać idealizmu młodzieńczego. Autor zaznacza przytem, że zdaniem jego idealizm erotyczny, jakkolwiek powstaje na tle niezaspokojenia popędu płciowego, to jednak nie jest on poprostu sublimacją instynktu seksualnego, ani też nie stanowi jedyne źródła i zasadniczej formy idealizacji wogóle. Jeżeli chodzi o ocenę idealizmu jako postawy życiowej przez samą młodzież, to na podstawie cyfr stwierdzić należy, że ocena ta wypadła przeważnie dodatnio.

Druga rozprawa, której autorem jest d-r Pieter, nosi tytuł: „Psychologia filozoficznego światopoglądu młodzieży”. Pojęcia „filozofowanie młodzieży” używa d-r Pieter w znaczeniu bardzo szerokim, tak, że „obejmuje ono całokształt myśli krytycznej młodocianych o bardziej ogólnych zagadnieniach życia i świata”. Ten dział światopoglądu młodzieży opracowany został przez autora nietylko jakościowo, ale także i ilościowo, czego wynikiem są liczne tablice statystyczne. Zainteresowania filozoficzne pojawiają się z początkiem okresu dojrzewania, przytem największe ich nasilenie przypada zarówno u chłopców, jak i u dziewcząt między 16 a 19 rokiem. Z wypowiedzi dziennikowych przeciętnie 15% można traktować jako rozważania filozoficzne. Treść światopoglądu młodzieży zależy w znacznej mierze od wpływowi środowiska, natomiast sama potrzeba filozofowania jest naturalną i powszechną potrzebą człowieka, wywołaną przez pewne stałe tendencje umysłu ludzkiego. Oprócz tej skłonności występują jako przyczyny filozofowania u młodzieży: 1) bankructwo ideałów religijnych, 2) wzrost wiedzy i skłonności do krytykowania, 3) postawa zależna wobec społeczeństwa wychowującego, 4) przerost wszystkich funkcji psychicznych, 5) brak określonego zawodu, wolny czas i mnogość podnieć intelektualnych. Dla filozofowania młodzieży charakterystycznym jest: „mnogość zapatrywań,

polegająca na ustawicznym przerzucaniu się od dogmatyzmu do skrajnego sceptycyzmu, bezwzględne zaufanie do rozumu i pragnienie wiedzy absolutnej, oraz doktryneryzm. Zagadnienia, które interesują młodzież, to przeważnie t. zw. problemy wieczne, ogólnot. zw. „wątpliwości religijnych”; na drugim miejscu dopiero stoją problemy „środowiskowe”. Dane statystyczne, uzyskane na podstawie ankiety, wskazują na brak kwestji epistemologicznych i psychologicznych w problematyce młodzieży. Znamionem jest większy odsetek kwestji teologiczno-katechizmowych niż u chłopców, w tych ostatnich natomiast zaznacza się trzykrotna przewaga nad dziewczętami pod względem zainteresowań społecznych. Ze względu na stosunek do tradycji religijnej młodocianych filozofów można ich podzielić na trzy typy: a) tradycjonalistów, tych jest najwięcej, b) racjonalistów, c) oportunistów. Ze względu na główny kierunek zainteresowań rozróżnić możemy typ metafizyka, naukowca, społecznika i moralisty. W rozwoju filozofowania młodzieży dają się zauważyć następujące fazy: 1) faza rozbudzenia skłonności filozoficznych wogóle, 2) problematyki teologiczno-kosmologicznej, 3) problematyki moralno-społecznej, 4) kryształizowania się określonych zapatrywań, 5) zobojętnienia filozoficznego.

Na zakończenie rozważań autor wysuwa kwestję oceny filozofowania, jako funkcji psychicznej. Ocena ta wypadnie, zdaniem jego, ujemnie, jeśli wziąć pod uwagę, że okres filozofowania jest dla młodzieży okresem cierpień i kryzysu duchowego. Przeżycia te natomiast uznać możemy za dodatnie, jeżeli spojrzmy na filozofowanie jako na funkcję rozwojową, przysposabiającą człowieka do krytycznego i syntetycznego myślenia w wieku dojrzałym. Ta pozytywna funkcja filozofowania młodzieży winna być wyzyskana i wspierana przez umiejętne zorganizowanie nauczania propedeutyki filozofii w szkołach. Studium ks. Weryńskiego p. t. „Problem religijny w światopoglądzie i przeżyciach młodzieży” jest najkrótszą z zamieszczonych rozpraw (str. 389 — 461). W rozważaniach wstępnych analizuje ks. Weryński definicję religijności, spotykaną u różnych autorów, omawia cel i metody badań nad religijnością, zaznaczając, że młodzież bardzo niechętnie opisuje innym swe przeżycia religijne. Zasadnicze zagadnienia, które autor opracował wyłącznie na podstawie dzienników, są następujące: a) faza rozwoju religijności w wieku młodzieńczym, b) cechy religijności młodzieńczej, c) linje jej rozwoju, d) wyjaśnienie rozwoju ze stanowiska psychologii. Zaznaczyć należy, że wymienione problemy potraktowane są dosyć ogólnikowo. Interesującym zjawiskiem jest rozwój religijności młodzieńczej, występujący w trzech fazach: pierwszą z nich charakteryzuje osobiste zainteresowanie się religią w przeciwieństwie do bierniej i asubiektywnej postawy religijnej dziecka; druga jest okresem zalamania się i konfliktów; trzecia faza to stadium odzyskania równowagi duchowej przez powrót do religii tradycyjnej, bądź też przez stworzenie własnej religii racjonalistycznej. Genezy kryzysu wewnętrznego, stanowiącego drugą fazę, należy szukać przede wszystkim w psychice samej młodzieży, a mianowicie w jej spontanicznym buncie przeciw tradycji oraz w uznawaniu jedynie własnych przeżyć za kryterjum prawdy i wszelkich wartości. Przez wskazane trzy fazy, zdaniem autora, przechodzą w młodości prawie wszyscy. W sprawie ewolucji religijności u osobników, wychowanych w środowisku areligijnym, autor nie wypowiada się jasno. Z pośród trzynastu cech religijności wymienionych przez ks. Weryńskiego jedną z najważniejszych jest specyficzność modlitwy młodzieńczej. Modlitwa młodocianych skupia w sobie właściwie wszystkie te elementy, które stanowią o swoistym charakterze przeżyć religijnych młodzieży. Ostatnim punktem rozważań autora jest próba teleologicznego i przyczynowego wyjaśnienia rozwoju religijności. „Z punktu widzenia celowości stądja rozwojowe są czynnikami kształtującymi człowieka jako religijną osobowość niezależną od wpływów zewnętrznych i świadomą tej niezależności. Przyczyn ewolucji przeżyć religijnych szukać należy, zdaniem autora, w istnieniu odrębnej dyspozycji religijnej, którą negują niektórzy psychologowie. Rozprawę ks. Weryńskiego zamyka obszerny wykaz nowszej literatury polskiej i obcej. Badania nad światopoglądem młodzieży mają dla pedagogiki niezmiernie doniosłe znaczenie, rzucając bowiem światło na tak ważną dziedzinę przeżyć, dają tamsamemu podstawę do sformułowania pewnych postulatów wychowawczych. To też wszyscy trzech autorowie przechodzą od przedstawienia otrzymanych wyników — do wskazań pedagogicznych. Nie można jednak przemilczeć pewnych zastrzeżeń, które się nasuwają odnośnie do metody ich badań. Wyczuwa się mianowicie w cytowanych odpowiedziach na ankietę, że są one wyrazem częstych nieporozumień, powstałych na skutek niedość jasnego sformułowania pytań. Wprawdzie dr Pieter nie podaje tekstu ankiety, którą się posługiwał, ale przy-

