

# Ruch Pedagogiczny

---

## ROZBIEŻNOŚCI I DYSPROPORCJE MIĘDZY WIEDZĄ PEDAGOGICZNĄ A PRAKTYKĄ WYCHOWANIA I NAUCZANIA

1. W dokonującej się przebudowie studiów pedagogicznych jedno z zagadnień pierwszorzędnych dotyczy pytania jak przystosować program tzw. przedmiotów pedagogicznych do potrzeb przyszłych nauczycieli, mających opuścić czy to liceum czy pedagogium. Ważnym jest przy tym nie tylko zagadnienie co program studiów pedagogicznych będzie uwzględniał więcej: czy stronę teoretyczną czy ćwiczeniową takich przedmiotów jak psychologia, dydaktyka, socjologia wychowania, pedagogika itp., ale w jakiej mierze nauczanie tych przedmiotów posłuży nauczycielowi do rzeczywistego ulepszenia jego zadań nauczycielskich i wychowawczych. Wiedza pedagogiczna jest wiedzą techniczną, jest technologią, a nie wiedzą „czystą”. Wobec tego podobnie jak w odniesieniu do każdej technologii zapytać musimy przede wszystkim, czy jej wiadomości techniczne są ściśle dostosowane do potrzeb, którym mają służyć. Cały szereg danych, które omówimy niżej, zdaje się wskazywać, że technologia pedagogiczna jest w znacznie gorszym położeniu wobec potrzeb praktycznych nauczania i wychowania, aniżeli jakakolwiek inna wiedza techniczna. Nie ulega np. wątpliwości, że przedmioty techniczne w szkołach zawodowych takich jak szkoły przemysłowe, handlowe, górnicze itp. są w dużym zakresie niezbędnie konieczne do praktycznego wykonywania zawodów takich jak zawód kupca, technika budowlanego itp., co więcej — jest również rzeczą pewną, że wiadomości techniczne udzielane w powyższych szkołach są dość ściśle dopasowane do potrzeb określonych czynności zawodowych. Z drugiej strony wiedza teoretyczna w zakresie fizyki, chemii i biologii jest na tyle rozwinięta, że służyć może i służy w sposób wystarczający za podstawę dla wszelkich wiadomości technicznych w szkołach zawodowych. Można nawet zaryzykować zdanie, że teoria w zakresie fizyki i chemii kryje w sobie możliwości zastosowań technicznych, których życie praktyczne jeszcze w ogóle nie wysunęło. Dotyczy to np. różnych możliwości praktycznych w zakresie teorii światła, elektryczności, chemii organicznej itp. Istnieją też wprawdzie stale pewne zagadnienia techniczne, którym teoretyk w danej chwili sprostać nie umie. Na ogół jednak stan rzeczy jest tego rodzaju, że technik np. budowlany poprostu tylko stosuje do swoich

praktycznych potrzeb określone wiadomości z zakresu fizyki, matematyki itp. Olbrzymia część tych wiadomości zdobyta została w ostatnich trzech stuleciach niezależnie od bezpośrednich potrzeb życia codziennego. Nie chcemy przez to bynajmniej powiedzieć, że rozwój wiedzy dokonuje się niezależnie od potrzeb życia, lecz tylko, że w aktualnym stanie niektórych nauk suma wiedzy teoretycznej wyrasta znakomicie ponad potrzeby praktyczne i możliwości stosowania technicznego.

2. W odmiennym położeniu zasadniczo (w porównaniu z powyższymi naukami) znajduje się wiedza pedagogiczna jako technologia oraz nauki teoretyczne takie jak socjologia, psychologia, biologia i historia wychowania stanowiące jej podstawy. Zapytać wprawdzie należy, co rozumiemy przez „wiedzę pedagogiczną”. W grę wchodzić dwie grupy spraw ściśle ze sobą związanych, ale tym niemniej zupełnie odrębnych. Po pierwsze więc mówimy o wiedzy pedagogicznej, ilekroć mamy na myśli dyskusje i rozważania na temat tzw. celów wychowawczych. Niektórzy nazywają te rozważania pedagogiką teoretyczną. Rozważania te nie są bynajmniej technologią — stanowią one wyrozumowany układ obowiązujących w danym czasie czy walczących dopiero o swe urzeczywistnienie tendencji wychowawczych (określonych grup społecznych). Jest rzeczą sporną, jaką rolę przypisać należy tym tzw. celom czy ideałom wychowania, tj. czy należy uważać je za bezpośredni wyraz (a więc „epifenomen”) aktualnych potrzeb i dążeń grup społecznych w ich wzajemnej walce ze sobą, czy też są to siły poniekąd samoistnie działające (powiązane przyczynowo między sobą, tj. „wewnętrznie”) i w pewnym stopniu decydujące o ukształtowaniu się szkolnictwa i w ogóle spraw wychowania. Tak czy owak, doktryny pedagogiczne, jak inaczej możemy nazwać dyskusje nad celami wychowawczymi, do technologii wychowania nie należą. Do technologii tej, a więc do wiedzy pedagogicznej w ściślejszym znaczeniu zaliczymy wszystkie te zagadnienia i wiadomości z jakichkolwiek nauk teoretycznych, a zwłaszcza z zakresu nauk psychologicznych, socjologicznych, biologicznych i historycznych, które mają ułatwiać realizację określonych zadań nauczyciela i wychowawcy. Mamy tu więc na myśli takie nauki „techniczne” jak psychologię pedagogiczną, socjologię wychowania, biologię wychowania, historię wychowania, dydaktykę ogólną i metodyki poszczególnych przedmiotów; istnienie i rozwój tych nauk są ściśle zależne z jednej strony od stale rosnących potrzeb szkoły i wychowania pozaszkolnego, z drugiej zaś strony od stanu rozwojowego nauk teoretycznych, stanowiących ich podstawę.

Otóż zapytać można w odniesieniu zarówno do doktryn pedagogicznych jako też i do wiedzy pedagogicznej w znaczeniu ściślejszym, czy spełniają one należycie określone potrzeby socjalne, z których wyrosły? Tutaj ograniczymy się do rozważenia pytania o wzajemnym stosunku praktycznych potrzeb nauczyciela i wychowawcy z jednej strony, a właściwej wiedzy pedagogicznej ze strony drugiej. Odpowiedź na pytanie pierwsze, tj. na pytanie dotyczące stosunku doktryn pedagogicznych do rzeczywistego ukształtowania się szkolnictwa i wychowania wymaga zupełnie odrębnego rozpatrzenia. Tutaj możemy tylko krótko zaznaczyć, że rozbieżności, które są tematem naszych rozważań, dotyczą niewątpliwie także wzajemnego stosun-

ku doktryn i życia. Można np. zapytać, jak przedstawia się dzisiaj sprawa postulatów i ideałów pedagogicznych wyszczególnionych 150 lat temu w „Emile'u” Rousseau, w książeczce Pestalozziego „Jak Gertruda uczy swoje dzieci”, albo np. w Credo pedagogicznym Deweya. Niejedną rozbieżność między rzeczywistym wychowaniem a tezami zawartymi w doktrynach tych trzech wielkich klasyków pedagogiki moglibyśmy wyszczególnić. Co więcej, niejedna z tez tych trzech autorów nie stanie się bodaj że nigdy rzeczywistością, nie możemy za to jednak mieć pretensji ani do Deweya, ani do Rousseau, gdyż rozbieżności między ideałem a rzeczywistością należą jak gdyby do definicji ideałów. Poza tym nieobojętną jest sprawa inna: postulaty, doktryny i ideały pedagogiczne obliczone są zwykle na daleką metę, a realizacja tychże nawet w pomyślnych warunkach społecznych odbywa się nieraz tak powoli, że z trudem zaledwie prześledzić możemy jakikolwiek postęp w tej realizacji. Czasem dzieje się wprawdzie przeciwnie. Tak np. było z ideałem nauczania powszechnego i szkoły powszechnej, który przestał już dziś być ideałem, stając się powszechnie uznaną potrzebą społeczną i prawie że faktem.

3. Sprawa proporcji czy dysproporcji między właściwą wiedzą pedagogiczną a rzeczywistymi potrzebami szkoły, nauczyciela i wychowawcy jest zupełnie innego rodzaju. Psychologia pedagogiczna czy socjologia wychowania nie są zbiorami życzeń, tez, ideałów, lecz opisują pewne akty związane z wychowaniem. Jako takie, są one li tylko narzędziem, mogącym służyć do realizacji jakichkolwiek bądź doktryn pedagogicznych. Tak np. faktami psychologii pedagogicznej poprzeć możemy zarówno doktrynę drakońskiego wychowania (p. Sobolew), jako też i doktrynę karności pozytywnej (S. Hessen). Fakty psychologii pedagogicznej są wobec tych poczynąń najzupełniej obojętne. Pytanie jest tylko takie, czy w ramach obowiązujących rzeczywiste zasad wychowawczych i ustroju szkolnictwa fakty psychologii pedagogicznej, socjologii wychowania, biologii wychowania itp. u l a t w i a j ą nauczycielowi spełnienie jego konkretnych zadań wynikających z obowiązującego systemu wychowawczego, czy też nie ułatwiają mu spełnienia tych zadań. Innymi słowy, ważnym jest pytanie, czy wiedzą pedagogiczną w ściślejszym znaczeniu nauczyciel może sobie praktycznie pomóc i w jakim stopniu może sobie nią pomóc. Idealny stan rzeczy byłby tutaj taki, gdyby wszystkie konkretne sprawy szkolne, a więc sprawy dydaktyczne i wychowawcze, w których nauczyciel potrzebuje znajomości odnośnych faktów, dały się właśnie dobrze rozwiązać d z i ę k i o d p o w i e d n i m w i a d o m o ś c i o m w myśl celów, do których nauczyciel zmierza. Chodzi więc o to poprostu, czy wiedza pedagogiczna daje nauczycielowi-wychowawcy odpowiednie wiadomości właśnie wtedy, kiedy ich potrzebuje. Otóż sądzimy, że w bardzo wielu sprawach dotyczących wychowania odpowiednie, potrzebne w danej chwili wiadomości faktyczne nie stoją nauczycielowi do dyspozycji ze względu na niedostateczny rozwój zarówno technologii pedagogicznej jak i odpowiednich nauk teoretycznych. Znaczy to innymi słowy, że nauczyciel chciałby posiadać znacznie więcej wiadomości, aniżeli może mu ich udzielić wiedza pedagogiczna. Jest to jedna seria dysproporcji między tą wiedzą, a praktycznymi potrzebami nauczania i wychowania. Jest jednakże w tej

dziedzinie jeszcze drugi szereg dysproporcji, mianowicie: w niektórych sprawach wiedza pedagogiczna sięga znacznie dalej, aniżeli odpowiadające jej wiadomości współczesnego nauczyciela (w Polsce) i aniżeli sięga rzeczywista praktyka nauczania. Jedne i drugie dysproporcje rozważymy osobno.

4. Formy przewagi praktycznych potrzeb szkoły w porównaniu ze stojącą jej do dyspozycji wiedzą pedagogiczną podzielić można na dwie grupy. Po pierwsze, są to dysproporcje dydaktyczne, po drugie — pedagogiczne. Jeżeli chodzi o te pierwsze, winniśmy omówić przede wszystkim następujące sprawy: sprawę właściwej techniki pisania, czytania i rachunków, sprawę opartej na psychologii techniki nauczania przedmiotów wiadomościowych, sprawę dopasowania programu i techniki nauczania do tzw. naturalnego dojrzewania zainteresowań, i wreszcie sprawę właściwego rozkładu zajęć szkolnych (trudnych i łatwych).

Od 25 lat toczą się niezwykle żywe a zarazem zawile dyskusje nad najwłaściwszą formą nauczania pisania i czytania. Znany mi są koncepcje Decrolyego i jego szkoły w sprawie dydaktyki nauczania pisania i czytania. Decroly biorąc pod uwagę fakty dotyczące tzw. spostrzegania schematycznego wygłosił zasadę, że znacznie łatwiej i sprawniej nauczy się dziecko zarówno czytania jak i pisania, jeżeli podawać mu będziemy od początku nie elementarne litery czy głoski, lecz pewne całości, a więc wprost całe zdania, albo przynajmniej słowa i sylaby. W myśl tej koncepcji dziecko „chwytą” wzrokowo całe słowa i całe zdanie wiążąc je z poszczególnymi przedmiotami czy wogóle znaczeniami, a dopiero wtórnie i ze znacznie większym wysiłkiem zdolne jest do wyodrębnienia w słowach mówionych czy w wyrazach pisanych ich elementów składowych tj. poszczególnych liter i dźwięków. Nauka czytania powinna zatem odbywać się od całości do części tzn. od słów i wyrazów do liter i dźwięków, a nie odwrotnie. Pogląd Decrolyego jest i powszechnie znany i w rozmaitych wariantach przynajmniej częściowo zrealizowany, tak, że nie potrzebujemy omawiać jego szczegółów. Chodzi nam zresztą o coś innego. Koncepcja Decrolyego jest pierwszą opartą na psychologii metodyką nauki czytania. Znamienne przy tym jest, że psychologia leżąca u podstawy tej metodyki jest bezwarunkowo bardziej intuicyjna, niż oparta na dobrze poznanych aktach psychicznych. Innymi słowy, jest to wciąż jeszcze znakomity pomysł dydaktyczny, a nie teoria oparta na dostatecznym materiale psychologicznym. Gdyby było inaczej dziwiłoby się należało, czemu to wciąż jeszcze na łamach pism dydaktycznych i na niezliczonych konferencjach nauczycielskich toczą się zawzięte dyskusje nad wyższością dydaktyki czytania, czy to analitycznej, czy to syntetycznej, czy wreszcie analityczno-syntetycznej. Już same fakty tych dyskusji wskazują, że sprawa bynajmniej nie jest jasna i raz na zawsze załatwiona. Bezwątpienia, każdy nauczyciel wołałby się posłużyć metodą, która z najmniejszym wysiłkiem i z najlepszymi rezultatami prowadzi do pożądanego celu tj. do najwyższej sprawności w czytaniu.

Widocznym jest również, że praktyka nauczania tych sprawności budzi w nauczycielu powątpiewania co do użycia i wartości tej czy tamtej metody. Powątpiewania te można zresztą wysunąć i ze strony psychologicznej. Koncepcja spostrzegania sche-

matycznego była 20 lat temu niewątpliwie genialną, a wnioski dydaktyczne z niej wysnute okazały się pod wieloma względami trafnymi. Z drugiej strony uprzytomnić sobie musimy jasno, że, jak dotychczas, posiadamy stanowczo za mało wiadomości szczegółowych o spostrzeganiu i reprodukcji słów i wyrazów u dziecka. Wobec tego dydaktyka czytania (i pisania) jest pomimo usiłowań oparcia jej na psychologii wciąż jeszcze raczej zbiorem recept intuicyjnych, aniżeli wiedzą techniczną opartą na doświadczeniu naukowym.

5. To samo, tylko w znacznie wyższym stopniu, dotyczy nauczania rachunków. W ostatnich 20 latach zrobiono poważny krok naprzód celem uprzyśpieszenia elementów matematyki dzieciom i młodzieży. Badania Roloffa, Beckmanna i wielu innych rzuciły już nieco światła na procesy psychiczne zachodzące zwłaszcza przy uczeniu się czterech zasadniczych działań, w ogóle zaś przy tworzeniu się pojęć i przy apercpekcji liczb u dziecka, są to jednakże bardzo szczupłe początki badań możliwych. Z jednej strony trzeba zaznaczyć, że dydaktycy matematyki za mało albo prawie w ogóle nie liczą się z badaniami psychologicznymi dotyczącymi genezy pojęć o liczbach, z drugiej zaś strony odnośnych wiadomości psychologicznych jest, jak na razie, bezwątpienia za mało, ażeby na ich podstawie zbudować dydaktykę rachunków, opartych rzeczywiście o psychologię. Sprawa ta przedstawia się analogicznie odnośnie do wszystkich innych przedmiotów nauczania szkolnego. Jeżeli zajmujemy się tutaj bliżej dysproporcją między wiedzą psychologiczną a potrzebami w dydaktyce pisanie, czytania i rachunków, to dlatego, że nauczanie tych elementów powinno być ze względu na słabe jeszcze u dziecka na pierwszym stopniu nauczania przystosowanie do nauki szkolnej — w najwyższym stopniu ekonomiczne. Im bardziej ekonomicznie, a to znaczy i przystępnie i z dodatnimi rezultatami, uczyć będziemy elementów, tym snadniej zainteresujemy dzieci dla wszelkich dalszych stopni nauki szkolnej. Niestety, dydaktyka ogólna oraz dydaktyki poszczególnych przedmiotów, zwłaszcza zaś dydaktyki przedmiotów elementarnych dopasowane są dzisiaj wciąż jeszcze do programów oraz do rzeczowej treści, tj. do pojęć, którymi operują poszczególne przedmioty, a nie do praw psychiki ucznia. Układ metodyczny pojęć np. w rachunkach jest taki, że pojęcia w treści samej bardziej skomplikowane następują po pojęciach prostszych. Np. w geometrii nauka koła następuje po nauce o kwadracie i trójkącie. Ogólnie rzeczy biorąc, jest niewątpliwie tak, że także i apercpekcja pojęć np. geometrycznych następuje od prostszych i bardziej złożonych. Jednakże jest tak tylko w grubych zarysach. Już dotychczasowe bardzo szczupłe wiadomości o apercpekcji pojęć matematycznych u dziecka uczą nas, że w pewnych sprawach logika pojęć matematycznych nie pokrywa się z psychologią tych pojęć; np. z psychologicznego punktu widzenia apercpekcja koła dokonuje się znacznie wcześniej i łatwiej, aniżeli apercpekcja kwadratu i trójkąta, podczas gdy w elementach matematyki koło jest w porównaniu z kwadratem figurą geometryczną o wiele bardziej skomplikowaną. Tego rodzaju fakty mamy na myśli, gdy mówimy, że w dydaktyce matematyki (podobnie zresztą jak i w dydaktyce wszelkich innych przedmiotów) potrzebne są wiadomości psychologiczne, tzn. wiadomości o formach przyjmowania i tworzenia się u dziecka

pojęć udzielanych przez szkołę. Badania nad rozwojem pojęć u dziecka niewątpliwie znakomicie posunęły się naprzód w ostatnich dwu dziesięciokach lat, ale w tej właśnie dziedzinie, którą poruszamy, tj. w dziedzinie przyswajania sobie konkretnego materiału pojęciowego, konkretnych wiadomości szkolnych, wiedza psychologiczna zdolna dać nauczycielowi podbudowę teoretyczną poczynił jest zupełnie znikomą. Znikomość tej wiedzy zauważyć możemy zwłaszcza w odniesieniu do przedmiotów opartych na elementach nauczania i to zarówno humanistycznych jak i przyrodniczych. Czy to weźmiemy pod uwagę historię, zoologię, fizykę, czy cokolwiek innego, stwierdzić musimy jasno, że dydaktyki tych przedmiotów oparte są po dziś dzień wyłącznie na rzeczowej analizie poszczególnych przedmiotów, na wymaganiach programów, oraz w sposób nie zawsze określony na uwzględnieniu takiej czy owakiej tzw. metody dydaktycznej. Ponieważ analiza rzeczowa danego przedmiotu niewielkim tylko może ulegać zmianom, zmienność dydaktyk poszczególnych przedmiotów dopasowana jest wobec tego przede wszystkim do zmienności programu, oraz do metod dydaktycznych. Zastanówmy się nad pytaniem, na czym polega zmienność tych ostatnich, tj. metod dydaktycznych. Niewtajemniczonemu mogłoby się wydawać, że zmienność tych metod charakteryzuje bynajmniej nie coraz to lepsze dopasowanie się do wiedzy o dziecku, a w szczególności do wiedzy o uczeniu się, zmęczeniu itp., lecz raczej do pewnych prądów i haseł ideologicznych, kursujących w danym momencie i uważanych za modne. Prawdą jest, że postulaty dydaktyczne tzw. szkoły pracy czy szkoły twórczej liczą się w znacznie wyższym stopniu z aktywnością dziecka, a do pewnego stopnia także i z poznanymi w ostatnich dziesięciokach lat prawami myślenia, aniżeli postulaty np. takiego herbartyzmu, jednakże różnica ta jest w znacznie wyższym stopniu oparta o zmienność haseł i doktryn społecznych. Hasła dydaktyczne Dewey'a i licznej falangi entuzjastów nowej szkoły są przede wszystkim wykwitem (i to wykwitem ostatnim a poniekąd i spóźnionym) prądów liberalistycznych wieku XIX, potem zaś dopiero тезami opartymi na psychologii. W szczególności np. doktryna Deweya dotycząca tzw. aktów myślowych („problemów”) jest w znacznie wyższym stopniu przeniknięta przesłankami pragmatyzmu, aniżeli konkretną wiedzą z zakresu psychologii myślenia. Jego hipoteza o wzajemnym przenikaniu myślenia abstrakcyjnego i praktycznych czynności sprawdzania pochodzi w prostej linii z podstawowych założeń amerykańskiego praktycyzmu. Odnaleźć ją łatwo u wielu przedstawicieli filozofii czynu, Theodora Roosevelta. To, co powiedzieliśmy o przesłankach dydaktycznych szkoły twórczej, moglibyśmy też powiedzieć z odpowiednimi zmianami o przesłankach każdej innej współczesnej i należącej już do historii metody dydaktycznej. Stwierdzamy więc, że nawet najbardziej ogólne założenia współczesnej dydaktyki są bardzo mało poparte wiedzą techniczną (przede wszystkim wiadomościami z zakresu psychologii pedagogicznej) — a cóż dopiero mówić o podbudowie technicznej konkretnych poczynił w nauczaniu konkretnych przedmiotów. W ostatnich dopiero latach rozpoczęli psychologowie zajmujący się testami inteligencji wiadomości rozpatrywać pytanie, jakie procesy myślowe zachodzą u ucznia w trakcie nabywania takich czy owakich konkretnych wiadomości