dzić do społeczności ludzi, których konflikt między poczuciem pośledniości a dążnością do znaczenia (Geltungsstreben) doprowadził do neurozy. Jest ona czemś więcej, niż psychologią poczucia pośledniości, daje bowiem obraz walki człowieka z jego własnym „ja”. Osłabione „ja” jest apoteoza, uzdrowienie go oznacza wprowadzenie do społeczności. W starożytności zawód kapłana i lekarza spoczywał w jednym ręku. Psychoterapia zapoczątkowała znowu połączenie tych dwóch zawodów.

Człowiek ma różne możliwości przeżyć, ale nie wszystkie dostępne mu przeżycia aktualizuje, ma możliwości wyboru. Przyczyna przeżycia niezawsze jest egzogeniczna, t. zn. leży zewnątrz człowieka, może być i endogeniczna, t. zn. tkwić wewnątrz niego. Człowiek przerabia wewnątrz materiał przeżyć, albo też jest do przeróbki takiej niezdolny. Np. jeden człowiek łatwo przezwycięży ból, który powstał przez śmierć drogiej osoby. Przeżycie to uległo wewnętrznej przeróbce, może nawet stało się impulsem do dalszego rozwoju. Inny człowiek pod wpływem takiego przeżycia zamyka się w sobie, staje się zgorzkniały, jego życie wewnętrzne zostaje zatamowane. Przykre doświadczenie dziecka, o ile nie ulegnie wewnętrznej przeróbce, może zatamować rozwój i oddalić je od społeczności. Zatamowania mogą być chwilowe, mogą szukać obiektywizacji w wypowiedaniu się lub wypisywaniu w dziennikach i pamiętnikach. Jednak nie wszystkie zatamowania wyladują się w ten sposób, mogą się stać chroniczne i doprowadzić do skurczenia własnego „ja”. Psychologia indywidualna stara się wyzwolić skurczone „ja”. Psychoterapia musi umieć wczuć się w cierpiącego, przedewszystkiem jednak musi umieć doprowadzić go do wypowiedzenia się. To wyzwolenie z cierpienia spotykamy też w chrześcijańskiej opiece duchowej, która idzie jednak dalej, dąży do zbawienia. Psychologia indywidualna stara się na załamaniu „ja” ugruntować nowe „ja”. Ten sam cel przyświeca chrystjanizmowi.

Psychologia indywidualna przeciwstawia się pedagogice przymusu, bo, jak twierdzi, przymus doprowadza do skurczenia duchowego, tamuje rozwój. Jahn sądzi, że wychowanie nie będzie mogło zrezygnować z przymusu. Jest to najtrudniejszy problem dla pedagogiki. Jahn zgadza się z psychologią indywidualną, że należy unikać zahamowania odwagi życiowej, konieczne jest jednak ułożenie w łożysko popędowości. Popęd staje się szkodliwy dopiero z chwilą, gdy mija się z celem biologicznym. „Ja” żyje stale w napięciu między popędem a etosem. O ile popęd jest silniejszy od etosu, napięcie to jest bardzo silne. Antyspołeczne zachowanie się dziecka sprowadza się często do braku powściągliwości, której nie rozbudowano we wczesnym dziecięctwie. Psychologia indywidualna stoi na drugim krańcu, gdyż twierdzi, że wszystko sprowadza się do przesadnej powściągliwości i zahamowań.

Na rozprawę Jahn odpowiada Adler. Głównym celem życia jest dla niego wychowanie do idealnej społeczności; pojętej jak najszerzej, mieści się w niej również społeczność religijna. Na zarzut Jahn, że psychologia indywidualna nie uwzględnia problemu winy i przebaczenia, Adler odpowiada, że przebaczenie uzyskuje człowiek błędzący przez terapię, która sprowadza go z powrotem na łono społeczności. Człowiek posiada już w trzecim roku swój styl życiowy, który pozostaje na przyszłość bezmienny, chyba że człowiek pozna, że jego styl życiowy jest niewłaściwy. Wtedy dochodzi do konfliktu i cierpienia, które leczy psychologia indywidualna. Jahn powątpiewa, czy intelekt jest w stanie uszlachetnić popęd. Zdaniem Adlera sublimować popęd można tylko przez zeknięcie się z innymi ludźmi, przez życie w społeczności. Popęd sublimuje się zatem przez zmieniony styl życiowy. Jest to dzieło rozsądku (nie intelektu) w połączeniu z uczuciem.

Dziecko z natury nie jest ani dobre ani złe. Jeśli posiada cechy wrodzone, to są to wartościowość organów i ich korelacja do wewnętrznych potrzeb; a więc nie to, co dziecko przynosi z sobą na świat, ale to, jaki zrobi użytek z cech wrodzonych, rozstrzyga o jego stylu życiowym. Psychologia indywidualna nie uznaje zagadnienia winy, mówi tylko o błędach wychowawczych we wczesnym dziecięctwie. Niebezpieczne jest w wychowaniu rozpieszczanie dzieci, bo budzi to u dziecka poczucie przewagi, co w konsekwencji prowadzi do budzenia się poczucia lęku przed niepowodzeniami życiowymi, które mogłyby je upokorzyć. Rozpieszczanie nie rozwija też współpracy dzieci i nie przygotowuje do życia w społeczności. Psychologia indywidualna nie może posługiwać się dogmatami religijnymi, choć nie wyklucza istnienia Boga. Zajmuje się ona stosunkiem człowieka do człowieka, dlatego też z nauk jej mogą korzystać zarówno nauczyciel jak i kapłan. Wychowanie nie oznacza tylko poddawania dzieci wpływom dodatnim, ale jest równocześnie opieką nad dzieckiem, uczy, jak korzystać z wpływów oddziaływujących na nie. Dziecko

wykorzystuje wpływy zewnętrzne do rozbudowy swej formy życiowej. Forma ta daje  
laniu dziecka właściwy sens i kierunek.

Na końcu książki Jahn jeszcze raz zabiera głos. Dla Adlera grzech to błąd w stylu  
ciowym. Otwartą pozostaje kwestja, czy błąd ten może być przebaczony. Chrześcijaństwo  
jest odpowiedzialny wobec Boga. Wychowanie, oparte na psychologii indywidualnej, nie  
budzi poczucia odpowiedzialności.

Dyskusja obu autorów jest bardzo ciekawa i jest znamienym znakiem czasu. Dla wy-  
chowawcy jest w tej dyskusji szczególnie ważna kwestja przymusu. Zagadnienie to zo-  
Przyznać trzeba rację Jahnowi, że kwestja przymusu jest jednym z najtrudniejszych tegoż.  
blemów pedagogiki. Skłaniać się jednak będziemy raczej ku Adlerowi, który chce wio-  
dzieć wychowanka, rozwijającego się w społeczności, a nie poddawać go bezwzględnie  
wiotosowi starszych.

Przeczytanie książki przyniesie wielką korzyść tym, którzy chcą dotrzeć do podstaw wy-  
chowania. Najważniejszą korzyść jaką daje lektura książki, to uświadomienie sobie  
odpowiedzialności za wychowanie dziecka. Dlatego też nie zgodzilibyśmy się  
z Jahnem, że wychowanie, oparte na psychologii indywidualnej, nie budzi poczucia od-  
powiedzialności. Tylko, że odpowiedzialność spoczywa w tym wypadku nie, jak chce  
Jahn, na słabych barkach dziecka, ale na wychowawcach, przede wszystkim zaś na ro-  
dzicach.

L. B.

ADLER ALFRED. Der Sinn des Lebens. (Sens życia). Wien — Leipzig. Passer. 1933.  
Str. 205.

W książce tej Adler stara się dać syntezę swojej nauki, to też wiele zdań wypowiedzia-  
nych w niej jest nam już znanych z innych jego prac, ogłoszonych w czasopiśmie i pu-  
blikacji książkowych.

Postępowanie człowieka wpływa zdaniem Adlera z jego mniemania. Nasze mniemanie  
o faktach życia jest znowu zależne od stylu życiowego. Każdy człowiek posiada swoje  
mniemanie o sobie i o faktach życia, swoją linię życiową i swoje prawo ruchu, chociaż  
nie zdaje sobie z tego sprawy. Prawo ruchu rozwija się z wrodzonych sił i wpływów  
środowiska. Dziecko rozpieszczone wzrasta w mniemaniu, że ono nic nie potrzebuje  
robić, gdyż inni za niego pracują; dziewczę, którego ojciec jest niesprawiedliwy, wzrasta  
w mniemaniu, że wszyscy mężczyźni są tacy.

Każda forma psychicznego działania jest ruchem, który prowadzi od sytuacji ujemnej do  
sytuacji dodatniej. Psychologia indywidualna widzi w działaniu człowieka dążenie do  
doskonałości. Ponieważ jednak idealna doskonałość jest nieosiągalna, indywidualum jest  
przepelnione poczuciem pośledniości.

Wszystkie kwestje życia można podporządkować trzem problemom: życiu społecznemu,  
pracy zawodowej, miłości. Wyniki i postępy dziecka w szkole zależą przede wszystkim  
od jego poczucia wspólnoty. To samo można powiedzieć o pracy zawodowej i miłości.  
Rozbicie małżeństw ma swoje źródło w nieprzygotowaniu partnerów do życia społeczne-  
go. Niewłaściwy styl życiowy skłania do perwersji.

Życie jest przystosowaniem się do wymogów świata zewnętrznego. Tak jak w ewolucyj-  
nym rozwoju ciała, tak i w rozwoju psychicznym jest dany kierunek przezwyższenia trud-  
ności przez właściwe rozwiązanie zadań, które świat zewnętrzny stwarza. Niewłaściwe  
rozwiązanie zadań, spowodowane niecelowym rozwojem fizycznym, prowadzi do zaniku  
jednostki, rodziny, narodu, a nawet rasy. Wiele odbywa się ustawiczny proces, dążący  
do zastosowania się do wymogów świata zewnętrznego. W życiu równowaga duchowa  
jest stale zagrożona. Człowiek czuje, że daleko mu do doskonałości, stara się przezwyż-  
żyć poczucie pośledniości. Im ono jest większe, tem większe dążenie do przezwyższenia  
go, co nie pozostaje bez wpływu na równowagę ciała (zmiany w systemie nerwowym,  
w gruczołach i innych organach).