i sprawności. Zilustrujemy ten postęp dokonujący się obecnie na nauce pisania. Dydaktyka pisania opartą była pierwotnie jedynie na analizie przedmiotu samego, tj. pisma, to też od wieków nauczyciel i uczeń wychodzili od elementarnych kresek w górę i w dół. Później, zwłaszcza w czasach ostatnich, grafologowie zaczęli zajmować się badaniem pisma, ale z punktu widzenia nie dydaktycznego lecz charakterologicznego, tzn. z punktu widzenia pytania, w jakim stopniu odczytać można z pisma właściwości charakteru jego autora. Ostatnio wreszcie niektórzy testologowie, zajmujący się układaniem grafometrów służących do oceny jakości pisma uczniów, zaczęli zastosowywać do konstrukcji takich skal wiadomości grafologów, a przede wszystkim sami zaczęli robić poszukiwania badawcze, które można już nazwać psychologią pisania. To wszystko to narazie początki, a ogólnie rzeczy biorąc, w żadnej dziedzinie nauki szkolnej nie mamy jeszcze dydaktyki, któraby mogła wziąć pod uwagę w jakimś szerszym zakresie wiedzę psychologiczną. W związku z tym trudno dziwić się młodym nauczycielom przychodzącym dopiero co z seminarium do szkoły, gdy wygłaszają pogląd, że psychologia i wogóle fachowe wiadomości pedagogiczne udzielane im w szkole nie mają żadnej wartości praktycznej w ich obecnych zadaniach zawodowych. Jest to niewątpliwie przesada, gdyż wartość wiedzy pedagogicznej udzielanej w zakładach kształcenia nauczycieli mierzyć musimy nie tylko z punktu widzenia podbudowy pod konkretne problemy nauczania i wychowywania, tym nie mniej faktem jest, że takiej właśnie podbudowy technologia pedagogiczna w swej dzisiejszej postaci jeszcze nie daje — a i dać nie może. Wiedza pedagogiczna *nastawia* nauczyciela na dziecko, daje wiele wiadomości tzw. ogólnych, umożliwia nauczycielowi znacznie szybsze i łatwiejsze przystosowanie się do konkretnych potrzeb szkoły, niż by to było możliwym w braku tej wiedzy i to stanowi już obecnie jej niewątpliwą wartość — wiedza ta jednak z punktu widzenia technicznych potrzeb nauczania i wychowania jest całkiem znikoma.

6. Możemy przekonać się o tym analizując kilka dalszych problemów dydaktycznych i pedagogicznych, w których występują jaskrawo rozbieżności między wiedzą a potrzebami praktycznymi. Weźmy np. pod uwagę tylekroć omawiane zagadnienia dopasowania programu, wogóle zaś całego toku nauczania do genetyki zainteresowań. Nie od dzisiaj wysunięto postulat, aby nauczyciel liczył się ściśle z faktem zainteresowań u dzieci i z ich naturalnym dojrzewaniem. Dawno już zauważono, że w różnych latach życia różne sprawy znajdują się w centrum naszego zainteresowania. Czym innym żyje małe dziecko, czym innym dziecko wstępujące do szkoły, jeszcze czym innym chłopak czy dziewczynka 10-cio letnia, i znów czym innym te same dzieci w okresie dojrzewania. Jest rzeczą niewątpliwą, że gdyby dopasować należycie program nauki w szkole powszechnej i średniej do zmienności zainteresowań, możnaby uzyskać rezultaty znacznie lepsze, aniżeli w wypadku przeciwnym. Zainteresowania są motorem naszych poczynań, przede wszystkim zaś motorem zdobywania wiadomości. Wydatek energii w nauce interesującej jest znacznie mniejszy aniżeli w nauce nie interesującej, poza tym zaś rezultaty są trwalsze. Trzy tylko powstają tutaj pytania: po pierwsze, czy z socjalnego punktu widzenia, także z punktu widzenia przed-

miorów szkolnych, a w końcu i z psychologicznego punktu widzenia jest możliwym ściśle dopasowanie programu nauczania i konkretnych prac szkolnych do naturalnej genetyki zainteresowań. Liczne zastrzeżenia można tu wysunąć zwłaszcza od strony socjalnej i przedmiotowej. Ilość przedmiotów nauczania jest niezmiernie zmienna i różna w różnych społeczeństwach i kulturach, podczas gdy to, co moglibyśmy nazwać zainteresowaniami pierwotnymi, w tym zaś sensie dojrzewającymi, ma niewątpliwie charakter o wiele bardziej stały i niezmienny. Oto pierwsza wielka trudność dostosowania programu nauczania do zainteresowań. Dalej, sama treść przedmiotów i logiczne następstwo pojęć w obrębie przedmiotów wiadomościowych nastroczają wątpliwości co do należytego uzgodnienia zainteresowań z wiadomościami. Program nauczania, tj. zespół wiadomości i sprawności udzielanych przez szkołę, jest z punktu rozwoju kultury niezmiernie świeżej daty, tymczasem zaś zainteresowania, o których moglibyśmy z pewną słuszością powiedzieć, że następują po sobie, rozwijają się i dojrzewają poniekąd w sposób naturalny, muszą być pochodzenia o wiele starszego, muszą być w pewnym sensie jakoś zespolone z filogenezą człowieka a przynajmniej z genezą jego kultury. Muszą być wobec tego jakimś przypomnieniem czynności bardzo odległych przodków w obrębie gatunku ludzkiego, a bynajmniej nie przypomnieniem czynności i nastawień ku określonym wiadomościom u ludzi w ostatnich kilku tysiącach lat. Wobec tego wysuwane dawniej teorie takiego np. Stanleya Halla, Carra i innych o zbieżnościach między „filogenezą” a „ontogenezą” kultury mają bardzo kruche podstawy, z tej zaś strony wogóle umniejszają wartość samego ideału dopasowania programu nauczania do zainteresowań. Pomimo to liczne dane, w tym liczne badania psychologiczne ostatnich lat, wskazują, że istnieje coś takiego jak zainteresowania dojrzewające w sposób naturalny, chociaż coprawda nie można należyście oddzielić zainteresowań naturalnych od sztucznych, jedno i drugie stanowią bowiem splot nierozdzielny. Pozostaje prawdą, że w różnych fazach rozwojowych dzieci interesują się różnymi sprawami i że gdybyśmy tylko mieli dokładne i wiarogodne wiadomości o tym, jak następują po sobie rozwojowo zainteresowania, o których z pewną słuszością możemy powiedzieć, że są naturalne, moglibyśmy znakomicie usprawnić system nauki szkolnej.

W tym właśnie leży bieda, że psychologia współczesna nie rozporządza jeszcze choćby tylko w przybliżeniu dokładną wiedzą o naturalnym rozwoju zainteresowań i o powstawaniu zainteresowań sztucznych, wtórnych, uzależnionych od środowiska społecznego. Wiedza o tym, że dziecko w pierwszym dzieciństwie interesuje się bajkami, dalej, że około 10 roku życia nastawienie dzieci jest naiwno-realistyczne, po-dróżnicze i wogóle skierowane ku żywej i martwej przyrodzie, w końcu, że podstawowym zainteresowaniem młodzieży jest inspekcyjne wgłębianie się w psychikę własną i ludzi innych, nie jest wystarczająca, aby na tej podstawie wysnuć określone wnioski dydaktyczne, aby przystosować do tych wiadomości program nauki szkolnej. Nie-wątpliwie, wiemy już dzisiaj o zainteresowaniach znacznie więcej niż powiedziano o nich w zdaniu powyższym, pomimo to faktem jest, że psychologia zainteresowań



wcale nie może służyć w swej dzisiejszej postaci za narzędzie techniczne dla nauczyciela, który i w tej dziedzinie chciałby psychologizować.

W gruncie rzeczy wielkie hasło Ellen Key (w książce „Stulecie dziecka”) o konieczności dopasowania szkoły i programów nauczania do psychiki dziecka pozostaje do dziś dnia tak samo nie urzeczywistnionym, jak było nim za czasów Ludwika Vivesa, który pierwszy w sposób jasny hasło to sformułował. I tutaj więc rozbieżność między potrzebami praktycznymi a techniczną wiedzą o wychowywaniu i nauczaniu jest oczywistą.

Program nauczania w najbardziej nawet aktywowanej szkole twórczej liczyć się musi przede wszystkim z socjalnymi celami nauczania, które rozpatrywane od potrzeb życia codziennego ludzi dorosłych — wyznaczają, idąc wstecz, plan nauczania aż do I klasy szkoły elementarnej włącznie. Uczymy rachunków bez żadnego związku z jakimiś zainteresowaniami naturalnymi dzieci 7 letnich, ale zato w ścisłym związku z programem nauczania klas następnych, zaś plan nauczania w tych klasach wyższych jest ostatecznie oparty o fakt socjalny, że każdemu dorosłemu człowiekowi pewne elementarne wiadomości matematyczne potrzebne są na każdym kroku w życiu codziennym.

Rozumowanie to moglibyśmy powtórzyć w odniesieniu do nauki pisania, czytania i przedmiotów wiadomościowych. Tam, gdzie plan nauczania przewiduje jakiś przedmiot bez wyraźnego związku z przyszłymi potrzebami praktycznymi ludzi dorosłych, moglibyśmy znaleźć jakieś inne motywy społeczne, choćby tylko bierność tradycji w szkolnictwie jako wyjaśnienie, w żadnym natomiast wypadku nie stwierdzilibyśmy, że czy to same przedmioty, czy to ich rozkład jest oparty o psychologię zainteresowań.

Problem, który tu rozpatrujemy, ma jeszcze inne oblicze. Możemy mianowicie zapytać się, jak powstają zainteresowania sztuczne, jeżeli sprawa zbadania zainteresowań naturalnych jest do dziś dnia w stanie płynnym. Ostatecznie nie o to musi chodzić, aby uczniowie uczyli się godnie z tym, co w nich w sposób naturalny dojrzewa, ale w ogóle w sposób interesujący, ekonomiczny i przynoszący trwałe rezultaty. Niestety, także i mechanizm tych zainteresowań sztucznych stanowi prawie że całkowitą niewiadomą. Sformułowano szereg zdań o przekształcaniu się zainteresowań pierwotnych na wrórne, o mechanizmie zmiany uwagi biernej na uwagę czynną, tej ostatniej zaś na uwagę bierną wtórną, to wszystko jednak nie wystarcza aby na tej podstawie zbudować psychologiczną technikę łatwego i trwałego uczenia się. Bardzo żywe badania na ten temat są w roku w różnych krajach, zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych, ale na razie nauczyciel, chcący uzyskać dobre rezultaty w nauczaniu, trzymać musi się swojej własnej intuicji, albo też mniemań intuicyjnych licznych dziśiaj nowatorów w dydaktyce.

7. Ta sama intuicja, o której była mowa wyżej, potrzebna jest nauczycielowi jako wychowawcy. Od czasów Rousseau z wielkim entuzjazmem głosi się hasło tzw. karności pozytywnej. Przecistawienie się karności negatywnej i ideał swobodnego wychowywania osobowości dziecka należą do podstawowych kanonów nowoczesnej pe-

dagogii. Dzisiaj już nawet szeroka opinia publiczna nie obeznana z uczonymi dyskusjami pedagogów reaguje bardzo żywo i to z oburzeniem na pogląd, dawniej oczywisty, że jedynie surowe, bezwzględne, represyjne wychowywanie prowadzi do pożądaných rezultatów. Jakkolwiek jednak zarówno teoretycy pedagogii, jak i rzeczona wyżej opinia publiczna są za wychowaniem swobodnym, zastosowaniem systemu karności pozytywnej i w ogóle za dużym liberalizmem w wychowywaniu dzieci i młodzieży, liberalizm ten jest właściwie zupełną utopią, jeżeli porównać go z rzeczywistością, a podobnie jak w dziedzinie zainteresowań, brak mu należytej podbudowy w postaci wiedzy o faktach.

Coprawda, zauważyć tutaj powinniśmy, że poszukiwania naukowe za ową podbudowę są w obecnym momencie dziejowym, odnośnie do większości krajów na globie ziemskim, zgola niepotrzebne. Postulat karności pozytywnej należy ściśle do ekwipunku myślowego liberalizmu, a liberalizm ten stanowi dzisiaj już tylko martwą literę mającą wpływ jedynie przez fakt bezwładu wszelkiej tradycji społecznej. Wielcy teoretycy współczesnej pedagogiki, głoszący hasło wychowywania pozytywnego, jak np. Kerschensteiner, Dewey, Förster, Ferrière i wielu innych, przynależą do pokolenia ludzi wyrosłych w dobie liberalizmu XIX stulecia. Teorie i hasła pedagogiczne tych ludzi mają niewątpliwie wpływ do dziś dnia, kształtując wciąż jeszcze w określonym kierunku umysły całych zastępów młodych wychowawców, jednakże hasła te są najoczywiściej sprzeczne z duchem doby współczesnej, z duchem antyliberalizmu i antydemokratyzmu. Jeżeli władze szkolne w krajach niedemokratycznych pozwalają wciąż jeszcze na głoszenie tych haseł i na kult ich twórców, dzieje się to poprostu dlatego, że nie wszędzie jeszcze władze te spostrzegły się należycie, iż koncepcja wychowywania w duchu karności pozytywnej jest sprzeczna z tendencjami politycznymi naszych czasów.

Tę sprawę możemy wszakże pominąć, jako rozbieżność pomiędzy ideałami pedagogicznymi a rzeczywistością. Interesuje nas tutaj rozbieżność między wiedzą, która może służyć jako technologia dla urzeczywistnienia owych haseł, a pracą nauczyciela. Poczyniono wprawdzie wiele prób i badań zarówno socjologicznych jak i psychologicznych celem poznania faktów wrastania jednostki w grupę społeczną, a więc faktów uspołeczniania się jednostek, niemniej prawdą jest także, iż główne koncepcje pedagogiki opartej na karności pozytywnej są hasłami intuicyjnymi pozbawionymi podbudowy w postaci określonej wiedzy o faktach. Tak np., jeżeli weźmiemy pod uwagę dyskusję nad samorządem szkolnym, nad karami fizycznymi, nad represjami moralnymi, nad mechanizmem upomnień i pochwał, kar i nagród, nad tzw. uwzniośnianiem się instynktów, nad zainteresowaniami społecznymi dzieci i młodzieży, nad tworzeniem się grup społecznych w szkole i poza szkołą itp., to bez wyjątku w każdej z tych dyskusji stwierdzić można wielki brak wiedzy o faktach. Nie o to chodzi, że nauczycielom i wychowawcom dyskutującym o tych sprawach brak owych wiadomości, ale o to, że wiadomościami tymi nie rozporządza dzisiaj jeszcze ani psycholog, ani socjolog, którzy jedynie byliby powołani do tego, ażeby ich dostarczyć zarówno

pedagogowi tworzącemu teorię o wychowaniu, jako też i nauczycielowi zmuszonemu w rzeczywistości do wychowywania.

Krótko mówiąc, wiedza współczesna nie dostarcza jeszcze nauczycielowi i wychowawcy w należytej mierze wiadomości faktycznych do problemu karności i związanych z nim szczegółowych zagadnień. Zrobiono już niewątpliwie niejedno zarówno w psychologii jak i w socjologii celem zebrania wiadomości o faktach dotyczących uspołeczniania się dziecka. Wiele badań przeprowadzono między innymi nad tworzeniem się grup szkolnych i pozaszkolnych wśród dzieci, nad współzawodnictwem w szkole, nad wpływem pochwał, nagród i kar na zachowanie się wychowanków itp., to wszystko jednak, to dopiero początki, zbyt szczupłe, aby na ich podstawie ufundować jednolitą technologię wychowania. Wobec braku tej technologii wychowawca współczesny zmuszony jest do przysięgania na określone hasła i doktryny, których jest w tej dziedzinie bardzo wiele. Brak faktycznego materiału powoduje tutaj, jak w każdym innym wypadku analogicznym, że podstawia się doktryny pod fakty, uważa się życzenia za rzeczywistość.

Weźmy np. znaną książkę Bertranda Russella „O wychowaniu”. Zadziwiającym jest, jak łatwo w tej książce znakomitemu matematykowi ale dyletanckiemu pedagogowi formułować wnioski o jedynie słusznych zasadach wychowania i jak łatwo powoływać się na fakty, których nie ma w rzeczy samej. To samo możnaby wykazać bodaj że wszystkim innym współczesnym teoretykom pedagogiki. Konkretny wychowawca chce formuł i recept. Formuły te mają wpływ sugestywny, tym większy gdy wypowiadamy je w sposób kategoryczny zwłaszcza zaś z powołaniem się na badania naukowe; mir nauki, pochodzący z XIX w., jeszcze nie wygasł.

Pedagog, który nie znajduje pomocy w jakiejś nauce o faktach, znajduje łatwe wyjście w wielce sugestywnym powoływaniu się na przykłady (rozumowania kazuistyczne). Jako przykład ilustrujący tego rodzaju wnioskowanie, możemy wziąć książkę Boveta o instynkcie walki; w książce tej autor na zasadzie bardzo nielicznych faktów przeprowadza bardzo obszerną klasyfikację form sublimowania się instynktu walki i nie mniej obszerne wnioski pedagogiczne. Jeżeli książki takie jak Boveta lub Russella i innych napisane są z zacięciem pisarskim, łatwo wzbudzić mogą w czytelniku przekonanie, że wnioski i poglądy wypowiedziane przez autorów tych książek są poprostu tylko uogólnieniem szerokich badań konkretnych, związanych z poszczególnymi sprawami dotyczącymi zagadnienia karności. Sugestia taka jest w gruncie rzeczy bardzo mylna i jasno zdać sobie trzeba sprawę, że tezy współczesnej pedagogiki, każące wychowawcy stosować maksimum swobody, unikać kar represyjnych, rozwijać samorząd szkolny, dbać wszelkimi sposobami o rozwój tzw. autonomicznego charakteru i tzw. wolnej osobowości, w przeważnej mierze wynikają z ogólniejszych doktryn oraz z d e a ł ó w s p ó ł e c z n y c h, a tylko bardzo luźny związek mają dotychczas z jakimiś naukowymi badaniami w tej dziedzinie. Ten stan rzeczy uprzytomnić sobie można łatwo studiując np. ciekawe rozdziały o karności w znanej książce S. Hessena o podstawach pedagogiki. Doktryna S. Hessena o pozytywnej karności jest poprostu zastosowaniem pedagogicznym niektórych za-

łożeń psychologii humanistycznej i obiektywnego idealizmu. Na tym to idealizmie i psychologii humanistycznej opiera się jej szata dowodowa. Fakt, że różni autorowie zajmujący się zagadnieniem karności dochodzą do wniosków bardzo do siebie zbliżonych, albo nawet tożsamy, dowodzi jedynie, że ich poglądy w tej sprawie wyrastają ze wspólnego pnia ideologicznego, a bynajmniej nie tego, że oparte są na jednolitym zasobie wiadomości faktycznych.

8. Jedna z interesujących rozbieżności między teorią pedagogiczną a praktycznym wychowaniem dotyczy sprawy u r a b i a n i a p r z e k o n a ń przez szkołę. Nie było takiego wychowawcy, któryby świadomie czy bezwiednie nie usiłował wpoić w swych wychowanków sumy określonych przekonań, na które on sam formalnie przysięga. Jakiegokolwiek weźmiemy wychowanie, czy to kościelne, czy to świeckie, czy to państwowe czy narodowe, czy to w duchu kapitalistycznym, czy komunistycznym, czy w jeszcze jakimś innym, do najistotniejszych czynności wychowawcy należy wpajanie w umysły młodego pokolenia określonych przekonań o sensie życia jednostki i społeczeństwa, o stosunku grup społecznych do siebie, o stosunku indywiduum do grupy, o sensie kultury, o miarach ocen i wartości, o cnotach właściwych społeczeństwu wychowującemu, a także o szeregu spraw, które łącznie nazwać możemy metafizycznymi. Nie obchodzi nas tutaj pytanie, czy przekonania jednostek już wychowanych mają wpływ i jak wielki mają wpływ na życie społeczne, w ogóle zaś jaką jest zasadnicza rola przekonań w życiu społecznym. Jedni twierdzą (niektórzy marksiści), że przekonania spełniają rolę wysublimowanych narzędzi przemocy nad masami poddanymi jakiejś władzy, inni zaś, że przekonania stanowią podstawę więzi społecznych, utrzymujących w jedności naród, grupę, państwo, klasę itp. Jakkolwiekby się tutaj rzecz przedstawiała, jest sprawą pewną, że bez urabiania przekonań nie obejdzie się żaden wychowawca. Każdy wychowawca chciałby zaszczerpić swym wychowankom przekonania, nie tylko w postaci wytresowanych zdań głoszonych na zewnątrz, ale przede wszystkim w postaci wzruszeniowych nastawień, których wpływ i trwanie jest o wiele dłuższe aniżeli wpływ jakiegokolwiek tresury. W tym tylko rzecz leży, jak urobić takie właśnie przekonania u młodego pokolenia, tj. przekonania głębokie, trwałe i oparte o mocny podkład uczuciowy.

Różne w tym celu wymyślono metody, przelicytowujące się wzajemnie co do ich wartości pedagogicznej. Stare hasło Rzymian głosiło w tym względzie, że słowa wzruszają nas wprawdzie, ale że do czynu pociąga nas tylko przykład (*verba movent, exempla trahunt*). W interpretacji praktycznej znaczy to, że walnym narzędziem urabiania przekonań jest określone postępowanie samych wychowawców. Teorie, dyskusje, hasła, propaganda słowem czy pismem odgrywałyby w takim razie rolę tylko drugorzędną. Trudno ocenić, w jakim stopniu starorzymaska zasada jest trafną, gdyż brak do dziś dnia nie tylko szczegółowych, ale jakichkolwiek badań porównawczych nad wpływem na ludzkie postępowanie przykładu i czynnego działania a wpływem słowa głoszonego czy drukowanego. Napotykałyśmy tu na pierwszy wielki brak w wiadomościach faktycznych, które zastąpić można narazie li tylko przypuszczeniami i teoriami. Psychologia społeczna nie dostarcza w tej sprawie pedagogowi

solidnego punktu oparcia celem dokonania właściwego wyboru najodpowiedniejszej metody urabiającej nasze przekonania. Nie tylko więc nie wiemy, w jakim stopniu rzeczywiście silniej i trwalej wpływa na urobienie się naszych osobistych przekonań czyjeś postępowanie, a w jakim stopniu czyjeś słowo, ale i w obrębie czy to czynu, czy to słowa, zdani jesteśmy na samą tylko intuicję. W grubych zarysach każdy wychowawca wie, że inaczej urabia się opinię małego dziecka, inaczej młodzieńca w okresie dojrzewania, a jeszcze inaczej człowieka w pełni sił w znacznej mierze już umysłowo skostniałego, ale poza kilka ogólników intuicja wychowawcy w tej dziedzinie nie sięga. Jest prawdopodobne, że przekonania młodzieży dorastającej urobić można znacznie łatwiej czynnikami racjonalnymi (a więc argumentacją i powoływaniem się na fakty), zaś przekonania dzieci wywołać łatwiej przez powołanie się na autorytet sławnych i wielkich ludzi, czy w ogóle na jakiś autorytet. Również prawdopodobnym jest, że znacznie głębiej i trwalej wyrabiają się ludzkie przekonania w ogniu doświadczeń osobistych wybitnie zabarwionych uczuciowo, aniżeli przez samo tylko rozmawianie, chociażby nie wiedzieć jak precyzyjne i doskonałe. Wychowawcy na niewiele się to wszystko przyda. Wychowawca chciałby mieć w ręku nie tyle przypuszczenia intuicyjne, ile pewne narzędzia. Narzędzia tego nikt mu narazie dostarczyć nie może.

9. Na jeszcze jedną rozbieżność zwrócimy tutaj uwagę. W ostatnich kilku dekadach lat powstało zagadnienie tzw. „dzieci trudnych”. Wzrastająca potrzeba selekcji dzieci szkolnych na normalne, wysoko uzdolnione i nienormalne każe, między innymi, tworzyć osobne grupy z dzieci trudnych do wychowywania. Wychodzi się tutaj z założenia, że wychowanie specjalne może niejedno z tych dzieci nauczyć porządku społecznego, na tyle przynajmniej, aby dorósłszy stały się ludźmi zdolnymi do pracy i jako tako uzgodnionej harmonii we współżyciu z ludźmi innymi. Sama potrzeba tej selekcji ma oczywiście charakter nie naukowy, lecz ideologiczny, jednakże gdy potrzeba ta raz powstała, domaga się dziś pilnego zaspokojenia. Znowu jednak jak w wypadkach opisanych wyżej, nauczyciel dopomina się konkretnych wskazań od teoretyka pedagogiki, a teoretyk ten szuka ze swej strony pomocy u uczonego psychologa, biologa i socjologa. Wiedza psychopatologiczna o dzieciach trudnych jest dziś prawdopodobnie lepiej rozwinięta, aniżeli wiedza o formach społecznienia się dzieci normalnych, ale i tutaj napotykamy na wielką rozbieżność między żądaniami życia a możliwościami teorii. Na razie dokonano wcale daleko zaawansowanej klasyfikacji oraz inwentaryzacji objawów nerwowych i w ogóle objawów psychicznych chorobowych u dzieci i młodzieży. Pomimo to wciąż jeszcze daleko nauce do stworzenia podstaw technologicznych dla skutecznego wychowywania dzieci trudnych. Brak przede wszystkim, jak dotąd, znajomości mechanizmów w poszczególnych objawach chorobowych. Jak daleko sięga niewiedza w tym kierunku, świadczyć może zawzięty spór między różnymi postaciami tzw. psychologii wgłębnej, jak np. psychoanalizą a psychologią indywidualną, które wszystkie usiłują wprawdzie wyjaśnić nerwice itp. schorzenia psychiczne, ale wyjaśniają je całkowicie inaczej. Wyjaśnianie psychoanalitików prowadzi do twierdzenia, że wszystkie objawy

nerwicowe dzieci i młodzieży wytłumaczyć można zboczeniami instynktu seksualnego. Przeciwnie, wyjaśnienie psychologa indywidualnego zasadza się na twierdzeniu, że wszystkie trudności z dziećmi trudnymi pochodzą ostatecznie ze złych warunków środowiskowych, które wypaczają normalne plany życiowe dzieci i tworzą chorobowe poczucia małowartościowości itp.

Wiedza współczesna nie daje jeszcze ugruntowanego należycie na faktach i o tyle względnie jednolitego wyjaśnienia nerwic. Wiedza ta jest narazie w stadium pośpiesznego gromadzenia faktów i prób klasyfikacyjnych. W braku jednolitego wyjaśnienia wszelkie teorie pedagogiczne o wychowywaniu i leczeniu schorzeń psychicznych u dzieci trudnych muszą mieć charakter w wysokim stopniu dowolny. Zarówno przypuszczenia co do profilaktyki tych schorzeń, jak i co do leczenia ich, a w grubych zarysach także co do rozpoznawania schorzeń, opierają się po dziś dzień bardziej na intuicyjnych zdolnościach utalentowanego lekarza, aniżeli na wiedzy o faktach, której możnaby udzielić wszystkim tym, których obchodzą sprawy wychowania dzieci trudnych. Wobec tego praktyka prowadzenia tzw. poradni dla dzieci trudnych ma sens właściwie tylko w wypadku, gdy zajmuje się tą sprawą indywidualność pedagoga i lekarza obdarzonego przede wszystkim znakomitą intuicją, a nie tylko fachowymi wiadomościami, które wciąż są wysoce sprzeczne i same przez się w żaden sposób nie mogą służyć za podstawę dla praktycznego rozwiązania problemu dzieci trudnych.

10. Wskazywaliśmy wyżej na istnienie kilku poważnych rozbieżności między rzeczywistymi potrzebami nauczyciela i wychowawcy z jednej strony, a możliwościami nauk pedagogicznych z drugiej strony. Rozbieżności powyżej omówione oznaczają przerost potrzeb praktycznych szkoły ponad aktualne możliwości nauk teoretycznych, służących wychowawcy za podstawę. Fakt tych dysproporcji możnaby ująć w następujący sposób: gdyby nauczyciel jako nauczyciel i wychowawca mógł mieć znacznie więcej wiadomości, niż mu ich narazie dostarcza wiedza pedagogiczna, mógłby znacznie lepiej i skuteczniej niż dotąd rozwiązać szereg podstawowych zagadnień wychowawczych, których istnienie od dawna stało się dlań przykrą potrzebą.

Jest wszakże i odwrotnie, tzn., że możliwości nauki oraz zdążającej za nią technologii pedagogicznej na innych odcinkach przerastają potrzeby praktyczne nauczyciela. Inaczej, w niektórych sprawach technolog antycypuje szereg potrzeb pedagogicznych, których w wielu krajach nauczyciel albo w ogóle jeszcze nie odczuwa, albo zaledwie je rozumie. Zwrócimy tu uwagę na dwie sprawy dotyczące takich właśnie rozbieżności tj. na teoretyczne rozwiązanie zagadnienia selekcji intelektualnych oraz na sprawę egzaminów.

Zagadnienie pierwsze związane jest z pojęciem testu inteligencji. Testy te znane są już wprawdzie bodaj że całemu nauczycielstwu na kuli ziemskiej z teorii, tj. ze studiów pedagogicznych, jednakże zastosowane są w daleko skromniejszym zakresie, aniżeli to jest możliwym teoretycznie. Przeszkodą główną ku temu jest konieczność normalizacji testów. Normalizację tę trzeba z wielu względów przeprowadzić w różnych krajach oddzielnie, głównie ze względu na to, że inteligencję badamy poprzez

zadania, które zawsze zawierają w sobie elementy wiadomościowe, zaś nawet najbardziej typowe wiadomości są bądź co bądź w różnych krajach nieco odrębne. Otóż brak właśnie dotąd — w szczególności u nas na terenie Polski — testów należycie przepróbowanych, czyli znormalizowanych. Obok tego jednak także i wiadomości studentów w zakładach kształcenia nauczycieli dotyczące selekcji za pomocą testów są bezwarunkowo za szczupłe i za schematyczne. Ważną przeszkodą w zastosowaniu metod testowych do szkolnictwa są też trudności finansowe. Selekcja na podstawie testów wymaga bezwątpienia znacznie większego nakładu kosztów i pokonania różnych trudności praktycznych, aniżeli selekcja na zasadzie opinii. W każdym razie spodziewać się można, że rychło dojdziemy do takiego stanu rzeczy, w którym przynajmniej wszystkie selekcje międzyszkolne przeprowadzać będziemy na podstawie badań testami inteligencji. Próby dotychczasowe są u nas w tej mierze zgoła niedostateczne i wymagają rychłego wyrównania braków, w szczególności jeśli chodzi o przejście ze szkoły powszechnej do średniej i ze średniej do wyższej. Stosowanie testów grozi wprawdzie przy zbyt daleko idącym entuzjazmie dla tego narzędzia selekcji mechanizacją, w którą już popadło szkolnictwo amerykańskie, jednakże u nas obawa przed mechanizacją jest zgoła nieistotna, wobec faktu, że nie zaspokoiłszy rażących potrzeb i braków w tej dziedzinie.

Podobnie jak w zakresie testów inteligencji również w dziedzinie egzaminów technika pedagogiczna przekracza dziś znacznie praktyczne stosowanie i potrzeby naszego szkolnictwa. Egzaminy są pewną formą społecznych selekcji, opartą jednakże na wiadomościach, a wtórnie tylko na badaniu inteligencji. Tradycyjny egzamin będący jeszcze u nas w powszechnym użyciu a polegający częściowo na wypytywaniu ustnym, częściowo zaś na wypracowaniach pisemnych nie spełnia należycie swej roli, do której jest przeznaczony, tj. do selekcji jednostek najpilniejszych i najlepiej w danym przedmiocie przygotowanych. Od 20 mniej więcej lat opracowują psychologowie i psychotechnicy metodę przeprowadzania egzaminów w sposób obiektywny, tzn. taki, że wynik egzaminów musi być z punktu widzenia każdego egzaminatora jednoznaczny. Takie egzamina odbywają się przy pomocy tzw. t e s t ó w w i a d o m o ś c i i są z reguły egzaminami tylko pisemnymi. Otóż metody testów wiadomości są już na tyle rozwinięte, że opłaca się za ich pomocą przeprowadzać egzaminy zobiektywizowane. Narazie jednak, w nielicznych tylko krajach poczyniono próby praktycznego wprowadzenia testów wiadomości w życie. Znowu, podobnie jak w sprawie testów inteligencji, zauważyć trzeba, że bodaj że główną przeszkodą zastosowania praktycznego testów wiadomości jest konieczność znormalizowania tych testów i przystosowania ich do lokalnych warunków danego szkolnictwa i programu szkolnego, przy czym przystosowanie testów wiadomości do lokalnych warunków jest znacznie trudniejsze, aniżeli przystosowanie testów inteligencji. Oczywiście powodem tych specjalnych trudności jest fakt, że egzaminujemy w zakresie konkretnych przedmiotów, że tych przedmiotów jest dużo (w przeciwieństwie do jednej jedynej globalnej inteligencji), i że wymagania programów w zakresie różnych przedmiotów są w różnych krajach oraz w różnych typach szkół różne. Tymczasem

trud normalizacji poszczególnego testu wiadomości jest zasadniczo ten sam, co trud przeprowadzania testu inteligencji. Obok tego pewną przyczyną niestosowania testów wiadomości jest bez wątpienia także i brak wiadomości o tych testach wśród nauczycielstwa. Przypuszczać można, że ten powód zostanie usunięty w najbliższej przyszłości przez odpowiednie skorygowanie programu przedmiotów pedagogicznych w naszych przyszłych zakładach kształcenia nauczycieli.

11. W omówionych wyżej rozbieżnościach między teorią a praktyką wychowania bezpośrednio niewiele da się zmienić. Główna przyczyna tych rozbieżności leży, jak widzieliśmy, po stronie wiedzy faktycznej, wiedzę tę zaś możemy tylko do pewnego stopnia rozwijać wedle naszych życzeń i potrzeb. Niewątpliwie potrzeby życia wyznaczają kierunek przeważnej ilości zagadnień naukowych, w tym również zagadnień nauk służących swymi wiadomościami pedagogice, jednakże na kierunek badań i sposób rozwiązywania zagadnień naukowych mają wpływ obok potrzeb życia niemniej i zagadnienia same, tj. materiał, który badamy i metody, którymi się posługujemy. Materiał, tj. zjawiska badane w zakresie takiej np. socjologii i psychologii są niezwykle skomplikowane w porównaniu z materiałem badań, z którym ma do czynienia fizyk. Wiele czasu minie zanim wyświetlone zostaną należycie w oparciu o szeroki materiał faktyczny zagadnienia np. karności szkolnej, albo zagadnienie właściwych metod w nauczaniu poszczególnych przedmiotów szkolnych. Tymczasem jednak życie domaga się rozwiązań szybkich i zdecydowanych, zaś nauczyciel poszukując takich rozwiązań z całym zaufaniem ucieka się do obiektywnej nauki jako do wyroczni, która usunąć ma wszelkie jego skrupuły i trudności związane z uczeniem i wychowaniem. Potrzebą posiadania owej wyroczni tłumaczyć można wielki entuzjazm, z jakim szerokie rzesze młodego nauczycielstwa odnoszą się do wiedzy czystej. Nie zdając sobie dokładnie sprawy z tego, jakim jest faktyczny stan posiadania nauk teoretycznych, mających dlań stanowić ową wyrocznię, nauczyciel wierzy, że nauki teoretyczne, u których szuka porady, są wiedzą gotową, w której wszystko już zostało należycie objaśnione i rozwiązane. Byłoby może rzeczą niewłaściwą rozwiewać ów romantyzm i obniżyć szacunek, jaki poszczególny nauczyciel ma dla nauki, z drugiej jednak strony trzeba tutaj coś zmienić, gdyż nauczyciel, który raz, drugi i trzeci przekonuje się w trakcie własnej praktyki zawodowej o tym, że wiedza swoją drogą, a możliwości praktyczne nauczania też swoją drogą, zamienia nieraz ów wielki szacunek i romantyczny idealizm na zupełne lekceważenie dla wszelkiej nauki pedagogicznej i jej podstaw, tzn. dla wiedzy czystej. Rozumie się, że lekceważenie takie musi z czasem odbić się ujemnie i na pracy szkolnej nauczyciela, która się szybko mechanizuje i rutynizuje, i na dalszym ustosunkowaniu się narastających pokoleń nauczycielstwa do wiedzy pedagogicznej.

Jedynym trzeźwym rozwiązaniem tej sprawy i wyjściem z impasu jest danie kandydatom do zawodu nauczycielskiego możliwości realistycznego ustosunkowania się do wiedzy. Ustosunkowanie takie zdobyć może przyszły nauczyciel tylko w jeden sposób, tj. przez czynne współdziałanie w rozwoju wiedzy pedagogicznej, przez współpracę z ludźmi, którzy powołani są do naukowych badań w zakresie socjologii, psy-



chologii itp. Współpraca taka spowoduje, że nauczyciel zorientuje się na własnej pracy w jaki sposób powstają nowe, a w jaki sposób ulegają zmianie dotychczasowe pojęcia wiedzy pedagogicznej. Zrozumie, że wszystko w tej wiedzy jest do pewnego stopnia płynne i zmienne, prócz tego zaś w pewnych granicach umowne, ale że pomimo tej umowności i zmienności coraz to nowe etapy wiedzy pedagogicznej umożliwiają w sposób coraz to lepszy i bardziej przystosowany do rzeczywistości rozwiązywanie zarówno wielkich zagadnień pedagogicznych jako też i codziennych trudności szarej pracy szkolnej. Nauczyciel w ten sposób wyszkolony przestanie prawdopodobnie idealizować wiedzę pedagogiczną, przestanie widzieć w niej panaceum na wszelkie możliwe problemy i dyskusje, na które natrafia czy sam u siebie, czy na konferencjach, w opracowywaniu referatów itp. Nauczyciel taki zdobędzie pewną dozę krytycyzmu, który nie obniży u niego szacunku dla wiedzy, z drugiej zaś strony pozwoli mu przecież zastosować to i owo z dostępnych mu zdobyczy wiedzy pedagogicznej w praktyce szkolnej.

Niestety, dotychczasowe seminarium, które na szczęście należy już do przeszłości, wytwarzało u kandydatów do zawodu nauczycielskiego postawę czasem wprost śmiesznego dogmatyzmu. Kandydat taki wykuwał na pamięć podawane mu formułki pedagogiczne, a jak długo był na ławie szkolnej był święcie przekonany, że formułki te są absolutną, niezmienną prawdą, i że można je w zupełności zastosować w praktyce szkolnej. Ponieważ najczęściej formułek tych należycie nie rozumiał, miał dla nich, jak w ogóle każdy człowiek dla rzeczy niezrozumiałych i tajemniczych, część nieuzasadnioną. Tu leży źródło bezkrytycznego, a niebezpiecznego idealistycznego nastawienia nauczyciela dla wiedzy pedagogicznej; w nieochronnym zaś konflikcie wykutych na pamięć formułek z szarą rzeczywistością szkolną leży tragizm pogardy, z jaką po kilku latach swojej praktyki odnosi się już nieco starsze pokolenie nauczycielskie do wszelkiej wiedzy.