Każdy ruch człowieka, każde jego wyrażenie wpływa z całej jego osobowości. Sposób  
poruszania się człowieka zdradza jego sens życiowy.

Poczucie pośledniości jest warunkiem rozwoju ludzkości, gdyż skłania ją do postępu  
i doskonałości. Twórczość dziecka również jest wywołana jego małością, wpływa z po-  
czucia pośledniości. Kompleks pośledniości powstaje wtedy, gdy człowiek trwa przy po-  
czuciu pośledniości i nie może się zdobyć na kompensację. Jest to zjawisko, które wy-  
plywa z braku poczucia wspólnoty.

dział do społeczności ludzi, których konflikt między poczuciem pośledniości a dążnością do znaczenia (Geltungsstreben) doprowadził do neurozy. Jest ona czemś więcej, niż psychologią poczucia pośledniości, daje bowiem obraz walki człowieka z jego własnym „ja”. Osłabione „ja” jest aspołeczne, uzdrowienie go oznacza wprowadzenie do społeczności. W starożytności zawód kapłana i lekarza spoczywał w jednym ręku. Psychoterapia zapoczątkowała znowu połączenie tych dwóch zawodów.

Człowiek ma różne możliwości przeżyć, ale nie wszystkie dostępne mu przeżycia aktualizuje, ma możliwości wyboru. Przyczyna przeżycia niezawsze jest egzogeniczna, t. zn. leży zewnątrz człowieka, może być i endogeniczna, t. zn. tkwi wewnątrz niego. Człowiek przerabia wewnątrz materiał przeżyć, albo też jest do przeróbki takiej niezdolny. Np. jeden człowiek łatwo przezwycięży ból, który powstał przez śmierć drogiej osoby. Przeżycie to uległo wewnętrznej przeróbce, może nawet stało się impulsem do dalszego rozwoju. Inny człowiek pod wpływem takiego przeżycia zamyka się w sobie, staje się zgorzkniały, jego życie wewnętrzne zostaje zatamowane. Przykre doświadczenie dziecka, o ile nie ulegnie wewnętrznej przeróbce, może zatamować rozwój i oddalić je od społeczności. Zatamowania mogą być chwilowe, mogą szukać obiektywizacji w wypowiedaniu się lub wypisywaniu w dziennikach i pamiętnikach. Jednak nie wszystkie zatamowania wyglądają się w ten sposób, mogą stać chroniczne i doprowadzić do skurczenia własnego „ja”. Psychologia indywidualna stara się wyzwolić skurczone „ja”. Psychoterapia musi umieć wczuć się w cierpiącego, przedewszystkiem jednak musi umieć doprowadzić go do wypowiedzenia się. To wyzwolenie z cierpienia spotykamy też w chrześcijańskiej opiece duchowej, która idzie jednak dalej, dąży do zbawienia. Psychologia indywidualna stara się na załamanem „ja” ugruntować nowe „ja”. Ten sam cel przyświeca chrześcijaństwu.

Psychologia indywidualna przeciwstawia się pedagogice przymusu, bo, jak twierdzi, przymus doprowadza do skurczenia duchowego, tamuje rozwój. Jahn sądzi, że wychowanie nie będzie mogło zrezygnować z przymusu. Jest to najtrudniejszy problem dla pedagogiki. Jahn zgadza się z psychologią indywidualną, że należy unikać zahamowania odwagi życiowej, konieczne jest jednak ułożenie w lożyisko popędu. Popęd staje się szkodliwy dopiero z chwilą, gdy mija się z celem biologicznym. „Ja” żyje stale w napięciu między popędem a etosem. O ile popęd jest silniejszy od etosu, napięcie to jest bardzo silne. Antyspołeczne zachowanie się dziecka sprowadza się często do braku powściągliwości, której nie rozbudowano we wczesnym dziecięctwie. Psychologia indywidualna stoi na drugim krańcu, gdyż twierdzi, że wszystko sprowadza się do przesadnej powściągliwości i zahamowań.

Na rozprawę Jahna odpowiada Adler. Głównym celem życia jest dla niego wychowanie do idealnej społeczności, pojętej jak najszerzej, mieści się w niej również społeczność religijna. Na zarzut Jahna, że psychologia indywidualna nie uwzględniła problemu winy i przebaczenia, Adler odpowiada, że przebaczenie uzyskuje człowiek błędzący przez terapię, która sprowadza go z powrotem na łono społeczności. Człowiek posiada już w trzecim roku swój styl życiowy, który pozostaje na przyszłość bezmienny, chyba że człowiek pozna, że jego styl życiowy jest niewłaściwy. Wtedy dochodzi do konfliktu i cierpienia, które leczy psychologia indywidualna. Jahn powątpiewa, czy intelekt jest w stanie uszlachetnić popęd. Zdaniem Adlera sublimować popęd można tylko przez zeknięcie się z innymi ludźmi, przez życie w społeczności. Popęd sublimuje się zatem przez zmieniony styl życiowy. Jest to dzieło rozsądku (nie intelektu) w połączeniu z uczuciem.