Jeżeli zmienimy nauczanie przedmiotów pedagogicznych w samych zakładach kształcenia nauczycieli, a więc przede wszystkim w przyszłych liceach pedagogicznych tak, że kandydatowi podamy *e l e m e n t y m e t o d b a d a n i a* w zakresie poszczególnych nauk pedagogicznych, dalej, jeżeli skłonimy nauczyciela do czynnej współpracy przynajmniej w zbieraniu materiałów do jakichś łatwiejszych zagadnień psychologicznych i socjologicznych, jeżeli zdolniejszych nauczycieli wciągniemy do żywej i samodzielnej współpracy w dziedzinie tych badań, napewno wytworzymy w nowych pokoleniach nauczycielstwa realistyczną postawę wobec wiedzy pedagogicznej. Przy istnieniu takiej postawy w szerokich masach przyszłych nauczycieli, spodziewać się możemy pozytywnych wyników zarówno dla rozwoju samej wiedzy, jak i dla rzeczywistego usprawnienia codziennych czynności nauczania i wychowania.

Nauczycielstwo, które przeszkolimy w tym właśnie kierunku i które zdobędzie ową realistyczną postawę wobec wiedzy, będzie też inaczej niż dotąd odnosiło się do wyników badań, które może jeszcze niezupełnie odpowiadają rzeczywistym potrzebom szkoły, ale które umożliwią rozwiązanie potrzeb szkolnych „wiszących w po-

wietrzu". Mamy tu na myśli ową drugą grupę rozbieżności między wiedzą pedagogiczną a praktyką wychowania, rozbieżności, w których wiedza wyprzedza potrzeby pracy szkolnej. Nauczycielstwo krytycznie odnoszące się do pojęć i metod naukowych witać będzie każdą nową metodę i zdobycz, czy to socjologii wychowania czy to psychologii pedagogicznej, może nie z entuzjazmem, ale zato z chęcią praktycznego przepróbowania, na czym z kolei zyska teoretyk-uczyony.

Jasnym jest, że nawet przy takim zorganizowaniu szkół kształcących nauczycieli i przy odpowiedniej zmianie postawy nauczycielstwa wobec wiedzy pedagogicznej rozbieżności, które omówiliśmy wyżej, nie znikną bynajmniej, chociażby dlatego, że technologia pedagogiczna jest dziedziną pojęć i badań ogromnie jeszcze młodą, jednakże fakt istnienia tych rozbieżności nie będzie ani ciężył nauce, ani przeszkadzał nauczycielowi w stosowaniu coraz to nowych prób teoretycznych w życiu szkolnym.

Józef Pieter

## ORGANIZACJA PRACY UCZNIA SZKOŁY POWSZECHNEJ W DZIELNICY ROBOTNICZEJ MIASTA SOSNOWCA

Z pośród wielu aktualnych zagadnień współczesnej szkoły domagających się rozwiązania najistotniejszym bodaj problemem pedagogiczno-dydaktycznym jest organizacja pracy ucznia. Przez długi czas niedoceniany, zaczyna coraz więcej zwracać na siebie uwagę. W naszej prasie pedagogicznej pojawiają się tu i ówdzie artykuły poruszające tę sprawę od strony socjologicznej, psychologicznej lub też od strony higieny, ekonomii i techniki uczenia się. Wszystko to świadczy o żywotności zagadnienia, którym więcej niż dotychczas muszą się zająć tak teoria jako też i praktyka pedagogiczna.

Nauczyciele praktycy nie przestają narzekać na wyniki swej pracy pomimo zarzucenia na ogół werbalnego nauczania, wprowadzenia zasady pogładowości i heureka. Gorliwi próbują nawet dokładnego przeszczepienia na grunt rodzimy nowych metod stosowanych za granicą, np. systemu daltońskiego, zapominając o odmiennym charakterze swego środowiska i jego mieszkańców, a nieraz i o ujemnych stronach tej metody. Są okresy, w których odnosi się wrażenie pogoni za taką lub inną metodą nauczania, jakoby jedyną i wyłączną, leczącą wszystkie niedomagania szkoły, lecz po pewnym czasie i ta nie daje takich rezultatów, jakich się spodziewało. Przyczyn takiego stanu rzeczy należy szukać w tym, że do niedawna pedagogika niemal wszystkich krajów kulturalnych nastawiała się po większej części w kierunku kształcenia nauczycieli i prób z odnawianymi i nowymi metodami pracy szkolnej, a za mało zwracała uwagę na dziecko, jego rozwój i sposób uczenia się, jako na punkt wyjścia i cel zabiegów szkoły<sup>1)</sup>. Nie ulega wątpliwości, że poziom ideowy,

<sup>1)</sup> Oczywiście nie mam tu na myśli tych nowoczesnych metod, które opierają się na wnikliwej znajomości psychiki dziecka.

moralny i intelektualny nauczyciela musi być jak najwyższy, jeśli ma on spełniać rozumnie i celowo swą rolę wychowawczą w społeczeństwie, lecz oprócz tego musi znać metody pracy samokształceniowej, sposoby i warunki uczenia się, na które zakłady kształcenia nauczycieli muszą kłaść większy nacisk, niż na samą ilość wiadomości. Jeżeli ktoś ma nauczać, to musi wiedzieć, jak odbywa się proces uczenia się. Bez tego podstawowego warunku wyniki pracy szkolnej zawsze będą pozostawały wiele do życzenia, pomimo nawet stosowania udoskonalonych metod nauczania. Daje się zauważyć znamieny fakt, że oto szkoła usiłuje nawiązać pracę do zainteresowań dzieci a często nawet rzeczy nie interesujące uczynić zajmującymi, przygotowując je w odpowiednio ocukrowane dawki, łatwe do przyjęcia. Nauczyciel stawia pytania, dzieci odpowiadają. Lekcja ma swój tok i tempo. W klasie wszyscy są czynni: uczniowie i nauczyciel. Na zewnątrz wygląda to efektywnie. Ale rezultatem takiej pracy są nieraz powierzchowność, brak logicznego powiązania wiadomości u dzieci i głębokiego, wewnętrznego stosunku do pracy. Powstają narzekania, że dzieci są słabo rozwinięte umysłowo i niewiele umieją w stosunku do wymagań określonych programem. Zwiększa się liczba powtarzających oddział, co przy sztywnym ustalaniu poziomu wymagań, nie liczeniu się ze zdolnościami poszczególnych dzieci i warunkami ich pracy w środowisku domowym jest zjawiskiem aż nadto częstym. Klasy są przepełnione z powodu znacznej liczby drugorocznych, a wiele dzieci opuszcza szkołę nie ukończywszy jej w przepisany terminie.

Źródła tego zjawiska należy dopatrywać się w tym, że zabiegi pedagogiczne koncentrują się głównie na pracy nauczyciela i na udoskonalaniu jego metody nauczania, jakoby mającej podnieść wyniki pracy samych dzieci. To, co powinno stać na drugim miejscu, wysunięto na plan pierwszy, przeocząc najistotniejszą sprawę: samego wychowanka i jego sposób uczenia się, nie odpowiadający bardzo często metodom nauczania. Wszelka metoda nauczania, o ile ma być naprawdę skuteczna, musi obracać sobie za punkt wyjścia uczenie się dziecka. Przed nauczycielem stoi obecnie podwójne zadanie do spełnienia: 1) nauczanie pewnych zasadniczych wiadomości, których uczeń nie jest w stanie zdobyć samodzielnie pracą i ważniejsze jeszcze 2) „uczenie jak należy się uczyć”. Przede wszystkim ten drugi wzgląd kierował mną przy wyborze tematu pracy, w której głównie chodzi mi o to, jak należy organizować pracę uczniów w charakterystycznym środowisku dzielnicy robotniczej, biorąc za podstawę warunki domowe i rodzinne dzieci, oraz ich sposób uczenia się w domu.

## I. PRACA UCZNIA W DAWNEJ SZKOLE.

Wśród starszego społeczeństwa można nieraz słyszeć słowa uznania dla dawnej szkoły i jej materialnych wyników nauczania. Z tego też powodu wylania się potrzeba rozpatrzenia pracy ucznia i jego roli w tradycyjnym systemie nauki.

Idealem starej szkoły był uczeń bierny, pokorny i dobrze recytujący z pamięci wykład nauczyciela lub wyznaczony ustęp z książki. Unieruchomiony w ławce, z rękami w tył założonymi, musiał się on przysłuchiwać temu, co mówił nauczyciel. Z konieczności robił minę uważającego, choć myślą był w krainie własnych zainte-

resowań. Nauczyciel podczas lekcji mówił, pisał, objaśniał, a gdy już skończył, polecał każdemu uczniowi z osobna i wszystkim razem powtarzać to, co sam wyłożył. Wzoru podanego przez nauczyciela cała klasa miała wyuczyć się na pamięć. Przy tym mówiono dziecku: „ucz się, a będzie ci dobrze w przyszłości”. W ten sposób zachęcano je do pracy podając jako jej cel pożytek w odległej przyszłości, a zapomniano o tym, że dziecko ma swój własny świat, w którym żyje i swoje własne zainteresowania nie mające nic wspólnego z tym narzuconym i dalekim celem. Szkoła stosując werbalizm i naukę nie powiązaną z otaczającym życiem nie spełniała swego najistotniejszego zadania: „przygotowania osobnika do czynnego udziału w społeczeństwie”<sup>2)</sup>). Pielęgnowała ona raczej kult dla wiedzy skrupulatnie poszufladkowanej na przedmioty nauczania, której uczeń przeważnie nie umiał zastosować w konkretnych sytuacjach napotykanych poza szkołą. Choć długo pamiętał on cały szereg wiadomości, np.: wierszyków, formuł gramatycznych, definicji itp., to jednak posiadały one dla niego po ukończeniu szkoły minimalną wartość życiową. Oderwany charakter nauki szkolnej i monotonna, narzucona dzieciom praca uczenia się na pamięć rzeczy, których często nie rozumiały, tamowała ich rozwój duchowy i fizyczny. Statystyki zdrowia dzieci z okresu uczęszczania do szkoły były przerażające. Nic też dziwnego, że uczeń słuchał nauczyciela tylko jednym uchem, broniąc się w ten sposób przed zmęczeniem. Zadane do domu lekcje odrabiał przeważnie wówczas, gdy spodziewał się, że na drugi dzień będzie pytany. Obawa nagany, kary lub złego stopnia była dla ucznia jedynym bodźcem do pracy. Zresztą nie zawsze nawet był on w stanie wszystko dobrze wykonać, choćby szczerze tego pragnął, ponieważ szkoła obarczała go nadmiarem pracy domowej i to w dużym stopniu nużącej, bo opartej na pamięci. Nie brała ona przy tym pod uwagę: w jakich warunkach domowych dziecko uczy się, ile czasu traci na odrabianie zadanych lekcji i w jaki sposób zdobywa wiadomości, których żąda nauczyciel. Szkoła tradycyjna nie liczyła się również z indywidualnymi zdolnościami uczniów, gdyż dla niej istniał tylko pewien średni typ ucznia, któremu podporządkowani byli zarówno uczeń zdolny jak i słaby.

Inaczej do tych spraw uosunkowuje się nowa szkoła, dla której poznanie warunków domowych i rodzinnych dziecka oraz jego sposobu uczenia się jest zagadnieniem bardzo istotnym przy organizowaniu pracy ucznia.

## II. WARUNKI DOMOWE I RODZINNE.

Jeżeli szkoła chce spełnić swoje zadanie — przygotowanie wychowanka do życia i pragnie, ażeby nie tracił on w niej czasu na próżno, to nie może zadowolić się samą obserwacją dziecka w szkole, lecz musi także poznać jego środowisko pozaszkolne i warunki, w których żyje. Nie podobna obecnie pomyśleć sobie celowej pracy szkoły bez uwzględnienia specyficznych warunków jej środowiska. Aby poznać to środowisko, trzeba wżyć się w nie, rozumieć jego przejawy i stale je badać przy pomocy wszelkich dostępnych środków.

<sup>2)</sup> Znaniecki. Socjologia wychowania, t. I. Warszawa 1928. Str. 143.

Do tego celu prowadzi bezpośrednia obserwacja życia mieszkańców danej miejscowości, w której znajduje się szkoła, odwiedzanie domów dzieci, rozmowa z ich rodzicami i z nimi oraz informacje zbierane od uczniów w drodze ankiety. Uzyskane w ten sposób informacje dadzą możliwość zaznajomienia się z warunkami życia dzieci poza szkołą i tym sposobem przyczynią się do rozwiązania wielu nieczrozumiałych często zagadnień na terenie pracy w szkole.

Jednym z charakterystycznych środowisk, w którym szkoła musi liczyć się ze specjalnie ciężkimi warunkami życia i pracy dziecka, jest Sosnowiec, miasto górniczo-fabryczne, liczące 109 tysięcy mieszkańców, z których  $\frac{3}{4}$  stanowią górnicy i robotnicy. Typową dzielnicą tego przemysłowego miasta jest Sielec, gdzie mieści się 7-mioklasowa publiczna szkoła powszechna męska im. Juliusza Słowackiego, w której dłuższy czas pracowałem. W tej to szkole przeprowadzałem badania ankietowe związane z niniejszą pracą, dotyczące warunków domowych i rodzinnych uczniów oraz ich uczenia się w domu.

Sielec jest dzielnicą zamieszkaną przeważnie przez górników i robotników. Szare domki lub koszarowe bloki robotnicze, beładnie pobudowane przy ulicach i uliczkach biegnących chaotycznie, świadczą o ubogim charakterze tej części miasta. Brak zieleni, w lecie kurz, w jesieni i na wiosnę błoto, a przez cały rok dym i sadze — wszystko to wytwarza ponury krajobraz. Szarzyzna takiego otoczenia hamuje w dzieciach rozwój subtelniejszego odczuwania piękna przyrody i zdolności obserwacyjnych, natomiast daje im większą podniecie do bardziej rozumowego i logicznego ujmowania świata.

Ciężkie warunki bytu robotnika spotęgowało jeszcze bezrobocie będące następstwem ogólnego kryzysu gospodarczego. Na każdym kroku można zaobserwować nędzę i życie z dnia na dzień, bez jakiegos określonego celu. Ciasne i duszne mieszkania, prymitywnie urządzone, brak środków utrzymania licznych rodzin, częste kłótnie i bijatyki w rodzinie i niezrozumienie psychiki dziecka — to przyczyny wytwarzające bardzo niekorzystną atmosferę wychowawczą dla młodzieży. Jeśli weźmiemy jeszcze pod uwagę szkodliwy tu zazwyczaj i duży wpływ ulicy, to widzimy, że warunki, w jakich dzieci spędzają czas poza lekcjami, w wysokim stopniu utrudniają pracę szkoły.

Warunki domowe i rodzinne uczniów charakteryzują wyniki ankiety przeprowadzonej w wymienionej już szkole w 1932 r., kiedy zbadałem 889 uczniów w oddziałach od I do VII.

Liczba dzieci w poszczeg. latach życia przedstawia się następująco (tab. na str. 102). Najmniejsza rozpiętość wieku od 7—9 lat jest w oddz. Ia i Ic, natomiast najwyższa w oddz. IIId, bo od 7—13 lat, i w oddz. IIId od 8—15 lat.

Z tego wynika, że dość znaczny procent dzieci przebywa w jednej klasie po parę lat i wiele z nich nie kończy całej szkoły. Przyczyny takiego stanu rzeczy należy szukać w ciężkich warunkach materialnych rodziców, które odbijają się na rozwoju duchowym dzieci, w ich niskim poziomie kulturalnym i wskutek tego małym zainteresowaniu się nauką dzieci, a także w przedwczesnym używaniu dzieci do posług domo-

Wiek dziecka	K			L			A			S			Y			Ogółem			
	Ia	Ib	Ic	IIa	IIb	IIc	IIIa	IIIb	IIIc	IVa	IVb	IVc	Va	Vb	Vc		VIa	VIb	VII
7	41	50	54	1	1	15	4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	146
8	9	18	5	24	18	26	25	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	124
9	—	6	—	11	22	8	11	21	11	—	—	—	—	—	—	—	—	—	90
10	—	—	—	8	6	2	5	20	1	25	9	13	3	—	—	—	—	—	103
11	—	—	—	1	5	2	8	5	11	14	14	15	16	24	3	—	—	—	118
12	—	—	—	2	1	1	—	5	7	8	14	20	15	14	14	11	15	2	129
13	—	—	—	—	—	—	1	—	5	1	8	5	12	9	12	12	19	13	95
14	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	4	1	2	5	18	7	6	18	62
15	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	1	—	—	3	5	17	25
16	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	5	7
Ogółem	50	54	57	47	55	54	54	51	50	47	49	52	49	52	47	55	43	55	899

wych, czasami nawet zarobkowych, zwłaszcza w obecnych ciężkich czasach. Nie bez wpływu pozostaje tu także organizacja nauczania, mało uwzględniająca jednostkę, wymagająca od niej osiągnięcia pewnego poziomu obowiązującego wszystkich w jednakowym stopniu.

Pomimo, że dzieci wychowują się na ogół u rodziców, bo:

U rodziców wychowuje się	884 dzieci	(98,3%)
„ krewnych	„ „ 12	„ (1,4%)
„ opiekunów	„ „ 3	„ (0,3%)

Razem 899 dzieci,

jednakże stosunek rodziców do nich nie jest stosunkiem na prawdę wychowawczym, bo przeważnie nie opiera się na jakichkolwiek celowych normach wytyczających ciągłość postępowania. Jest tu raczej oddziaływanie dorywcze i często nieuzgodnione między ojcem a matką. Jest wiele takich rodzin, w których wychowanie sprowadza się tylko do minimalnej opieki fizycznej. Pragną oni, by dziecko jak najprędzej urosło i mogło im materialnie pomóc, a w każdym razie, gdyby tej pomocy nie mogło udzielić, nie było przynajmniej ciężarem.

Z następującego zestawienia wynika, że:

Oboje rodziców ma	752 dzieci	(83,7%)
tylko matkę ma	113	„ (12,8%)
tylko ojca ma	30	„ (3,3%)
nie ma rodziców	4	„ (0,4%)

Razem 899 dzieci.

Znaczna liczba dzieci pozbawionych ojca tłumaczy się większą śmiertelnością robotników i górników pracujących w ciężkich warunkach na kopalni czy fabryce, częstymi wypadkami potłuczeń lub śmierci w czasie pracy, a także tym, że jest pewna część dzieci nieślubnych<sup>3)</sup>.

<sup>3)</sup> Dzieci nieślubnych nie ująłem w ankiecie w oddzielne pytanie ze względu na drażliwość sprawy.

Taki stan rzeczy wytwarza niekorzystną pod względem wychowawczym sytuację, ponieważ matka musi zająć się pracą zarobkową poza domem i często pozostawia dzieci bez opieki dorosłych. Nawet tam, gdzie dzieci mają oboje rodziców, można spotkać się z wypadkiem, że ojciec zupełnie nie interesuje się bytem dziecka i przepija zarobione pieniądze. W dniach „wypłaty” t. j. 1-go i 15-go każdego miesiąca gromady kobiet oczekują na swych mężów przed wyjściem z kopalni lub fabryki, aby ich zabrać do domu po skończonej dniówce i w ten sposób przeszkodzić im w przepiciu znacznej części zarobków.

Obraz przynależności zawodowej rodziców daje nam następujące zestawienie:

dzieci robotników i górników jest . . . . .	442	(49,2%)
„ rzemieślników . . . . .	111	(12,4%)
„ urzędników . . . . .	37	(4,1%)
„ kupców i sklepikarzy . . . . .	29	(3,2%)
„ bezrobotnych (górników, rzemieśln. i robotn.)	279	(31,0%)
„ właścicieli domu . . . . .	1	(0,1%)

---

Razem 899.

Uderza tutaj duża liczba bezrobotnych. Nawet wśród pracujących robotników, górników i rzemieślników znaczna część zatrudnionych jest tylko na dwa lub trzy dni w tygodniu. Przyczyną takiego stanu rzeczy jest ogólny kryzys gospodarczy.

Ciężkie warunki materialne, a nierzadko i skrajną nędzę unaoczniają poniższe dane, dotyczące źródeł utrzymania:

ze stałych zarobków utrzymuje się . . . . .	540 rodzin	(60,1%)
z zapomogi i emerytury utrzymuje się . . . . .	79 „	(8,8%)
otrzymuje pożywienie z kuchni (miejskiej, społecznej)	108 „	(12,0%)
z dorywczych zarobków utrzymuje się . . . . .	160 „	(17,8%)
z pomocy krewnych utrzymuje się . . . . .	12 „	(1,3%)

---

Razem 899 rodzin.

Nawet ci, którzy utrzymują się ze stałych zarobków, z trudnością mogą wyżywić i ubrać liczne naogół rodziny. Przeciętny ich zarobek miesięczny waha się w granicach 60—100 złotych.

Jeśli chodzi o warunki mieszkaniowe, to przedstawiają się one nieszczególnie, bo:

w 1-izbowych mieszkaniach mieszka	434 dzieci	(48,3%)
w 2-izbowych „ „	393 „	(43,7%)
w 3-izbowych „ „	52 „	(5,8%)
w 4-izbowych „ „	14 „	(1,8%)
w 5-izbowych „ „	3 „	(0,3%)
w 6-izbowych „ „	1 „	(0,1%)
w 7-izbowych „ „	2 „	(0,2%)

---

Razem 899 dzieci.

Widzimy tu, że bardzo duży procent (92%) dzieci większą część dnia spędza w jedno lub dwuizbowych ciasnych i dusznych mieszkaniach. Z pośród ogólnej liczby zbadanych dzieci:

na parterze	mieszka	445	dzieci	(49,5%)
na I piętrze	„	257	„	(28,6%)
na II „	„	75	„	(8,3%)
na III „	„	15	„	(1,7%)
na poddaszu	„	76	„	(8,4%)
w suterynie	„	31	„	(3,5%)

Razem 899 dzieci.

Pod względem zdrowotnym najgorzej przedstawiają się poddasza i suteryny. Do wnętrza wielu poddaszy przecieka woda w porze deszczowej, natomiast prawie we wszystkich suterenach panuje zaduch z powodu wilgoci i braku wentylacji. Stan taki jest przyczyną wielu chorób, jak gruźlicy, reumatyzmu itp. Większość dzieci nie ma w domu nawet dostatecznego światła dziennego. Świadczy o tym liczba okien w mieszkaniu, i tak:

w mieszkaniu o 1 oknie	mieszka	174	dzieci	(19,4%)
„ „ o 2 oknach	„	442	„	(49,1%)
„ „ o 3 „	„	180	„	(20,0%)
„ „ o 4 „	„	70	„	(7,8%)
„ „ o 5 „	„	20	„	(2,2%)
„ „ o 6 „	„	7	„	(0,8%)
„ „ o 7 „	„	4	„	(0,5%)
„ „ o 9 „	„	1	„	(0,1%)
„ „ o 14 „	„	1	„	(0,1%)

Razem 899 dzieci.

Wynika z tego, że najwięcej jest mieszkań o 2-ch i 3-ch niewielkich na ogół oknach. Rzadkie są wypadki, żeby powierzchnia okien, w myśl wskazań higieny, stanowiła  $\frac{1}{6}$  część powierzchni podłogi. Oświetlenie mieszkań wieczorem jest również niezadowolne, gdyż:

oświetlenie naftowe	ma	468	dzieci	(52%)
„ elektryczne	„	390	„	(43,4%)
„ karbidowe	„	30	„	(3,4%)
„ świecą	„	11	„	(1,2%)

Razem 899 dzieci.

Uderza tutaj mały stosunkowo procent oświetlenia elektrycznego, jakkolwiek Sosnowiec jest miastem przemysłowym, posiadającym dużą elektrownię. Ze względów oszczędnościowych jest po większej części w użyciu mała lampka naftowa lub lampka górnicza „karbidówka”. Oczywiście, że takie oświetlenie jest bardzo słabe i absolutnie nieodpowiednie dla pracy umysłowej dzieci. Bywają wypadki, że w najbardziej



szych rodzinach używa się tylko świecy jako jedyne go źródła światła i to za ledwie na parę godzin w czasie długich wieczorów.

Mieszkania, w których chłopcy spędzają większość dnia, są na ogół przeludnione. Świadczy o tym poniższe zestawienie:

w mieszkaniu wraz z uczniem mieszka	2 osoby w	21 przypadkach	(2,3%)
" " " " " "	3 " "	79 "	(8,8%)
" " " " " "	4 " "	158 "	(17,5%)
" " " " " "	5 osób "	207 "	(23,0%)
" " " " " "	6 " "	221 "	(24,6%)
" " " " " "	7 " "	119 "	(13,4%)
" " " " " "	8 " "	58 "	(6,5%)
" " " " " "	9 " "	22 "	(2,4%)
" " " " " "	10 " "	10 "	(1,1%)
" " " " " "	11 " "	2 "	(0,2%)
" " " " " "	12 " "	2 "	(0,2%)

Razem 899 przypadków.

W jednym z charakterystycznych przypadków wraz z uczniem mieszka 11 osób w 1 izbie na poddaszu (odpow. chłopca z oddz. IIId), a w drugim — 12 osób w 1 izbie na parterze (odpow. chłopca z oddz. IVd). Wielką ilość osób w mieszkaniu stanowią liczne rodziny, a często i sublokatorzy. Ciasnota w mieszkaniach i brak łóżek powodują to, że część dzieci śpi na podłodze, krzesłach, a nawet w kołysce (1 chłopiec z oddz. Ia). Liczbowo przedstawia się to w ten sposób, że:

na łóżku . . . . .	śpi	829 dzieci	(92,2%)
" podłódze . . . . .	"	46 "	(5,1%)
" kanapie . . . . .	"	4 "	(0,5%)
" oromanie, kozetce	"	11 "	(1,2%)
" krzesłach . . . . .	"	8 "	(0,9%)
w kołysce . . . . .	"	1 "	(0,1%)

Razem 899 dzieci,

przy czym w jednej izbie wraz z dzieckiem śpi:

1 osoba w	10 przypadkach	(1,1%)
2 osoby w	120 "	(13,4%)
3 " "	107 "	(12,0%)
4 " "	213 "	(23,7%)
5 osób "	209 "	(23,3%)
6 " "	131 "	(14,2%)
7 " "	64 "	(7,2%)
8 " "	28 "	(3,1%)
9 " "	14 "	(1,6%)
10 " "	3 "	(0,4%)

Razem 899 przypadków.

Z powyższej liczby sypia na łóżku, podłodze itp.:

1. oddzielnie . . . . .	188 dzieci (20,9%)
2. po dwoje . . . . .	586 „ (65,2%)
a) z ojcem . . . . .	175 dzieci
b) z matką . . . . .	92 „
c) z siostrą . . . . .	46 „
d) z bratem . . . . .	262 „
e) z dziadkiem lub babką . . . . .	11 „
3. po troje . . . . .	109 „ (12,1%)
a) z ojcem i matką . . . . .	28 „
b) z ojcem i bratem . . . . .	18 „
c) z bratem i matką . . . . .	2 „
d) z dwoma braćmi . . . . .	24 „
e) z ojcem i siostrą . . . . .	1 „
f) z siostrą i matką . . . . .	4 „
g) z bratem i siostrą . . . . .	18 „
h) z dziadkiem i siostrą . . . . .	1 „
4. po czworo . . . . .	14 „ (1,6%)
a) z ojcem, matką i siostrą . . . . .	9 „
b) z trzema braćmi . . . . .	1 „
c) „ „ siostrami . . . . .	1 „
d) z ojcem, matką i bratem . . . . .	1 „
5. po pięcioro . . . . .	2 „ (0,2%)
a) z ojcem, matką, bratem i siostrą . . . . .	1 „
b) z czterema braćmi . . . . .	1 „

---

Razem 899 dzieci.

Powyższy stan rzeczy ujemnie działa na zdrowie dzieci, ponieważ sen w przeludnionym mieszkaniu, z jedną lub kilkoma osobami na jednym łóżku, nie zapewnia im właściwego wypoczynku. Sypianie razem z rodzicami lub ródzeństwem, a w szczególności z pięćmi odmienną, wpływa także i na obniżenie się poziomu moralnego. Rozpiętość godzin, w których uczniowie chodzą spać, jest znaczna, bo od 6-tej do 12-tej wieczorem:

o godzinie 6-ej wieczorem chodzą spać	49 dzieci (5,4%)
„ „ 7-ej „ „ „	102 „ (11,4%)
„ „ 8-ej „ „ „	242 „ (26,9%)
„ „ 9-ej „ „ „	236 „ (26,3%)
„ „ 10-ej „ „ „	163 „ (18,1%)
„ „ 11-ej „ „ „	85 „ (9,5%)
„ „ 12-ej „ „ „	22 „ (2,4%)

---

Razem 899 dzieci.

W rodzinach, w których warunki materialne są opłakane, dzieci nie jadają kolacji. Powoduje to wcześniejsze udawanie się uczniów na spoczynek; kładą się oni spać już o godz. 6-ej lub 7-ej wieczorem. Ci uczniowie, którzy chodzą spać o 11-ej,

12-ej godzinie lub później, motywują to w następujący sposób:

- 1) ojciec przychodzi późno z pracy i w domu rozmawiają,
- 2) do sióstr przychodzą znajomi i długo siedzą,
- 3) wieczorem odrabia lekcje, gdy wszyscy położyli się spać,
- 4) chodzi z ojcem do rzeźni i późno wraca,
- 5) przychodzą sąsiedzi i grają w karty.

Na zapytanie, o czym oni rozmawiają, jeden z chłopców (z oddz. IIId) odpowiedział, że „o tym, co rozmawiają nie mogę powiedzieć, bo jestem jeszcze za młody, powiem jak będę miał 15 lat”. Przytaczam to zdanie jako charakterystyczne, ze względu na rozmowy toczące się między dorosłymi w obecności dzieci.

Ciekawą jest również rzecz, o której godzinie dzieci wstają, i tak:

o godzinie 3 rano wstaje	5 dzieci	(0,6%)
„ „ 4 „ „	15 „	(1,7%)
„ „ 5 „ „	98 „	(10,9%)
„ „ 6 „ „	318 „	(35,4%)
„ „ 7 „ „	331 „	(36,8%)
„ „ 8 „ „	97 „	(10,8%)
„ „ 9 „ „	23 „	(2,5%)
później wstaje . . .	12 „	(1,3%)

Razem 899 dzieci.

Widzimy, że niektóre dzieci nie śpią już o 3, 4, 5 i 6 godz. rano, a to z tego powodu, że ojciec musi wcześniej wstać do pracy, w następstwie czego wszyscy budzą się w domu. Często dziecko musi wcześniej wstać i przygotować ojcu śniadanie. O ósmej i później wstają te dzieci, które mają naukę po południu.

Ile dzieci śpią na dobę, ilustruje nam następujące zestawienie:

na dobę śpi 4 godziny	1 dziecko	(0,1%)
„ „ „ 5 godzin	6 dzieci	(0,8%)
„ „ „ 6 „	46 „	(5,1%)
„ „ „ 7 „	93 „	(10,4%)
„ „ „ 8 „	276 „	(30,7%)
„ „ „ 9 „	203 „	(22,6%)
„ „ „ 10 „	213 „	(23,7%)
„ „ „ 11 „	52 „	(5,8%)
„ „ „ 12 „	9 „	(1,0%)

Razem 899 dzieci.

Choć większa ilość chłopców ma dostateczny wymiar godzin snu na dobę, bo od 8 do 10 godzin i więcej, jednak wartość jego, jako wypoczynku, obniżają niehigieniczne warunki, w jakich się odbywa.

Dostateczne i racjonalne odżywianie jest jednym z podstawowych warunków zdro-

wia dzieci i ich normalnego rozwoju. Nie wszyscy jednak z pośród zbadanych uczniów otrzymują posiłek w odpowiedniej ilości dziennie. I tak:

1 raz dziennie jada	4 uczniów	(0,5%)
2 razy „ „	138 „	(15,4%)
3 „ „ „	509 „	(56,8%)
4 „ „ „	154 „	(17,1%)
5 „ „ „	48 „	(5,3%)
6 „ „ „	23 „	(2,6%)
7 „ „ „	2 „	(0,2%)
dowol. ilość razy „	21 „	(2,3%)

Razem 899 uczniów.

Z powyższego widzimy, że 138 uczniów jada tylko dwa razy, a 4 nawet 1 raz dziennie. Dlaczego tak jest, zrozumiemy, jeśli porównamy te dane z przytoczonymi już danymi wskazującymi źródła utrzymania rodzin. Wynika z nich, że część rodzin utrzymuje się z zapomogi lub korzysta z kuchni dla bezrobotnych.

Ilość czasu, którą dzieci spędzają na wolnym powietrzu, podaje następujące zestawienie:

Spędza na powietrzu od 1 — 2 godzin	163 dzieci	(18,1%)
„ „ „ „ 2 — 4 „	464 „	(51,6%)
„ „ „ „ więcej czasu	272 „	(30,3%)

Razem 899 dzieci.

Czas ten spędzają oni na ulicy lub w ciasnych podwórkach na bieganiu, zabawie, grze w palanta lub kopaniu piłki.

Poza odrabianiem lekcji w niekorzystnych na ogół warunkach domowych muszą dzieci pomagać rodzicom i rodzeństwu w najrozmaitszych pracach, a mianowicie: noszą węgiel, wodę, palą w piecu, chodzą do sklepu, zamiatają izbę, przygotowują śniadanie, rąbią drzewo, zamiatają ulicę (5 chl.), opiekują się gęsiami i kozami (5 chl.), pomagają przy koniach i krowach (15), sprzedają w sklepie (9 chl.), chodzą na hałdy zbierać węgiel (26 chl.), a niektórzy mają płatne obsługi.

Ogółem pomaga rodzicom	723 chl.	(80,4%)
nie pomaga „	176 „	(19,6%)

Często dzieci zajęte pomocą w pracy domowej nie mają czasu na odrobienie lekcji. Brak im przy tym w domu odpowiedniej atmosfery do nauki i miejsca. Poniższe zestawienie uwidacznia nam, na czym odrabiają one lekcje:

na stole . . . . .	797 dzieci	(88,6%)
„ biurku . . . . .	12 „	(1,3%)
„ taborecie lub krześle . .	53 „	(5,9%)
„ skrzyni lub kufrze . . .	5 „	(0,6%)
„ oknie . . . . .	25 „	(2,8%)
„ komodzie . . . . .	2 „	(0,2%)
„ ławce . . . . .	5 „	(0,6%)

Razem 899 dzieci.

Tylko dwóch chłopców ma własny stół (odpowiedź 1 chl. z oddz. IVa i 1 chl. z oddz. VIb), natomiast inni korzystają ze stołów, które służą zarazem za warsztat dla różnych prac domowych. Są wypadki, że dzieci stoją przy stole w czasie uczenia się, ponieważ nie ma dla nich w domu odpowiednich krzeseł. Bywa też tak, że chłopcy przy odrabianiu lekcji na taborecie lub krześle klęczą na ziemi. Jasną jest rzeczą, że praca w takich warunkach męczy ich i daje znikome rezultaty.

Na podstawie wyników ankiety i własnych obserwacji scharakteryzowałem warunki domowe i rodzinne dzieci uczęszczających do szkoły powszechnej im. Juliusza Słowackiego w Sosnowcu.

Wyluczając nieliczne na ogół wypadki, w których uczniowie mają zapewnioną opiekę materialną i wychowawczą w środowisku rodzinnym, stwierdzić należy, że:

- 1) w rodzinach robotniczych panuje bieda, a często i skrajna nędza,
- 2) małe mieszkania są przeludnione i przeważnie nie posiadają dostatecznego światła w dzień i oświetlenia wieczorem,
- 3) sen dzieci jest nieunormowany i odbywa się w warunkach niekorzystnych dla ich zdrowia,
- 4) odżywianie jest nędzne,
- 5) dzieci wyzyskiwane są do różnych często nadmiernych prac domowych i posług,
- 6) czas na wolnym powietrzu spędzają na ulicy lub w ciasnym podwórku,
- 7) ciągłe troski rodzinne i kłopoty związane z ogólnymi niepomysłnymi warunkami nie wytwarzają właściwej atmosfery wychowawczej i kulturalnej, sprzyjającej uczeniu się dzieci w domu.

## II. KIEDY I JAK DZIECI UCZĄ SIĘ W DOMU

W celu zbadania, kiedy i jak dzieci pracują w domu, przeprowadziłem drugą część ankiety, przeważnie o charakterze psychotechnicznym, we wspomnianej już szkole w oddziałach: IVa, IVb, IVc, Va, Vb, Vc, VIb i VII. Z otrzymanych wyników okazuje się, że:

Najczęściej odrabia lekcje między 1—3 godz.	82 chłopców (19,1%)
„ „ „ „ 2—5 „	188 „ (44%)
„ „ „ „ 5—8 „	137 „ (31,9%)
„ „ „ „ 8—10 „	17 „ (3,9%)
„ „ „ „ 10—12 „	5 „ (1,1%)
Razem	429 chłopców.

Chłopcy, którzy odrabiają lekcje między 1—3 godziną podają następujące motywy: aby później mieć wolny czas na zabawę (7 chl.); bo później muszą pomagać rodzicom (31 chl.); bo w tym czasie jest widno (32 ch.); bo nikt im nie przeszkadza w domu (2 chl.); bo w tym czasie najlepiej jest mu odrabiać lekcje (1chl.); bo lepiej pamięta co ma zadane (7 chl.); nie podaje żadnych motywów (2 chl.).

Między 2—5 godziną odrabiają lekcje dlatego:

aby później mieć wolny czas na zabawę (6 chł.); bo później pomagają rodzicom (49 chł.); bo w tym czasie mają wolne miejsce na stole (2 chł.); bo w tym czasie jest widno (38 chł.); bo w tym czasie nikt im w domu nie przeszkadza (6 chł.); bo w tym czasie najlepiej im jest odrabiać lekcje (11 chł.); bo mają słaby wzrok (5 chł.); bo lepiej pamiętają co mają zadane (1 chł.); nie podało motywów (70 chł.). Ci uczniowie, którzy odrabiają lekcje najczęściej między 5—8 godziną, motywują to w ten sposób:

bo jest wygodnie i spokój (25 chł.); po południu pomagają rodzicom (14 chł.); po południu bawią się (3 chł.); bo wcześniej nie mają czasu (9 chł.); bo lubią uczyć się przy świetle (1 chł.); bo po południu gra na skrzypcach (1 chł.); nie podało motywów (84 chł.).

Między 8—10 godziną wieczorem odrabiają lekcje dlatego:

że jest wygodnie i spokój (5 chł.); bo w dzień bawią się lub pomagają rodzicom (12 chł.).

Od 10—12 godziny wieczorem uczy się 5 chłopców, ponieważ w tym czasie mają spokój i wygodnie jest im pracować.

Odpowiedzi badanych dzieci wykazują, że znaczna ilość odrabia lekcje w porze niekorzystnej dla pracy umysłowej, bo zaraz po obiedzie, kiedy odbywa się intensywne trawienie lub po ósmej wieczorem, gdy praca ze stanowiska dydaktyki jest bezcelowa, a ze względów higienicznych szkodliwa. Tylko część uczniów odrabia lekcje w najodpowiedniejszym czasie, to jest między 5-tą po południu a 8-mą wieczorem. Te dzieci, które uczą się zaraz po obiedzie lub późnym wieczorem, zmuszone są do tego najczęściej warunkami domowymi. Te też warunki domowe, „bo jest cicho”, „bo nikt nie przeszkadza” decydują przeważnie o tym, kiedy dzieciom jest najłatwiej się uczyć, a nie ich wewnętrzne nastawienie. I tak z 429 uczniów

najłatwiej się uczyć rano	25 ucz.	(5,8%)
„ „ „ „	229 „	(53,4%)
„ „ „ „	132 „	(30,8%)

Z ogólnej liczby zbadanych dzieci większość ma względny spokój, gdy odrabia lekcje, natomiast 50-ro nie może spokojnie w domu pracować, bo: grają w karty; są krzyki i płacze dzieci; jest stale praca; przeszkadza liczne rodzeństwo i goście; są kłótnie; matka odwołuje od lekcji.

Po większej części uczniowie wolą sami odrabiać lekcje (306 dzieci), bo: koledzy nie przeszkadzają (195 dz.); koledzy odpisują (1 dz.); nie lubi uczyć się z kolegami (8 dz.); rozwiązuje samodzielnie sposobami, a koledzy przeszkadzają (3 dz.); nie zgadza się z kolegami (3 dz.); samemu jest lepiej, łatwiej i dokładniej (36 dz.); jest cicho (5 dz.); odrabia szybciej (41 dz.); nie gubi myśli (3 dz.); nie przeszkadza mu nikt (11 dz.).

Z kolegami woli się uczyć 123 dzieci, bo: jest wesoło (28 dz.); jest łatwiej (5 dz.); pomagają sobie wspólnie (88 dz.); nie ma własnych książek (2 dz.).