Dziecko z natury nie jest ani dobre ani złe. Jeśli posiada cechy wrodzone, to są to wartościowość organów i ich korelacja do zewnętrznych potrzeb; a więc nie to, co dziecko przynosi z sobą na świat, ale to, jaki zrobi użytek z cech wrodzonych, rozstrzyga o jego stylu życiowym. Psychologia indywidualna nie uznaje zagadnienia winy, mówi tylko o błędach wychowawczych we wczesnym dziecięctwie. Niebezpieczne jest w wychowaniu rozpieszczanie dzieci, bo budzi to u dziecka poczucie przewagi, co w konsekwencji prowadzi do budzenia się poczucia lęku przed niepowodzeniami życiowymi, które mogłyby je upokorzyć. Rozpieszczanie nie rozwija też współpracy dzieci i nie przygotowuje do życia w społeczności. Psychologia indywidualna nie może posługiwać się dogmatami religijnymi, choć nie wyklucza istnienia Boga. Zajmuje się ona stosunkiem człowieka do człowieka, dlatego też z nauk jej mogą korzystać zarówno nauczyciel jak i kapłan. Wychowanie nie oznacza tylko poddawania dzieci wpływom dodatnim, ale jest równocześnie opieką nad dzieckiem, uczy, jak korzystać z wpływów oddziaływujących na nie. Dziecko



wykorzystuje wpływy zewnętrzne do rozbudowy swej formy życiowej. Forma ta daje  
lanu dziecka właściwy sens i kierunek.

Na końcu książki Jahn jeszcze raz zabiera głos. Dla Adlera grzech to błąd w stylu  
ciowym. Otwartą pozostaje kwestja, czy błąd ten może być przebaczony. Chrześcijanin  
jest odpowiedzialny wobec Boga. Wychowanie, oparte na psychologii indywidualnej, nie  
budzi poczucia odpowiedzialności.

Dyskusja obu autorów jest bardzo ciekawa i jest zmiennym znakiem czasu. Dla wy-  
chowawcy jest w tej dyskusji szczególnie ważna kwestja przymusu. Zagadnienie to zo-  
stało w książce poruszone tylko bardzo ogólnie, brak szczegółowego rozwinięcia tegoż.  
Przyznać trzeba rację Jahnowi, że kwestja przymusu jest jednym z najtrudniejszych pro-  
blemów pedagogiki. Skłaniać się jednak będziemy raczej ku Adlerowi, który chce wi-  
dzieć wychowanka, rozwijającego się w społeczności, a nie poddawać go bezwzględnie  
etosowi starszych.

Przeczytanie książki przyniesie wielką korzyść tym, którzy chcą dotrzeć do podstaw wy-  
chowania. Najważniejszą korzyść jaką daje lektura książki, to uświadomienie sobie  
odpowiedzialności za wychowanie dziecka. Dlatego też nie zgodzilibyśmy się  
z Jahnem, że wychowanie, oparte na psychologii indywidualnej, nie budzi poczucia od-  
powiedzialności. Tylko, że odpowiedzialność spoczywa w tym wypadku nie, jak chce  
Jahn, na słabych barkach dziecka, ale na wychowawcach, przedewszystkiem zaś na ro-  
dzicach.

L. B.

ADLER ALFRED. Der Sinn des Lebens. (Sens życia). Wien — Leipzig. Passer. 1933.  
Str. 205.

W książce tej Adler stara się dać syntezę swojej nauki, to też wiele zdań wypowiedzia-  
nych w niej jest nam już znanych z innych jego prac, ogłoszonych w czasopismach i pu-  
blikacjach książkowych.

Postępowanie człowieka wpływa zdaniem Adlera z jego mniemania. Nasze mniemanie  
o faktach życia jest znowu zależne od stylu życiowego. Każdy człowiek posiada swoje  
mniemanie o sobie i o faktach życia, swoją linię życiową i swoje prawo ruchu, chociaż  
nie zdaje sobie z tego sprawę. Prawo ruchu rozwija się z wrodzonych sił i wpływów  
środowiska. Dziecko rozpieszczone wzrasta w mniemaniu, że ono nic nie potrzebuje  
robić, gdyż inni za niego pracują; dziewczę, którego ojciec jest niesprawiedliwy, wzrasta  
w mniemaniu, że wszyscy mężczyźni są tacy.

Każda forma psychicznego działania jest ruchem, który prowadzi od sytuacji ujemnej do  
sytuacji dodatniej. Psychologia indywidualna widzi w działaniu człowieka dążenie do  
doskonałości. Ponieważ jednak idealna doskonałość jest nieosiągalna, indywiduum jest  
przepelnione poczuciem pośredniości.

Wszystkie kwestje życia można podporządkować trzem problemom: życiu społecznemu,  
pracy zawodowej, miłości. Wyniki i postępy dziecka w szkole zależą przedewszystkiem  
od jego poczucia wspólnoty. To samo można powiedzieć o pracy zawodowej i miłości.  
Rozbicie małżeństw ma swoje źródło w nieprzygotowaniu partnerów do życia społeczne-  
go. Niewłaściwy styl życiowy skłania do perwersji.

Życie jest przystosowaniem się do wymogów świata zewnętrznego. Tak jak w ewolucyj-  
nym rozwoju ciała, tak i w rozwoju psychicznym jest dany kierunek przezwyciężenia trud-  
ności przez właściwe rozwiązanie zadań, które świat zewnętrzny stwarza. Niewłaściwe  
rozwiązanie zadań, spowodowane niecelowym rozwojem fizycznym, prowadzi do zaniku  
jednostki, rodziny, narodu, a nawet rasy. W ciele odbywa się ustawiczny proces, dążący  
do zastosowania się do wymogów świata zewnętrznego. W życiu równowaga duchowa  
jest stale zagrożona. Człowiek czuje, że daleko mu do doskonałości, stara się przezwycię-  
żyć poczucie pośredniości. Im ono jest większe, tem większe dążenie do przezwyciężenia  
go, co nie pozostaje bez wpływu na równowagę ciała (zmiany w systemie nerwowym,  
w gruczołach i innych organach).

Każdy ruch człowieka, każde jego wyrażenie wpływa na całej jego osobowości. Sposób  
poruszania się człowieka zdradza jego sens życiowy.