Widzimy, że przeważająca ilość uczniów woli indywidualnie odrabiać lekcje, bo może zastosować tempo pracy odpowiadające własnym uzdolnieniom. Oczywiście, że są to po większej części uczniowie zdolniejsi, którzy nie potrzebują korzystać z pomocy i wyjaśnień kolegów.

Co do trudności, jakie sprawiają dzieciom poszczególne przedmioty nauczania, to sprawa przedstawia się następująco:

Od- działy	P R Z E D M I O T Y												Ogólna liczn. dzieci	
	religia	język polski	język niemiec.	rachunki	historia	geogr. i nauk o Polsce	przyroda	rysunki	r. b. ręczne	śpiew	gymna- styka	wszystkie przedmioty		
												łatwe		trudne
IV <sub>a</sub>	—	17	—	12	16	2	1	5	1	1	—	6	—	61
IV <sub>b</sub>	1	15	—	27	4	3	—	5	1	—	—	—	—	54
IV <sub>c</sub>	—	5	—	2	8	6	—	34	—	—	—	3	—	58
V <sub>a</sub>	—	25	—	6	4	9	2	—	—	—	—	—	3	49
V <sub>b</sub>	—	21	—	10	11	12	—	—	—	3	—	8	—	64
V <sub>c</sub>	—	35	—	3	4	5	2	—	—	—	—	—	—	47
V <sub>a</sub>	—	—	16	8	10	2	—	—	1	1	4	5	—	47
IV <sub>b</sub>	—	6	33	4	—	8	6	—	—	—	—	2	—	58
IIV	—	27	8	39	—	2	7	—	2	—	—	1	—	86
Ogół.	1	149	57	111	57	49	18	42	5	3	4	25	3	526 <sup>1)</sup>

Natomiast wypowiedzi dzieci w odniesieniu do przedmiotów, z których mają najwięcej zadawane, ilustruje podane zestawienie:

Oddziały	P R Z E D M I O T Y								Ogólna liczba dzieci
	religia	jęz. k polski	język niem.	ra- chun- ki	histo- ria	geogr. i nauka o Polsce	przy- roda	nie ma dużo zadaw.	
IVa	—	46	—	3	1	—	—	—	50
IVb	—	49	—	12	1	—	—	—	62
IVc	—	52	—	—	—	—	—	—	52
Va	—	49	—	—	—	—	—	—	49
Vb	—	50	—	1	—	—	—	2	55
Vc	—	45	—	—	1	1	—	—	47
VIa	—	22	—	9	15	7	1	—	52
VIb	11	38	7	7	—	5	—	1	69
VII	—	9	1	39	—	2	3	—	54
Ogół.	11	390	8	71	16	15	4	3	518 <sup>1)</sup>

Z powyższych dwóch zestawień wynika, że najwięcej trudności sprawiają uczniom język polski i rachunki, oraz że z tych przedmiotów mają najwięcej zadawane. Wyluczając przedmioty artystyczne i gimnastykę widzimy, że najłatwiejsza jest dla nich przyroda. Należy to tłumaczyć tym, że uczenie się przyrody opiera się głównie

na czynnej obserwacji okazów, ilustracji i na doświadczeniach w pracowni, oraz że daje dziecku możliwość realizowania swoich zainteresowań zjawiskami przyrodniczymi.

Jeżeli weźmiemy pod uwagę fakt, że rachunków i języka polskiego uczy kilku nauczycieli i to nie tylko w różnych co do poziomu klasach, ale i w równoległych, wówczas nasuwa się przypuszczenie, że różnice w odpowiedziach dzieci zależą w dużym stopniu od wymagań nauczyciela i jego umiejętności organizowania pracy uczniów.

(D. c. n.)

Władysław Rajczykowski

## SPRAWOZDANIA

Dr TADEUSZ KLIMOWICZ. Jak się rozwija psychika dziecka. Nasza Księgarnia, str. 35.

Mala ta książeczka jest syntezą wykładów wygłoszonych przez autora na Wolnej Wszechnicy Polskiej w roku akademickim 1931/1932. Przeznaczona jest dla rodziców i wychowawców, a ma na celu uprzystępnienie im głębszego poznania przemian, jakim ulega psychika człowieka w trakcie swego rozwoju. Autorowi chodzi o to, by poinformować swych czytelników w sposób najbardziej przystępny i jasny, by spopularyzować dziełko, które ułatwi pracę wychowawczą tym, którzy się dzieckiem zajmują.

Całość składa się z 7-miu rozdziałów. W pierwszym autor zarysowuje całokształt rozwoju psychicznego dziecka, dzieląc go na trzy fazy, wyróżniające się odrębnymi właściwościami przejawów psychicznych. W dalszych rozdziałach autor podaje poszczególne wybitne cechy każdej z tych faz. Zwraca uwagę na niezdolność ujmowania stosunków u dziecka w pierwszej fazie rozwoju, na wybujałość jego fantazji, charakterystyczną wrażliwość i niezrównoważenie, jeśli chodzi o sferę uczucia, przejawy rozrostu woli, zarysowujące się dążenie do samodzielności, a także pewną namiętność — „kryzys uczucia”, jak to autor nazywa. Przed przejściem do charakterystyki drugiej fazy autor poświęca kilka słów okresowi przejściowemu zwracając uwagę na niepokój i rozdrażnienie towarzyszące temu okresowi, a będące wynikiem zmiany zasadniczego nastawienia. Dziecko ze skrajnego egocentryzmu zaczyna zwracać się ku światu zewnętrznemu, następuje zwrot ku zainteresowaniom technicznym, przejawia się nastawienie badawcze w stosunku do otaczającej natury, nadmierny realizm kontrastujący silnie z magiczną postawą w pierwszej fazie. W związku z budzącymi się zainteresowaniami, ujawnia się potężny rozwój pamięci. W dziedzinie doznań uczuciowych następuje zrównoważenie, harmonizacja, idąca w parze z harmonią rozwoju fizycznego. Wprowadzając czytelnika w tajniki struktury umysłowej w drugiej fazie, autor zastanawia się dłużej nad ciekawym zagadnieniem ejdetyzmu i zwraca uwagę na zdolność myślenia oderwanego, abstrakcyjnego, jak również przejawiającą się zdolność krytycyzmu. Rozdział traktujący o okresie przejściowym z fazy drugiej do trzeciej nie tylko analizuje i objaśnia charakterystyczne zjawiska tego okresu, jak np. doniosłe zmiany anatomiczno-fizjologiczne, stopniową seksualizację systemu nerwowego, rozwój instynktu mocy itp., ale także daje wiele pożytecznych wskazań dotyczących racjonalnej postawy wychowawczej w związku z wynikającymi trudnościami w tej fazie rozwoju. Trzecia faza traktowana jest również z punktu widzenia przemian fizjologicznych i psychicznych. Autor zwraca uwagę na rozdzwie-



ki wewnętrzne, wybujałą wrażliwość, skłonność do wyolbrzymiania własnej osobowości w wieku młodzieńczym, zatrzymuje się dłużej nad istotą adoracji, nad konfliktem jaki powstaje w związku z budzącą się miłością idealną i zmysłową. Rozdział ten jest również zaopatrzony w cenne wskazówki wychowawcze, w których autor przede wszystkim zaleca poszanowanie osobowości młodzieży, podkreślając odpowiedzialność społeczną za wartość przyszłych pokoleń.

Na zakończenie autor podaje obszerną literaturę (zarówno dzieł polskich jak i obcych), z której korzystał i którą poleca tym, którzy chcieliby pogłębić swą wiedzę w dziedzinie rozwoju psychiki ludzkiej.

Broszurka dra Klimowicza powinna osiągnąć jak najdalej idącą popularność nie tylko ze względu na interesujące zagadnienia, na treściwe i bardzo jasne ujęcie tematu, ale też przede wszystkim ze względu na cenne wskazania wychowawcze, które tam znajdujemy. J. J.

Dr STEFAN SZUMAN. Metody psychologii pedagogicznej. Odbitka z Encykł. Wychow. Nasza Księgarnia. Warszawa 1934.

Pracę swą podzielił dr Szuman na trzy części: 1) część ogólna, 2) zbieranie materiałów i obserwacji i 3) opracowanie i interpretacja materiałów. W części ogólnej rozważa autor konieczność poznania wychowanka i opanowania odpowiednich do tego metod, ogólne informacje o metodach badania dziecka oraz charakterystyczne cechy metody w zakresie psychologii pedagogicznej i pedagogii. W rozdziale drugim przedstawia autor poszczególne metody psychologii pedagogicznej, a więc metodę obserwacji, eksperymenty i doświadczenia, testy (obszernie), metodę pytań i ankiety, zbieranie samorzutnych wytworów dzieci i młodzieży, a wreszcie karty indywidualne i arkusze obserwacyjne. Rozdział końcowy poświęca autor opracowaniu i interpretacji materiałów, omawiając między innymi część i rozszanie odmian i cech (krzywe Galtona i Gansa), charakterystykę liczbową grup za pomocą średnich, korelację, interpretację psychologiczną wyników badań itd.

Zwięzła i jasna praca dra Szumana może być pomocną dla nauczycieli, którzy wprowadzić nie przeprowadzają systematycznych, wymagających odpowiednich warunków badań dziecka, ale w wielu wypadkach prowadzą karty indywidualne i arkusze obserwacyjne, nie mówiąc już o nieodłącznej od pracy nauczycielskiej, swobodnej obserwacji dziecka. M. W.

Dr ZYGMUNT MYŚLAKOWSKI. Pedagogika ogólna. Odbitka z Encyklopedii Wychowania. Nasza Księgarnia. Warszawa 1935.

Pedagogika ogólna, jak to zaznacza we wstępie do swej pracy dr Myślakowski, ma za zadanie „wyodrębnić, zanalizować i opisać formy wychowania syntetycznie, w ich podstawowej strukturze, to znaczy niezależnie od przypadkowości, miejsca i czasu” (str. 1). Mówiąc ściślej, pedagogika ogólna „1) przeprowadza selekcję faktów na znaczące i nieznaczące, powtarzalne i niepowtarzalne, istotne i nieistotne, pierwszoplanowe i drugoplanowe; 2) dąży do syntetycznego ujęcia faktów znaczących; 3) dąży do wykrycia roli, względnie funkcji, jaką pełni wychowanie w całokształcie życia społecznego” (str. 1). Zwłaszcza to ostatnie zagadnienie zajmuje dużo miejsca w pracy dr Myślakowskiego. Na końcu książki znajdujemy bibliografię przedmiotu. M. W.

Dr ZYGMUNT MYŚLAKOWSKI. Pedagogika, jej metody i miejsce w systemie nauk. Odbitka z Enc. Wych. Nasza Księgarnia, Warszawa 1933.

Autor rozpoczyna swą krótką pracę uwagami metodologicznymi rozważając metodologiczne i historyczno-socjologiczne warunki powstania nauki oraz jej rangę.

Następnie omawiając pedagogikę jako przedmiot nauki wskazuje błędne zacieśnienie przedmiotu pedagogiki, to jest sprowadzenie zagadnienia wychowania do szkoły i do stosunku: uczeń — nauczyciel. Właściwe ujęcie stosunku pedagogicznego jest o wiele szersze i głębsze. Terminy: uczeń i nauczyciel należy pojąć tak szeroko, „aby móc w nich zmieścić zarówno jednostki, jak i zbiorowości, a nawet wytwory psychospołeczne”. Właściwym wychowawcą, w myśl wskazań autora, są wartości kultury. W dalszych rozdziałach zastanawia się autor nad stosunkiem wychowawczym i wychowaniem a teorią wychowania, aby w rozdziale końcowym omówić obszerniej techniczno-pedagogiczne teorie a czystą „naukę o wychowaniu”, podkreślając w ostatecznym wniosku autonomię dyscypliny pedagogicznej. Książeczkę uzupełniają wiadomości bibliograficzne.

M. W.

BOGDAN NAWROCZYŃSKI. Współczesne prądy pedagogiczne. Odbitka z Encyklopedii Wychowania. Nasza Księgarnia, Warszawa 1936.

Po krótkich uwagach wstępnych przechodzi autor do omówienia różnorodności celów w pedagogice współczesnej. Stwierdziwszy rozbieżność idealów pedagogicznych przeprowadza analizę poszczególnych prądów pedagogicznych, opisuje walkę o środki wychowania oraz daje krótką charakterystykę kierunków naukowych i filozoficznych w pedagogice współczesnej. Wreszcie w zakończeniu podaje krótkie, syntetyczne ujęcie głównych linii rozwojowych pedagogiki współczesnej. Jedną z nich jest humanizacja pedagogiki, która się dokonała, a raczej w dalszym ciągu dokonuje, od początku w. XX-go pod wpływem nowych kierunków filozoficznych. W związku z tym zaznacza się w twórczości pedagogicznej przejście od metod analitycznych do syntezy. Całościowy sposób ujmowania zjawisk przyjął się w różnych dziedzinach badań pedagogicznych, i w nim to S. Hessen dopatruje się głównej różnicy między dawnymi a nowymi metodami nauczania. Wyrażną linię rozwojową widzi też autor w przejściu od intelektualizmu do antyintelektualizmu, a wreszcie stwierdza, iż mimo dużej rozbieżności istniejącej w dalszym ciągu między różnymi prądami pedagogicznymi, przeciwieństwa ich zarysowują się już obecnie dużo mniej jaskrawie, a co więcej, między prądami krańcowymi zaznaczają się prądy pośrednie. Książkę uzupełniają wiadomości bibliograficzne.

M. W.

FRANCISZKA BAUMGARTEN. Die Dankbarkeit bei Kindern und Jugendlichen (Wdzięczność u dzieci i młodzieży). Verlag A. Francke, Bern, 1936.

Niniejsza niezwykle wnikliwa publikacja znanej autorki jest jedną z pierwszych psychologicznych prac naukowych na temat wdzięczności. Ten dotychczasowy brak zainteresowania psychologią wdzięczności spowodowany jest, wedle autorki, przez różne przyczyny. Przede wszystkim przez brak obiektywnych metod badania właściwości charakterologicznych, dalej przez fakt, że z praktycznych względów mamy zawsze większe zainteresowanie dla wad charakteru aniżeli dla jego zalet; wreszcie przyczynia się do owego braku zainteresowania dla psychologii wdzięczności także to, że wdzięczność jest uczuciem pozbawionym silnego dynamicznego znaczenia — jest ono więc rzadko tylko bodźcem działania.

Praca B., składa się właściwie z dwóch części: z ogólnej psychologicznej analizy wdzięczności i z wyników badań konkretnych, dotyczących reakcji wdzięczności u dzieci i młodzieńców.

Wdzięczność jest naogół krótkotrwałym uczuciem, będącym reakcją na jakieś doznane dobrodziejstwo. Jest ono uczuciem społecznym: zawiera uznanie drugiej osoby oraz chęć wyświadczenia jej odpowiedniej usługi wyrównującej doznane dobrodziej-

stwo; chęć tę odczuwamy naogół jako pewnego rodzaju zobowiązanie. Wdzięczność kierowana jest więc na przywrócenie stosunku równowagi pomiędzy obdarzającym a obdarzanym, stosunku równowagi zakłóconego przez jednostronny akt obdarzania czy pomocy.

Akt pomocy posiada charakter socjopsychiczny; należy go zatem analizować od dwóch stron: od strony „dającego” i od strony „przyjmującego”. Jako cechę najważniejszą należy podkreślić, że udzielanie pomocy podnosi samopoczucie danej jednostki, natomiast przyjmowanie pomocy obniża samopoczucie (stąd też częsta niechęć do ludzi, którzy nam wyświadczyli coś dobrego). Również okazywanie wdzięczności ujawnia całkiem inne oblicze zależnie od tego, czy rozpatrujemy je od strony „dającego”, czy „przyjmującego”. „Dający” np. (oto jeden z licznych przez autorkę w sposób nader wnikliwy wydobytych na wierzch szczegółów) ocenia wdzięczność obdarzonego pomocą wedle zewnętrznych oznak, nie doceniając faktu, że różni ludzie z różną intensywnością dają wyraz swoim uczuciom.

„Przyjmujący” natomiast nie czuje się niejednokrotnie wogóle do wdzięczności zobowiązany, ponieważ swoją sytuację, która go zmusiła do szukania pomocy, uważa za wynik społecznych warunków (np. bezrobotny!). Słusznie stwierdza autorka, że to, co oznaczamy jako „niewdzięczność”, jest niejednokrotnie tylko wyrazem fałszywej interpretacji zarówno z jednej jak i z drugiej strony. Tak wdzięczność jak i niewdzięczność może być objawem całkiem różnych, nawet wręcz sprzecznych cech charakteru. Każdy przypadek wymaga zatem indywidualnej interpretacji.

Po dokonaniu zasadniczej analizy wdzięczności formułuje autorka szereg zagadnień konkretnych, na które psychologia wdzięczności powinna dać odpowiedź: 1. Czy uczucie wdzięczności jest wrodzone, t. zn. czy napotyka się je u dzieci? 2. Czy jest ono uczuciem „złożonym”? 3. W jakim wieku ujawnia się już uczucie wdzięczności? 4. Jakie istnieją rodzaje wdzięczności? 5. Czy istnieją pierwotne „prymitywne” formy dziękowania? 6. Jakim zmianom podlegają objawy wdzięczności z biegiem lat? 7. Czy jest rzeczą możliwą ustalić stopień wdzięczności? 8. Czy obie płci różnią się pod względem okazywania wdzięczności? 9. Od jakich innych właściwości charakteru zależy podziękowanie? 10. Czy uczucie wdzięczności jest stałe czy zmienne, czy można je kształcić?

Autorka chcąc zbadać wdzięczność i jej przejawy u dzieci i młodocianych posługuje się metodą polegającą na stawianiu dwóch pytań, a mianowicie: 1. co jest twoim największym życzeniem? a po otrzymaniu odpowiedzi na to pytanie: 2. w jaki sposób wykazesz twą wdzięczność temu, który spełni twoje życzenie? Badani nie wiedzieli oczywiście, że są przedmiotem eksperymentu.

Autorka zdaje sobie doskonale sprawę, że metoda ta budzić musi różne zastrzeżenia; najważniejszym z nich jest to, że za pomocą tej metody nie bada się bynajmniej jak się jednostki w pewnej konkretnej sytuacji rzeczywiście zachowują, lecz tylko jak sobie wyobrażają, że zachowałyby się w danej sytuacji.

Wbrew mniemaniu autorki jesteśmy zdania, że zastrzeżenie to jest uzasadnione, ponieważ rozbieżność pomiędzy zachowaniem „wyobrażonym” a zachowaniem „faktycznym” bywa niejednokrotnie bardzo wielka. Metoda zatem powyższa musi budzić zasadnicze wątpliwości.

Analiza rozróżnia 4 rodzaje wdzięczności: 1. wdzięczność słowną, 2. wdzięczność konkretną lub rzeczową; polega ona na odwzajemnianiu się za pomocą ofiarowania jakiejś rzeczy lub jakiegoś czynu. 3. wdzięczność wiążąca (Bindungsdank), polegająca na wytworzeniu duchowej łączności z dobroczyńcą (a więc np. ofiarowanie swej przyjaźni), wreszcie 4. wdzięczność służąca pewnemu celowi (poztostającemu w pew-

nym związku z wyrażonym życzeniem, np. dzieci chcące się uczyć grać na fortepianie chcą się odwdziżyć sprawiając swą grą rodzicom przyjemność).

Wnioski, do których autorka dochodzi, zawierają odpowiedzi na powyżej sformułowane pytania; przytaczamy tutaj najważniejsze z nich: wdzięczność jest, jak się zdaje, w wysokiej mierze uczuciem wrodzonym; napotykamy je już u małych dzieci. Także najwyższe formy wdzięczności zachodzą już u dzieci. Niektóre formy wdzięczności (np. podziękowanie służące pewnemu celowi) ujawniają się przeważnie dopiero w późniejszym wieku. Okazywanie wdzięczności przejawia się w różnych formach u obydwóch płci; okazywanie wdzięczności o charakterze społecznym napotykamy częściej u dziewcząt. Wdzięczność, względnie jej okazywanie, zależy zarówno od uczuć społecznych, jak od inteligencji. Jest ono uczuciem dającym się kształcić, podlegającym więc pedagogicznemu wpływom.

Na ten ostatni temat jeszcze parę słów. Autorka zaznacza, że zarówno fakt, iż u dzieci istnieje uczucie wdzięczności, jak też fakt częstej niewdzięczności u dorosłych, każe nam przypuszczać, że uczucie to z biegiem lat u ludzi zanika. Co należy zatem uczynić, aby temu zapobiec? Przede wszystkim należy, wedle autorki, objaśniać dzieciom istotę wdzięczności, a mianowicie jej społeczny charakter. Wdzięczność i jej okazywanie nie powinny być traktowane ani jako obowiązek, ani jako konwencjonalna forma, lecz jako droga do wspólnoty społecznej. Należy również wedle autorki zwracać otwarcie uwagę dzieci na pewne przyczyny niewdzięczności; a więc np. na to, że podczas gdy niezapłacenie najmniejszego długu podlega karze, za długi wdzięczności nikt nie zostaje pociągnięty do odpowiedzialności.

Wdzięczność może jednak być nie tylko celem, lecz również pedagogicznym środkiem. Spełnianie życzeń względnie wzbudzanie wdzięczności może stać się ważnym narzędziem kierowania dzieci ku wartościowym czynom. Gdyby się — twierdzi autorka — pojęło znaczenie tych związków, można by tą drogą osiągać o wiele lepsze skutki aniżeli za pomocą kary. Nagrody jednak szkolne wykazują na ogół formy tak skostniałe, że nie są zdolne do wywoływania uczucia wdzięczności.

Psychologia wdzięczności może się wreszcie również przyczynić do pogłębienia charakterologicznego zrozumienia dziecka wogóle. I także na tym polega jej pedagogiczne znaczenie.

Dr G. Ichheiser

DR KARL LIPP. Elternrecht im katholischen Kirchenrecht. (Prawo rodziców w katolickim prawie kościelnym). Fr. Manns Pädag. Magazin Heft 1412. Langesalza. Herman Beyer 1934.

Zagadnienie stosunku uprawnień, jakie w dziedzinie wychowania roszczą sobie poszczególne instytucje, a zwłaszcza państwo, kościół i rodzina, nurtowało od wieków społeczeństwa kulturalne, które przeżywały na tym tle nieraz długotrwałe i groźne konflikty. Dzisiaj np. w Niemczech, a zwłaszcza w Bawarii, zatarg pomiędzy państwem a kościołem katolickim, przybierający niedawno tak ostry charakter, musiał objąć przede wszystkim dziedzinę wychowania młodzieży, a realizacja konkordatu napotyka nieraz na trudności ze strony władz III-ej Rzeszy. Szczególnie nie łatwo rozgraniczyć wpływ państwa i kościoła na wychowanie dzieci pochodzących z małżeństw mieszanych pod względem wyznaniowym — rodzice bowiem, nie mogąc uzgodnić jednolitego kierunku wychowawczego w sensie religijnym, szukają oparcia prawnego poza rodziną. Rozgraniczenie uprawnień państwa, rodziców i kościoła wziął na siebie dr Karl Lipp, który w niewielkiej, ale treściwej rozprawie znakomicie wywiązał się z podjętego zadania.

W pierwszej części książki zostały przedstawione ogólne zasady, którymi kościół

katolicki kierował się według kodeksu prawa kanonicznego względem prawa rodziców. Kościół katolicki uznaje prawo rodziców jako oparte na prawie natury oraz na prawie boskim i powraca obecnie do tego, co w rozwoju historycznym często było spychane na plan dalszy. Tym jednak nie wyłącza bynajmniej prawa państwa do wychowania, przeciwnie, uznaje nawet jego prerogatywę w tym wypadku, kiedy w grę wchodzi dobro publiczne lub też uprawniony interes określonej grupy specjalnej (wychowanie urzędników państwowych). Kościół katolicki stawia tutaj jedynie warunek, aby to prawo państwa nie przechodziło granic wolności sumienia rodziców i dzieci, oraz aby prawo rodzicielskie liczyło się z dobrem dziecka według kościelnej skali wartości. Wszyscy rodzice są obowiązani przyjąć jako zasadę wychowania moralność i religijność, katolicy zaś — ponadto katolicyść. Również i nie katolikom kościół katolicki przyznaje prawo rodzicielskie i nie zgadza się na wychowanie dziecka przeciw ich woli. I w małżeństwie mieszanym trzeba posiadać zgodę nie katolika na charakter wychowania dzieci i na tym polega uznanie jego prawa rodzicielskiego. Uzyskanie owej zgody stanowi warunek sine que non zawarcia małżeństwa mieszanego.

Druża część książki zawiera bardzo interesujące przedstawienie historycznego rozwoju i ograniczeń roszczeń prawnych kościoła, państwa i rodziny w Niemczech (Kolońskie Państwo Kościelne), przede wszystkim zaś uwzględniono tu Bawarię.

Trzecia część przedstawia obecnie obowiązujące prawo, tak jak ono zostało ustalone przez ustrój państwa i konkordat Rzeszy. Przekazywanie prawa rodzicielskiego jest dozwolone tylko takim opiekunom, którzy są zdolni do wychowania w duchu zasad, uzgodnionych przez kościół i państwo. Według konkordatu Rzeszy może ponadto państwo w wychowaniu szkolnym zahamować przekroczenie prawa rodzicielskiego, jak również wymóc spełnienie swych uprawnionych postulatów pedagogicznych na wychowawcy kościelnym.

T..

WILHELM MEY. *Spontanes und Wahlführertum*. (Przywództwo spontaniczne i z wyboru). Weimar 1935. XII tom studiów pedagogicznych wyd. przez prof. Petersena z Jeny.

Praca ta poświęcona jest zagadnieniu p r z y w ó d c y k l a s o w e g o. Stać się nim może w klasie ktoś s p o n t a n i c z n i e (spontan) dzięki rozmaitym zdolnościom i umiejętnościom, albo d r o g ą w y b o r u (*Wahlführertum*).

Przywódca spontaniczny przeważnie zaspokaja na swym stanowisku żądze osobistego wywyższenia, a dobro klasy może mu być zupełnie obojętne. Taki przywódca może nawet szkodliwie oddziaływać na towarzyszy. Przywódcy z wyboru klasa narzuca swoje postulaty, które on musi wypełnić. Im bardziej oddalony uczuciowo i społecznie jest nauczyciel od klasy, tym liczniej i łatwiej powstają tam rozmaite grupy pod wodzą różnych spontanicznych „naczelników” („Führer”). Właściwym przywódcą klasy winien być jednak sam nauczyciel i pod jego opieką ma się odbywać wybór wodza klasowego spośród grona wychowanków. Ale dozór ten ma być dyskretny, bo uczniowie czy uczennice pójdą za takim, którego sobie sami wybrali.

Tę tezę przeprowadza autor na podstawie systematycznego badania (spostrzeżenia osobiste, uwagi innych nauczycieli, wspomnienia z lat szkolnych, ankieta rozdana pośród uczniów i nauczycieli) i na podstawie bogatego materiału. Wśród przywódców spontanicznych wyróżnia typ władcy, despoty, organizatora, i typ pobudzającego do działania — kusiciela („Aureger”); takie osobniki mogą przewodniczyć grupie o podobnych zainteresowaniach, grupie nieporadnych, nieśmiałych, obawiających się odpowiedzialności. Natomiast wybierając przywódcę, klasa daje świadectwo swej

dojrzałości społecznej, stopnia wspólnoty i jednolitości zamierzeń. Autor jest wyraźnie po stronie przywódcy z wyboru.

Jak w każdej współczesnej pedagogicznej pracy niemieckiej, autor kieruje się przy formułowaniu wyników ideologią narodowego socjalizmu. Proponuje on takiego przywódcę, dzięki któremu klasa mogłaby się stać wspólnotą („Gemeinschaft”), włączoną do wspólnoty państwa totalnego. Zaznaczyć należy wpływ pedagogiki Petersena i planu jenajskiego.

Problem przywódcy klasowego jest w naszej literaturze pedagogicznej zupełnie zaniedbany, podczas gdy literatura niemiecka może się poszczycić świetnymi pozycjami w tym zakresie. Najważniejsze są prace: H. Hetzer, Reiningera i Winkler-Hermaden. Jest to temat wdzięczny, interesujący i dla praktyki wychowawczej korzystny. L. L.

## POLSKA PRASA PEDAGOGICZNA.

Chowanna, zeszyt 7—8, zawiera artykuł St. Błachowskiego o Alfredzie Binet. Krótko omówiwszy na wstępie życie i ogólną rozległą działalność naukową Bineta autor poświęca wszystkie pozostałe części swego artykułu skali metrycznej do badania inteligencji. Rozważa więc kolejno genezę tej skali i stopniowe jej ulepszenie, po czym przechodzi do dziejów tej skali na terenie Polski. Część ta zawiera bardzo bogatą bibliografię, dotyczącą stosowania przykładów i analiz skali Binet-Simona oraz Binet-Termana. Ostatni rozdział podaje starannie zebrane uwagi krytyczne na temat metrycznej skali inteligencji, wymieniając nazwiska Wł. Dawida, St. Hamczyka, T. Jaroszyńskiego, M. Librachowej, Wł. Witwickiego wreszcie, który przede wszystkim ma tę zasługę, że swoją krytykę wywołał zwiększoną ostrożność przy posługiwaniu się testami. Zarzuca im się powszechnie zbyt silną zależność wyników od pamięci i naśladownictwa, od wprawy i wiedzy, od środowiska wreszcie — zarówno szkolnego jak domowego. Następnie omawiany zeszyt Chowanny podaje ciąg dalszy pracy J. Pietera *O stopniu zależności inteligencji od warunków socjalnych*. Autor zajmuje się rozważaniem trudności i zagadnień, które należało rozstrzygnąć przed przystąpieniem z kwestionariuszem do konkretnych badań. Zagadnień najważniejszych wyłoniło się cztery: 1) które ze zjawisk otaczających dziecko ma istotnie wpływ na różnicowanie wrodzonych uzdolnień intelektualnych, 2) jakie ustanowić pomiary stopni w obrębie poszczególnych czynników, 3) jak ustalić cyfrowe proporcje między wszystkimi czynnikami, 4) w jaki sposób zebrać odpowiedzi w jedną daną cyfrową. Przy rozważaniu zagadnienia pierwszego, tj. w analizie czynników środowiskowych, Pieter rozróżnia dwie grupy tych czynników: 1) ogólne, tj. wpływające na wszystkie dzieci jednakowo (klimat, skupienia domów, przeważający sposób zarabkowania, kultura intelektualna środowiska, komunikacja) oraz 2) indywidualne, tj. działające niejednakowo na poszczególne dzieci (mieszkanie, zarabkowanie rodziców i zaspokajanie potrzeb, struktura rodziny, opieka intelektualna, dostęp do podniet intelektualnych, indywidualne warunki szkoły i nauczyciela, dostęp i ustosunkowanie się najbliższego otoczenia do używek, czynniki przypadkowe). Rozważywszy kolejno każdy z tych czynników autor przechodzi do drugiego z kolei zagadnienia, tj. do ilościowej metody opisu środowiska i informuje czytelnika, że w badaniach swoich ustalił dla każdego czynnika pewien stopień zerowy, odpowiadający przeciętnej, oraz trzy stopnie dodatnie i trzy ujemne. Dalszy ciąg tej pracy znajduje się zapewne w następnym numerze Chowanny. W bieżącym znajdujemy jeszcze artykuł M. Sekrety p. t. *O zasadach i podstawach doboru kandydatów do zawodu nauczycielskiego*. Stwierdziwszy doniosłość i trudność na naukowych podstawach

opartego doboru pracowników do zawodu nauczycielskiego, autor przedstawia wadliwość dotychczasowej selekcji oraz próbuje wskazać podstawy doboru właściwego. Dzisiaj powszechnie stosowane przez władze szkolne kryteria intelektualne, religijno-moralne i polityczne mają charakter raczej negatywny i przeciwdziałają po prostu przedostaniu się do zawodu nauczycielskiego jednostek z wyżej wymienionych punktów widzenia niepożądanych. Poza nimi działają jeszcze motywy obrania zawodu jako podstawa selekcji dokonywanej już przez samych kandydatów: zamilowanie pedagogiczne, pobudki ideologiczne, względy materialne. Wśród tych wszystkich czynników brak jednego, pierwszorzędnej wagi: uwzględnienia psychologicznej struktury człowieka i zawodu. Dotychczasowe badania nad psychologią nauczycielskiego. Z chwilą, gdy zostanie on opracowany, pozostanie jeszcze obmyślenie odpowiednich testów — stwierdzających, czy zgłaszający się kandydaci posiadają wymagane właściwości. I taka jednak podstawa selekcji nie wystarczy, zdaniem autora: ostateczna decyzja, czy dany kandydat nadaje się do zawodu nauczycielskiego, mogłaby zapaść dopiero po próbnym okresie studiów.

Ponadto zeszyt 7—8 Chowanny zawiera obfitą część sprawozdawczą.

H. H.

Oświata i Wychowanie z. 7 zawiera przemówienie, wygłoszone przez radio, p. Ministra W. R. i O. P. dr. W. Świętosławskiego p. t. O pracy nauczyciela. P. Minister wymienił w swym przemówieniu obowiązki nauczyciela wobec dziecka i państwa oraz podkreślił doniosłość roli nauczyciela w życiu i rozwoju społeczeństwa. Poza tym znajdziemy w omawianym numerze drugie przemówienie radiowe — p. Wiceministra J. Ferek-Bleszyńskiego, A p e ł o p r a c y, skierowane do młodzieży szkół średnich, oraz następujące artykuły: W. Miśkiewicz — P r o g r a m y n a u k w s z k o ł a c h r o l n i c z y c h, J. Mirski i Br. Brycki — F i l m j a k o p o m o c n a u k o w a w s z k o ł a c h p o l s k i c h (autory omawiają m. in. rodzaje filmów, rolę filmu szkolnego za granicą, dźwiękowość filmu, montaż i metraż filmu szkolnego, kinofikację szkolną w Polsce, ogólne instrukcje metodyczne) i W. Czerniewski — W y d z i a ł y t e o l o g i i i p r a w a k a n o n i c z n e g o n a u n i w e r s y t e t a c h w P o l s c e w r o k u a k a d. 1935/36. Ponadto, jak zwykle, znajdujemy dział Z materiałów liczbowych Ministerstwa, kronikę i sprawozdania.

H. H.

## **CZASOPISMA ZAGRANICZNE**

### **ANGLIA**

The New Era in Home and School (Nowa epoka w domu i w szkole).

Nie jeden z polskich czytelników zna to czasopismo będące od szeregu lat oficjalnym organem angielskiej sekcji L i g i N o w e g o W y c h o w a n i a. Pozostało ono dotychczas wierne swoim postępowym idealom wychowawczym, interesując się żywo przejawami myśli pedagogicznej w całym świecie. Na czele czasopisma stoi wybitna działaczka pedagogiki angielskiej pani Beatrice Ensor, wśród współpracowników znaleźć można wybitnych pedagogów angielskich i francuskich, holenderskich, belgijskich, amerykańskich i innych. Niektóre numery czasopisma poświęcone są specjalnym zagadnieniom.

Artykuły, zamieszczone w New Era w ciągu ubiegłego roku, cechuje wysoki potencjał społeczno-wychowawczy oraz bogactwo zagadnień od pacyfizmu i bezrobocia młodzieży aż do plastyki, muzyki i filmu szkolnego. Pod względem ideologicznym wypada wymienić: Lord Allen of Hurtwood, b. prezes Niezależnej Partii Pracy:

Nowa groźba, wisząca nad dzieckiem (The New Threat to the child). Tezy: Wielka Brytania winna bronić dziecka, a przez nie i demokrację, przed zakusami podporządkowania umysłów ludzkich woli państwa, co bynajmniej nie jest jednoznaczne z anarchią — wychowanie winno iść w parze z zaprawą umysłu (na wzór zaprawy cielesnej) i zachęcać młodzież do formułowania własnych mierników wartości;

John H. Nicholson, prof. pedagogiki w Armstrong College, Newcastle: A u t o r y t e t, w o l n o ś ć i m y ś ł (Authority, Freedom and Thought). Teza: wolność myśli gra w wychowaniu podstawową rolę, wszakże nie należy przy tym pomniejszać i lekceważyć znaczenia sfery emocjonalnej.

Z zagadnień ogólnie pedagogicznych wyróżniają się: Charlotte Bühler, prof. uniwersytetu w Wiedniu: P s y c h o l o g i a i w y c h o w a n i e (Psychology and Education). Artykuł ten stanowi jak gdyby syntezę i skrót książki autorki p. t. O d u r o d z e n i a d o w i e k u d o j r z a ł e g o. Tezy następujące: dyscyplina i posłuszeństwo — rozwój osobowości między rokiem piątym a piętnastym — od lat ośmiu do dwudziestu — od dwunastu do szesnastu — ideały osobiste nauczycieli — trzy punkty zwrotne;

Katie Daniell: W z r u s z e n i e, j a k o s i ł a m o t o r y c z n a ż y c i a (Emotion the driving force of life). Tezy: emocja siłą wychowawczą — potrzeba szczerości — dajmy dzieciom swobodę — znaczenie odczuwać.

Specjalny cykl artykułów omawia T w ó r c z e w y p o w i a d a n i e s i ę z a p o m o c ą s ł o w a i p i s m a, a wśród nich godne podkreślenia są przede wszystkim wywody T. H. Peara, prof. psychologii w uniwersytecie manchesterskim: P s y c h o l o g i c z n e s k u t k i d o b r z e m ó w i ą c e g o g ł o s u (Psychological effects of a good speaking voice). Tezy: piękność głosu — problemy dialektyczne — osobowość, charakter i mowa — mowa efektywna — mówca i słuchacz. Ponadto: E. Mildred Newill z Psychological Centre for School and Home, London: R o z w ó j o s o b o w o ś c i d z i ę k i n i e z a l e ż n e j m y ś l i i a k c j i (Personality Development thought independent thought and action). Tezy: kiedy życie jest zbyt łatwe — ciekawość i myśl — wyniosłość i krytycyzm — więzy z góry przejętych idei. Wreszcie: R. E. Warner: S a m o w y p o w i a d a n i e s i ę w w y c h o w a n i u (Self-expression in education), gdzie autor zwraca uwagę na niebezpieczeństwa, grożące z tej strony „wypowiedzi społecznej”. Tezy: modne repliki — samowypowiedź w bihewioryzmie — samowypowiedź i brak ufności — nauczyciele, rezygnujący z odpowiedzialności.

T. J.

W roku bieżącym znajdujemy następujące tematy: W y r a ż a n i e s i ę d z i e c k a p r z e z r y s u n e k, m u z y k ę i z a j ę c i a p r a k t y c z n e (numery styczeń i luty), S t o s u n e k n a u c z y c i e l a d o d z i e c k a (kwiecień), D z i e c k o t r u d n e (maj), T w o r z e n i e w o l n e j o s o b o w o ś c i (wrzesień-październik). W każdym numerze znajdujemy na wstępie syntetyczne ujęcia problemów poruszonych w danym numerze w artykułach różnych autorów, pochodzące od redakcji, ujęcia bardzo inteligentne, wnikliwe, żywe, a przede wszystkim — życiowe. Oprócz artykułów głównych, bogato ilustrowanych, znajdujemy w każdym numerze notatki z ruchu pedagogicznego w świecie oraz omówienia angielskich i obcych wydawnictw pedagogicznych.

W tym samym czasopiśmie znajdujemy artykuł F. Clarke pod charakterystycznym tytułem P a ń s t w o: p a n c z y s ł u g a? W centrum rozważań stoi kwestia stosunku jednostki do społeczeństwa wzgl. państwa, jako najważniejszy problem epoki



a w szczególności pedagogiki współczesnej. Autor porównuje systemy wychowawcze w państwach autorytatywnych (zwłaszcza w Niemczech i Włoszech), w dominiach angielskich (centralizacja szkolnictwa) i w Anglii (swoboda, decentralizacja). Dochodzi do wniosku, że pewne cechy systemu państw autorytatywnych są godne uwagi i przejęcia, jako te, które za mało podkreślono w systemach demokratycznych. Do nich zalicza autor przede wszystkim pogląd, że swoboda jednostki znajduje swą granicę w ramach określonych przez społeczeństwo; pogląd, że prawom jednostki odpowiadają też zobowiązania; pogląd, że system wychowawczy nie może nie uwzględniać form życia państwowego i in. Nie do przyjęcia natomiast są dla autora następujące cechy autorytatywnych form rządzenia: 1) identyfikowanie państwa i społeczeństwa w ten sposób, że państwo ma prawo wkładać autorytatywnie w każdą dziedzinę życia, 2) identyfikowanie autorytetu państwowego z pewną ograniczoną grupą ludzi albo nawet z jednym człowiekiem stojącym na jego czele, 3) ubóstwienie jakoby całej idei państwa w formie uświęconej osobistości zbiorowej. Takie bowiem poglądy są, według autora, dla idei wychowania zabójcze, gdyż pozbawiają go najistotniejszej jego funkcji: „torowania drogi do wzbogacenia i odnowy społeczeństwa przez nowe poglądy powstające w wolnych jednostkach”.