Poczucie pośredniości jest warunkiem rozwoju ludzkości, gdyż skłania ją do postępu  
i doskonałości. Twórczość dziecka również jest wywołana jego małością, wpływa z po-  
czucia pośredniości. Kompleks pośredniości powstaje wtedy, gdy człowiek trwa przy po-  
czuciu pośredniości i nie może się zdobyć na kompensację. Jest to zjawisko, które wy-  
pływa z braku poczucia wspólnoty.

Na krytyczne uwagi na temat pracy pod kierunkiem, metody projektów i t. d. Nato-  
miast w obu książkach zasługuje na podkreślenie gruntowność i rzeczowość rozważań.  
Naogół autor dobrze i trafnie informuje o genezie, obecnym stanie i tendencjach szkolnic-  
twa Stan. Zjedn. Ameryki tak, że książki jego są cennym przyczynkiem do znajomości  
prądów wychowawczych społeczeństwa amerykańskiego.

M. O.

D-R J. BOGDANOWICZ. Cechy biologiczne wieku dojrzewania. Książnica-Atlas.  
1935. Str. 78.

Przedstawienie okresu dojrzewania od jego strony biologicznej oraz wykazanie, jak te  
wiadomości wykorzystać dla celów higieny — to było zadanie autora. Książka jest prze-  
znaczona dla rodziców i wychowawców.

Autor rozpoczyna pracę „definicją” wieku dojrzewania, podając następnie krótką cha-  
rakterystykę poprzedzających go okresów. Przechodząc do okresu dojrzewania wskazuje  
na czynniki, które wpływają na czas jego wystąpienia, i tu wymienia rasę, klimat, poło-  
żenie geograficzne, środowisko (miejskie czy wiejskie) oraz warunki ekonomiczne. Na-  
stępnie zajmuje się zmianami zachodzącymi w ustroju dojrzewającym, jak pojawienie się  
drugorzędnych cech płciowych, szybki przyrost wzrostu oraz zmiany, zachodzące w stane  
nie skóry, narządach i organach wewnętrznych. Tym ostatnim poświęca więcej miejsca.  
Omawia stan serca, które często w tym wieku naskutek ogólnie wzmoczonej pobudliwości  
odznacza się nieregularnością akcji, stan płuc, które pomimo gwałtownego wzrostu  
w okresie dojrzewania nie wystarczają na wzmoczone potrzeby rosnącego organizmu.  
Układ nerwowy w tym okresie charakteryzuje wielka pobudliwość, wymaga się czynność  
układu trawienego, powiększa się wątroba i nerki i t. d.

Intensywnie pracują gruczoły o wydzielaniu wewnętrznym i pozostając w ścisłym związku  
z układem nerwowym nierzadko przyczyniają się do zaburzeń w sferze psychicznej. Śmier-  
telność w okresie dojrzewania jest bardzo duża, przy czym 40% zgonów stanowią zgony  
na gruźlicę. Gruźlica jest najczęstszym schorzeniem tego wieku, na drugim miejscu sto-  
ją choroby serca, na trzecim — układu nerwowego. Na tle zaburzeń psychicznych zdarzają  
się też często wśród młodzieży wypadki samobójstwa. W ostatnim rozdziale, reasumując  
swoje wywody, autor dochodzi do wniosku, że zasadnicze postulaty higieny wieku doj-  
rzewania winny być następujące: 1) ograniczenie (lecz nie przerywanie) pracy umysło-  
wej; 2) opieka nad zdrowiem psychicznym i moralnym; 3) duża ilość snu i wykorzystania  
nie wakacyj; 4) poświęcenie obowiązkowo w codziennym trybie życia pewnej ilości czasu  
na wysiłek fizyczny przy unikaniu przemęczenia; 5) intensywne odżywianie z uwzględ-  
nieniem diety białkowej i owocowo-jarzynowej; 6) utrzymanie czystości ciała; 7) nie-  
dopuszczanie do nalogów: alkoholizmu i palenia tytoniu; 8) opieka nad życiem płcio-  
wym młodzieży. — Książka opatrzona jest bardzo licznymi tablicami statystycznymi.

Praca ta, przeznaczona dla rodziców i wychowawców, nie spełnia, zdaje się, swego zadania.  
Autor ujął zagadnienie bardzo pobieżnie i powierzchownie, a prztem, wskutek  
ogromnie licznych tablic statystycznych, interesujących tylko dla specjalisty, niezbyt po-  
pularnie. Zwraca też uwagę brak precyzji w wysławianiu się; autor zapowiada np. defi-  
nicję okresu dojrzewania, której nie podaje. Brak też konsekwencji w toku wykładu.  
Autor w pierwszym rozdziale na str. 8 stwierdza, że w miarę wzrostu kultury u ludzi  
spotykamy naogół coraz bardziej opóźniony okres dojrzewania, na str. 17 zaś podaje  
dane, według których służące — element przeważnie napływowy wiejski — dojrzewają  
później od stałych mieszkańców Warszawy, dalej zaś zaznacza, że złe warunki ekonomicz-  
ne też wyraźnie opóźniają czas dojrzewania, a przecież złe warunki ekonomiczne nie przy-  
czyniają się chyba do wzrostu kultury. Te i tym podobne poważne usterki niewątpliwie  
zmniejszają wartość książki, której zamierzenie samo było bardzo pożyteczne.

D-r H. Weintalówna

HENRYK ROWID. Zagadnienie autonomji w wychowaniu. Nakł. autora. Kraków,  
1935, str. 26.

Pojęcie autonomji, autonomja wychowania i szkoły a stosunki społeczno-kulturalne. Czyn-  
niki heteronomiczne a wychowanie. Zagadnienie autonomji w wychowaniu na tle sto-  
sunków polskich XIX w. Autonomja wychowania w świetle polskiej pedagogiki. Auto-

nomja pedagogiki jako teorii wychowania. Oto zagadnienia omówione w publikacji. Ustaliwszy pojęcie autonomii wychowania jako postępowania, dla którego najważniejszym kryterjum jest dobro dziecka (str. 4), autor wykazuje, że wychowanie, jakkolwiek nie może się w zupełności wyzwolić od czynników heteronomicznych, stanowiąc odrębną dziedzinę funkcji życiowej. Stąd i pedagogika jako teoria wychowania powinna, pomimo zbieżności z filozofją, psychologją i socjologją, stanowić odrębną dziedzinę wiedzy. Zagadnienie to, które ostatnio silnie się zarysowało w naszej literaturze pedagogicznej (Hessen R. P.), daje autorowi sposobność uzasadnienia tezy o konieczności autonomii pedagogicznej nauczyciela i samego procesu wychowania. Ujęcie zagadnienia i sposób rozwiązania go przy pomocy danych historycznych są rzeczowe i trafne.

M. O.

#### ENCYKLOPEDIA WYCHOWANIA T. II z. 3 i 4. R. 1934.

Ukazały się dwa nowe (N-r 3 i N-r 4) zeszyty Encyklopedji Wychowania i stanowiące dalszy ciąg tomu drugiego, poświęconego nauczaniu. Zeszyt N-r 3 zawiera dokończenie d-ra Kazimierza Sośnickiego Dydaktyki ogólnej, a mianowicie przynosi omówienie najważniejszych form nauczania i uczenia się w nowoczesnej szkole. Tak więc został tutaj uwzględniony podział na formy podające i poszukujące, a w związku z nimi wyróżniono elementy samodzielne w pierwszej oraz elementy bierne w drugiej formie nauczania. Jako postulat nasuwa się w sposób oczywisty konieczność stosowania różnych form nauki. Bardzo ciekawy materiał stanowi dalszy rozdział tej rozprawy d-ra Sośnickiego: pojęcie szkoły pracy z rozróżnieniem jej czterech kierunków, dokonaniem na podstawie O. Scheibnera (produkcyjna, rękodzielnicza, ilustrująca szkoła pracy oraz szkoła swobodnej pracy duchowej). W związku z problemem uczenia się znajdujemy w tym dziale omówienie uczenia się sztucznego i naturalnego, podanie głównych psychologicznych teorii uczenia się (teoria Herbartha, Thorndike'a, Wheeler'a), wyjaśnienie sposobów utrwalania nabytych wiadomości, zasad uczenia się pod kierunkiem, wreszcie rozróżnienie trzech typów uczenia się uczniów wg. podziału Morrisona.

W dalszej treści zeszytu N-r 3 zostały omówione: A. przez Irenę Drozdowicz Jurgielewiczową Podstawowe zagadnienia dydaktyki dorosłych, mianowicie: cele uczenia, nauczania i kształcenia dorosłych, dorosły jako uczeń i wychowanek, materiał, metody i formy nauczania dorosłych, rola nauczyciela w oświacie dorosłych i najpilniejsze potrzeby dydaktyki dorosłych; B. przez Zofję Żukiewiczową Nauczanie w przedszkolu. Z metod nauczania przedszkolnego autorka w związku sposobem omawia metody: Froebela, Montessori, Decroly'ego, „Domu dla małych w Genewie”. Zeszyt zamyka Jadwiga Krahelskiej Dydaktyka nauki łącznej, uwzględniająca następujące zagadnienia: metoda projektów, metoda Decroly, nauczanie łączne w Niemczech, Austrii i w Polsce. Poza tem metodę nauczania łącznego ilustrują przykłady planów rocznych i tygodniowych, stosowanych w szkołach zagranicznych i polskich.

Na zeszyty N-r 3 tomu II-ego kończą się ogólne zasady nauczania. Zeszyt 4 rozpoczyna szereg metodyk poszczególnych przedmiotów nauczania, w pierwszym rzędzie religji. Dydaktykę religji w szkole powszechnej omawia ks. dr Zygmunt Bielawski, rozważając metody nauczania tego przedmiotu, stopnie i schemat katechezy katechizmowej i biblijnej. Dydaktykę religji w szkole średniej opracował ks. dr Mieczysław Węglewicz. Wychodząc z założenia psychicznego ks. dr Węglewicz wyróżnia dwa okresy: 1) nauczanie i wychowanie religijne w okresie dojrzewania, 2) nauczanie religijne młodzieży dorastającej. Z metod stosowanych w pierwszym okresie została tu wyszczególniona chrystocentryczna zasada nauczania oraz metoda przeżycia i czynu religijnego. Odrębnie też zostały potraktowane sposoby nauczania Nowego Testamentu, liturgiki i historii kościoła. W okresie młodzieńczym głównymi zagadnieniami w nauczaniu religji są: forma wykładu dogmatyki oraz dydaktyka etyki katolickiej. To ostatnie zagadnienie ks. dr Węglewicz objaśnia opierając się głównie na wskazówkach, danych przez znakomitego wychowawcę młodzieży, niedawno zmarłego ks. prefekta E. Szejnca.

Z kolei zeszyt 4 rozpoczyna druk Dydaktyki nauki czytania napisanej przez znanego autora i pedagoga Marjana Falskiego. Zeszyt ten nie obejmuje całokształtu tej sprawy; narazie zostały w nim omówione metody sylabizowania, dźwiękowa, analityczne (wyrazowe, zdaniowe, rozkładania wyrazów i t. p.). Zakończenia należy się spodziewać w następnym (5) zeszycie.

T.

Chowanna. — Zeszyt 3. Marzec 1935.

Trzeci zeszyt Chowanna, jak wszystkie zresztą numery tego pisma, przynosi kilka ciekawych prac. Stanisław Skowron, kończąc artykuł swój p. t. Dziedziczość u człowieka a eugenika, omawia zagadnienie sterylizacji, polemizując przytem rzeczowemi i słusznemi argumentami z prof. J. W. Cox'em, bezwzględny przeciwnikiem (podobnie jak i Kościół Katolicki) sterylizacji. — Dalej Sergjusz Hessen rozpoczyna artykuł o Reformie szkolnej w Czechosłowacji, charakteryzując jej dotychczasowy przebieg, środki realizacji założenia i cele. Zenon Klemensiewicz porusza Podstawowe zagadnienia z zamierzonej reformy ortograficznej. Artykuł ten, dotyczący tak aktualnego i żywego zagadnienia, zainteresuje napewno ogół nauczycieli. Autor artykułu, po krótkim przeglądzie dotychczasowych prac nad sprawą ortografii polskiej, charakteryzuje chaos stanu dzisiejszego i płynącą z niego konieczność uzgodnienia szeregu sprzeczności, oraz przedstawia zarys i system pracy powołanego niedawno do życia Komitetu Ortograficznego. Cykl artykułów zamyka polemiczny artykuł Ant. Bol. Dobrowolskiego p. t. O potrzebie wykształcenia ogólnego na wyższym poziomie, w szczególności dla nauczycieli. Dział recenzyjny omawia dzieła Durkheim'a (Education et Sociologie), Claparède'a (Jak rozpoznawać uzdolnienia uczniów) i H. H. Goddarda (Die Familie Kallikak). Ostatni wreszcie dział, dotyczący Współczesnego Ruchu Pedagogicznego przynosi ciekawe notatki z aktualnych zagadnień oświatowych współczesnej Francji.

M. W.

## SAMOKSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI

Panu J. K. w Żerówce. Literatura obejmująca dzieła z zakresu socjologii wychowania, a więc obejmująca zainteresowania pedagogów w ostatnich latach, zaczyna szybko rosnąć się. Można polecić przedewszystkiem prace J. Bystronia — „Szkoła i społeczeństwo” oraz F. Znanieckiego — „Socjologia wychowania”, a prócz tego nader interesujące J. Chałasińskiego — „Wychowanie w domu obcym jako instytucja społeczna”. Tutaj wymienić też można pracę zbiorową pod redakcją Mysłakowskiego — „Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze”. Wiele artykułów dotyczących socjologii wychowania ukazuje się w Przeglądzie Socjologicznym, kwartalniku, którego tom III ukazał się niedawno. W tomie I-ym tego kwartalnika w recenzji o książce C. Weissa — „Pädagogische Soziologie” podaje też Chałasiński dość bogatą literaturę przedmiotu. W tomie III wiele miejsc zostało poświęcone artykulom z zakresu socjologii wychowania i recenzyj prac dotyczących tego tematu.

Edward Arnekker

---

REDAKTORZY: D-R. MARJAN ODRZYWOLSKI I HALINA HEFTMANOWA.

---

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI.

---

REDAKCJA REKOPISÓW NIE ZWRACA



674

# III Kongres Pedagogiczny

WYDAWNICTWO OBEJMUJE KOMPLETNE SPRAWOZDANIE  
Z KONGRESU LWOWSKIEGO WRAZ Z REFERATAMI  
I PRZEMOWIENIAMI.

T R E S C.

## I.

Ogólny przebieg Kongresu. — Julian Smulikowski: Władze szkolne wobec rzeczywistości. — Jan Kolanko i Benedykt Kubski: Nauczyciel wobec rzeczywistości. — Dr. Jan St. Bystron: Szkoła wobec rzeczywistości. — Aleksander Patkowski: Rola oświaty pozaszkolnej w ustroju szkolnictwa. — Henryk Ryll: Rola szkół specjalnych w ustroju szkolnictwa.

## II.

H. Pohoska: Polskie tradycje w wychowaniu a rzeczywistość. — Dr. Jan Kuchta: Psychologiczne podstawy nowych programów. — Dr. Władysława Hoszowska: Gospodarcze nastawienie w programach ogólnokształcących. — Tadeusz Zyglar: Zagadnienia wychowania fizycznego w nowej szkole. — St. Usarkowa: Syntetyczne nauczanie a nowe programy. — Aleksander Litwin: Budowa programów w szkołach powszechnych niższych stopni organizacyjnych. — Kazimierz Staszewski: Nowe programy nauki dla 7-klas. szkoły powszechnej. — Stefan Bąkowski: Program nowego gimnazjum. — Dr. Henryk Rowid: Organizacja i program zakładów kształcenia nauczycieli.

## III.

Dr. J. Wagnerówna: Nauczanie języka polskiego w wyższych klasach szkoły powszechnej. — Kazimierz Zychal: Nauczanie łączne w oddz. III szkoły ćwiczeń. — Jan Syska: Próba dostosowania szkoły do uzdolnień dziatwy i do potrzeb kulturalno-gospodarczych Polski, przeprowadzona na terenie szkoły ćwiczeń Państwowego Seminarjum Nauczycielskiego w Tarnowskich Górach. — Wacław Fleury: Próba indywidualnego nauczania. — Henryk Jędrusik: Szkic organizacji pracy siedmioklasowej publicznej szkoły powszechnej im. Gabryela Narutowicza w Gnaszynie pod Częstochową. — Stanisław Bieda: Klasy dla uzdolnionych w szkole ćwiczeń przy Państwowem Seminarjum Nauczycielskiem Liceum Krzemienieckiego. — Bronisław Chrościcki: System grupowy w wychowaniu i nauczaniu. — Wanda Steynowa: Sprawozdanie z pracy eksperymentalnej w szkole Nr. 7 im. G. Narutowicza w Wilnie w r. 1933. — Wanda Dzierżicka: Szkoła ćwiczeń przy Państwowem Seminarjum Nauczycielskiem im. B. Orzeszkowej w Warszawie. — Kazimierz Marjański: Eksperyment Sjudaka. — Dr. Marjan Odrzywolski: W poszukiwaniu sprawdzianu obiektywnego dla wartości metodycznych.

Dzieło zawiera 416 stron.

Cena pojedynczego egzemplarza zł. 4.—.

WYDAWCA: ZWIĄZEK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO,  
Warszawa, Wybrzeże Kościuszkowskie 35. Konto P. K. O. Nr. 435.

# 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 i 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.