Autor jest za tym, by w Anglii państwo zajęło się wychowaniem i szkolnictwem w szerszym niż dotąd zakresie; nie obawia się bynajmniej autokratycznych wybujałości, gdyż liczy na demokratyczną tradycję Anglika i jego poczucie odpowiedzialności. Autor spodziewa się, że w takim państwie jak Anglia, mimo scentralizowania szkolnictwa i ujęcia go przez państwo, wychowanie nie stanie się propagandą, jak w państwach autorytatywnych. O ile chodzi o charakter wychowania, to autor stawia jako postulat: pogłębienie wychowania i nauczania.

Warto tu pokrótce omówić zeszyty za wrzesień i październik, odzwierciadlające nastroje siódmego światowego Kongresu Ligi Nowego Wychowania, odbytego w pierwszej połowie sierpnia r. b. w Cheltenham w Anglii. Zgromadził on około 1500 członków Ligi z 50 krajów i, jak każda z poprzednich konferencji, pozwolił na wymianę myśli między ludźmi patrzącymi z bólem i trwogą na to, co się dziś w świecie, a zwłaszcza w dziedzinie wychowania dzieje. Tematem kongresu było:

Wychowanie a wolne społeczeństwo. Referaty i dyskusja wyznaczyły dwa najważniejsze punkty tego tematu: a) jak osiągnąć wolną osobowość i b) stosunek jednostki do społeczeństwa względnie: jak społeczeństwo może tamować lub pobudzać rozwój wolnej osobowości. Wobec dzisiejszych prądów w wielu krajach, dążących do ograniczenia osobowości i poddania jej woli pod wolę ogólną, brzmiały wywody referentów i dyskutantów, odzwierciadlone w tym zeszycie czasopisma, częstokroć paradoksalnie i utopijnie.

Oto parę myśli z kilku artykułów-referatów tego zeszytu.

G. P. Gooch rozważa w artykule *Personal Freedom and the International Anarchy* (Wolność osobista i anarchia międzynarodowa) historię powstania dzisiejszego stanu „anarchii międzynarodowej”, której rezultatem jest zdeptanie osobowości w wielu krajach. Autor uważa, że, podczas gdy światopogląd przedwojenny opierał się na wierze w dobrą naturę ludzką, to powojenny pelen jest niewiary w człowieka, uważając go za uwięzianego na łańcuchu goryla. Autor wierzy jednak, że epoka autokracji jest tylko psychologicznym następstwem wojny i że z czasem społeczeństwa kulturalne odwrócą się od tej formy państwa.

Hindus S. Radhakrishnan — *Spiritual Freedom and the New Education* (Wolność ducha a Nowe Wychowanie) stawia jako cel współczesnego wychowania takie ustosunkowanie jednostki do społeczności, by wolność osobista jednostki znalazła się w harmonii z potrzebami społecznymi. Wychowanie takie, jakie się dziś uprawia, uważa autor za łamanie i naginanie dobrej natury człowieka.

Jakimi drogami można wychować wolną osobowość? Nad tym zastanawia się J. A. Hadfield w artykule *The Making of the Free Personality* (Tworzenie wolnej osobowości). Uważa on, że najodpowiedniejszą drogą do stworzenia wolnej osobowości jest koordynowanie instynktów w kierunku szarmonizowania ich z opanowania przez jednostkę. Wolność nie jest czymś obiektywnym lecz wyłącznie czymś subiektywnym. Wolna osobowość, to osobowość nie poddająca się władzy instynktów, ani częstokroć zbyt wydelikaczonego, pedantycznego tyrana — sumienia i umiejąca wyjść zawsze zwycięsko z konfliktów wewnętrznych. Dziecku trzeba dać poczucie bezpieczeństwa i obrony oraz wyrobić w nim zaufanie do siebie samego. Za konieczne uważa ten autor, by dziecko miało wyraźnie wytyczone cele, zadania i ideały w życiu, do których by mogło wytrwale i konsekwentnie dążyć. Z kilku innych artykułów weźmy jeszcze pod uwagę zestawienie wypowiedzi kilku referentów kongresowych pod tytułem *Approaches to the Free Personality* (Drogi do wolnej osobowości). Oto kilka głosów:

Dr Wallon widzi ważny środek wiodący do wolności osobowości ludzkiej w wiedzy, która pozwala człowiekowi poznawać prawa rządzące przyrodą i bądź wyzwalać się z pod nich, bądź używać ich w służbie ludzkości, a nawet zmieniać naturę ludzką.

Dr Carleton Washburne domaga się swobody i prawdy w udzielaniu młodzieży nauki, gdyż tylko taka wiedza wyzwala osobowość ludzką, która jest oparta na obiektywizmie i sumiennosci badawczej. Nie podawanie doktryn i dogmatów lecz kształcenie jasnego myślenia, badawczego krytycyzmu, umiłowania prawdy naukowej są środkami wychowywania wolnego człowieka. Nauczyciel powinien więc wystrzegać się doktrynerstwa jako największego błędu pedagogicznego.

Prof. Bovet rozważa pytanie, czy religia i wychowanie religijne mogą przyczynić się do wyzwolenia osobowości. Prof. B. jest zdania, iż wszystko zależy od tego, czy wychowanie takie uwzględni czynnik miłości ogólnoludzkiej. „Doświadczenie religijne może być potężnym czynnikiem wyzwolenia, ale zawsze istnieje niebezpieczeństwo, że wychowanie religijne może stać się czynnikiem opętania (niewolą). Ja osobiście czuję, że jest tu coś do zrobienia...”

O ile z jednej strony starano się na Kongresie przedstawić drogi wiodące do wytworzenia typu ludzi wewnętrznie wolnych, o tyle z drugiej rozważano możliwości, jakie dla takiego rozwoju daje społeczność. Tu oczywiście zarysowały się wielkie przeszkody dla realizacji postawionego ideału wychowawczego. Walka trzech systemów państwowo-społecznych, opanowujących dzisiejsze społeczeństwa: komunizmu, faszyzmu (nacjonalizmu) i demokracji nie sprzyja bynajmniej realizacji tego ideału. W artykule wstępnym stwierdza redaktorka p. B. Ensor, że w najbliższych dziesiątkach lat człowiek musi znaleźć drogę takiej organizacji społeczeństwa, by na miejsce oszalonego świata dzisiejszego mogło się rozwinąć społeczeństwo bardziej ustabilizowane. Zdawałoby się — powiada autorka — że osiągnięcie tego marzenia nie leży w mocy ludzkiej, a jednak daje się wyczuć już pragnienie zmian w tym kierunku, tęsknota za siłą duchową łączącą ludzi, pewien irracjonalizm, który może przezwyciężyć materializm teraźniejszości.

M. Friedländer

## AMERYKA

Journal of Genetic Psychology (Czasopismo Psychologii Genetycznej), tom XLVIII, nr 1 i 2.

Kwartalnik ten, wychodzący dwa razy do roku, założony przez St. Hall'a w 1891 r., a wydawany przez Clark University w Worcester, w stanie Massachusetts Am. Płn. poświęcony jest — jak głosi podtytuł — „zachowaniu (behavior) dziecka, zachowaniu zwierzęcia oraz psychologii porównawczej”. Wśród nazwisk współpracowników znajdujemy Ch. Bühler, C. Burt'a, Ed. Claparède'a, S. De Sanctis, J. Pawłowa, W. Sterna, M. Termana, E. Thorndike'a oraz szereg innych, mniej w Polsce znanych psychologów wychowania z całego świata. Prace zawarte w tym kwartalniku mają w ogromnej większości charakter bardzo szczegółowych studiów nad wybranym, drobnym zagadnieniem i są z reguły zaopatrzone w bardzo obfita bibliografię. Dla zorientowania czytelników w charakterze pisma podajemy spis artykułów tomu XLVIII. Z. 1: J. Coghill — Integracja i motywacja postępowania jako problem dojrzewania, C. Stone i W. Commins — Wpływ kastracji, dokonanej na samcach białych szczurów w różnym wieku, na zdolność uczenia się, K. Smith — Rozpoznanie wzrokowe u kota, K. Muenzinger i H. Reynolds — Widzenie barw u białych szczurów, N. Munn i M. Collins — Rozpoznanie czerwieni u białych szczurów, L. Evans — Badania nad hierarchią społeczną u jaszczurki. Z. 2: A. Maslow i S. Flanzbaum — Znaczenie przewagi w zachowaniu społecznym i seksualnym u naczelników zwierzęcych, A. Gesell i H. Halverson — Rozwój odchylenia wielkiego palca u dziecka, R. Yerkes — Rodzina szympansa. Ponadto każdy zeszyt zawiera dział krótkich artykułów i wzmianek z dziedziny badań nad zachowaniem zwierząt i ludzi (np. M. Tinker — Czas zużyty na ruchy oczu przy czytaniu, N. Scheidemann — Przypadek stałego zwierciadlanego pisma, T. Evans — Zachowanie kastrowanych jaszczurek), opisy nowych przyrządów do badań laboratoryjnych i wreszcie sprawozdania z książek. Objętość rocznika — 500 stron.

Jak widać z powyższych uwag, ogromna większość prac, składających się na Journal of Genetic Psychology, dotyczy badań nad zwierzętami. To zaś, co może bezpośrednio interesować nauczyciela i wychowawcę w wymienionych zeszytach, to — zawarte w dziale krótkich artykułów — następujące zagadnienia: Z. 1: P. Fendrick i G. Bond — Przestępczość a umiejętność czytania (autorzy wykazują na podstawie badań, że nieletni przestępcy ujawniają wyraźną niższość w rozwoju umiejętności czytania i że ta właśnie niższość, powodująca ogólne niepowodzenie szkolne a w następstwie ucieczkę ze szkoły, jest jednym z najpoważniejszych czynników przestępczości); M. Lourenso — Metoda stwierdzania dojrzałości niezbędnej do nauki czytania i pisania (badania, przeprowadzone nad 40.000 niepiśmiennych dzieci w Brazylii tzw. testami ABC wykazały niewysoki stopień korelacji wyników z wiekiem chronologicznym, natomiast wysoki stopień korelacji z wynikami pod koniec roku szkolnego. Zastosowanie testów ABC zapobiegło wydalaniu dzieci po kilku tygodniach ze szkoły, co je upokarza i zniechęca do nauki, i podniosło liczbę promocji przeciętnie o 15%). Z. 2: M. Tinker — Czas zużyty na ruchy oczu przy czytaniu (autorka na podstawie badań dochodzi do wniosku, że około 10% czasu przy czytaniu zajmują ruchy oczu. Im ważniejsze jest czytanie, tym mniejszy jest ten procent, wzrasta natomiast czas przeznaczony na przerwy w czytaniu).

W. Johnson i J. Knott omawiają w art. p. t. Moment zająknięcia się genezę i formy tego zaburzenia mowy, zaś J. Knott i W. Johnson dają przyczynek do tegoż zagadnienia p. t. Czynniki uwagi w związku z momentem

zająknięcia się. N. Scheideman (Pismo odwrócone i przypadek uporczywego zwierciadlanego pisma) zdaje sprawę z obserwacji dokonanych nad sześciolatnim chłopczykiem zupełnie normalnym, pracowitym i zdolnym, który wyróżniał się stałym pismem i rysunkiem odwróconymi. Nie był przy tym ani leworęczny ani lewooki — miał tylko tendencję do spostrzegania najpierw prawej strony obrazu wzrokowego — zarówno w wyrazie jak w rysunku i potem musiał się cofać. Wyleczono go w ciągu roku, stosując w nauce czytania i pisania metodę głoskową (ew. literową).

W art. Testy na wykrycie podstępów w zastosowaniu do nieletnich przestępców O. Lyon podaje wyniki badań aparatem poligraficznym nad zmianami w ciśnieniu krwi i oddychaniu u chłopców i dziewcząt, którzy odpowiadają „tak” lub „nie” na zadawane przez badającego pytania. Chłopcy ci i dziewczęta, podejrzani o popełnienie przestępstwa, ukrywali prawdę przed sądem dla nieletnich. Z badań okazało się, że w 53 wypadkach (na 100) wyniki badań dopomogły sędziemu do wyjaśnienia sprawy. Oczywiście testy te ujawniają nie kłamstwa tylko przykre kompleksy i wymagają niezwyklej ostrożności zarówno w stosowaniu ich jak w wyciąganiu wniosków.

H. H.

### III POLSKI ZJAZD FILOZOFICZNY

Kongresy filozofów polskich mają już swoją tradycję. Pierwszy odbył się we Lwowie w r. 1923, drugi w Warszawie w r. 1927; zjazd, który miał miejsce w dniach od 24 do 27 września b. r. w Krakowie, był już trzecim z kolei. Przybyło na ów Zjazd krakowski mniej więcej 300 osób z różnych stron Polski. Zgłoszono około 100 odczytów, które rozdzielono na posiedzenia plenarne i sekcyjne. Czynne były sekcje następujące: 1) historii filozofii, 2) teorii poznania i ontologii, 3) logiki, 4) estetyki, 5) socjologii i etyki oraz 6) psychologii. Zarówno posiedzenia plenarne jak sekcyjne były przeludnione, wobec czego wyczerpanie porządku dziennego okazało się bardzo trudne. Na różnych sekcjach odbywało się często kilka interesujących odczytów równocześnie, tak, że z wysłuchania niektórych ciekawych prelekcji musiało się zrezygnować.

Gdzie leżał ośrodek zainteresowań Zjazdu? Co w tej chwili jest w filozofii polskiej najbardziej żywotne, a co zostało zepchnięte jakby na dalszy plan? W związku z tymi pytaniami szereg interesujących faktów rzuca się w oczy. Wydaje się, jakby dwie najbardziej rozwinięte dyscypliny filozoficzne, logika i psychologia, powoli zrywały łączność z „filozoficzną macierzą”. Sprawy ogólne związane ze znaczeniem logiki dla filozofii i innych nauk były wprawdzie na plenum szeroko omawiane; jednak szczegółowych referatów z zakresu logiki było bardzo niewiele i sekcja logiki z trzema zaledwie odczytami była najmniej żywotna na zjeździe. Działo się to chyba nie dlatego, a przynajmniej nie tylko dlatego, że zainteresowanie logiką u nas osłabło. Raczej należy przypuszczać, że logicy uważają swoje szczegółowe prace — przede wszystkim w zakresie logiki formalnej — za niefilozoficzne i wynikami swymi dzielą się chętniej na zjazdach matematycznych niż filozoficznych. Podobną separację od filozofii — wbrew pewnym pozorom — można zauważyć u psychologów. Odczytów na sekcji psychologii było co prawda o wiele więcej niż na sekcji logiki — przede wszystkim były to referaty z prac lwowskich i krakowskich. Niemniej sekcja ta była tylko słabym echem ruchu psychologicznego w Polsce. Zrozumiała rzecz, że np. dla psychologii pedagogicznej i psychotechniki zjazd filozoficzny nie jest najodpowiedniejszym forum. Można było dalej zauważyć na Zjeździe wzrost zainteresowań estetycznych, etycznych i socjologicznych. Sekcja etyki i socjologii

tak była przeładowana, tak żywe miała dyskusje, że dla wysłuchania pozostałych referatów urządzono jeszcze dodatkowe posiedzenie tej sekcji po oficjalnym zamknięciu Zjazdu dla referatu dr Rudniańskiego.

**Posiedzenia plenarne.** Na posiedzeniach plenarnych omawiane były zasadnicze zagadnienia z zakresu teorii poznania i metodologii nauk. Spór toczył się między „minimalistami” a „maksymalistami” (te terminy wprowadzone przez Wł. Tatar-kiewiczą będą tu może najodpowiedniejsze). Różnice między zamierzeniami jednych i drugich — nie posługując się zresztą tymi terminami — ujął w sposób obrazowy prof. Jakubanis z Lublina: jedni zbyt mało prawdę miłują i na żadne niepewne fale nie wypływają, drudzy pozwalają sobie na pewien hazard w świecie myśli i za to mogą sięgnąć dalej. Były też przemówienia tak mętne, że trudno by było ze względu na treść zaliczyć gdziekolwiek. Dotyczy to przede wszystkim tego, co mówili zwolennicy filozofii Hoene-Wrońskiego.

Na czoło wysunęły się w czasie obrad plenarnych następujące zagadnienia: 1) znaczenie logiki dla filozofii i innych nauk; 2) stosunek filozofii do nauk szczegółowych; 3) aktualne zadania filozofii.

1. Rozwój logiki w czasach ostatnich domagał się bilansu: uświadomienia sobie, co logika nauce dała i dać może. Chodzi przy tym o logikę w znaczeniu szerokim, w którym obejmuje ona nie tylko logikę formalną, ale również semantykę i metodologię nauk. Sprawa jest szczególnie ważna na terenie polskim, gdzie istnieje poważny ośrodek badań logicznych (przede wszystkim szkoła warszawska z Łukasiewiczem, Leśniewskim i Tarskim na czele). Otóż Zjazd pozwolił uświadomić sobie jasno: a) że metody dzisiejszej logiki umożliwiają precyzyjniejsze ujęcie szeregu zagadnień filozoficznych i likwidację niektórych zagadnień źle stawianych; wzorowy z tego punktu widzenia był odczyt K. Ajdukiewicza, profesora uniwersytetu lwowskiego, p. t. *Zagadnienie idealizmu w sformułowaniu semantycznym*, b) Zjazd pozwolił też zdać sobie sprawę z tego, że logika nie wiąże się ściśle z żadnym poglądem na świat, a w szczególności nie pociąga za sobą konieczności pozytywizmu, jak to się często myśli, choć faktycznie wielu logików z pozytywizmem sympatyzuje.

2. Przy omawianiu stosunku filozofii do nauk szczegółowych wysunęło się na czoło zagadnienie pojęciowego rozgraniczenia filozofii i nauk szczegółowych; dobitne akcenty miał — gdy o tę sprawę chodzi — odczyt R. Ingardena ze Lwowa, który usiłował przeprowadzić ostrą granicę między filozofią a naukami szczegółowymi oraz przeciwstawił się pogładowi, jakoby filozofia była tylko syntezą nauk. Zagadnienie syntezy nauk było na Zjeździe żywo omawiane; dyskutowano też nad przewrót, jaki się dokonywa w podstawach tłumaczenia przyrody, w szczególności na terenie fizyki. Natomiast rzucano się w oczy, że ani na plenum ani na sekcjach nie poruszano prawie zagadnień z zakresu filozofii nauk humanistycznych. Był to brak poważny; sprawy to dzisiaj bardzo aktualne (choćby zagadnienia z zakresu teorii literatury).

3. O zagadnieniach filozofii żywotnych i mniej żywotnych mówił prof. T. Kotarbiński w ostatnie zjazdowe popołudnie. Głosił m. in., że niezbędną rzeczą jest opracować krytyczny słownik filozoficzny, któryby pozwolił uchylić w sposób ostateczny spory czysto słowne, umożliwił likwidację zagadnień źle postawionych i pozwolił postawić w sposób poprawny te zagadnienia, które poprawnie sformułować można. Zarazem był ten odczyt wyznaniem wiary filozofa, który im więcej myśli, im głębiej sięga, tym mniej — wierzy. Piękną prelekcją zdołał prof. Kotarbiński pod sam koniec Zjazdu rozgrzać salę i sprowokować dyskusję, która dotyczyła spraw naj-

poważniejszych, bo m. in. stosunku filozofii do religii. Żywiółowa, kilka minut trwająca owacja była wymownym dowodem czci i sympatii audytorium dla tego wielkiego przedstawiciela nauki, który jest zarazem przedstawicielem postępowego, humanitarnego i liberalnego, na racjonalistycznych podstawach opartego światopoglądu. Wobec tego, że z 6 sekcji zjazdu dwie tylko łączą się bliżej zakresami z terenem nauk pedagogicznych, podamy o nich krótkie wzmianki, ograniczając się poza tym do paru uwag natury ogólnej.

**Sekcja psychologii.** Z referatów zapowiadzianych przez program zjazdu odpadło aż pięć. Wygłoszono jednak w tej sekcji jeszcze 15 referatów. Liczba pokaźna, która usprawiedliwia brak szczegółów w sprawozdaniu.

W obradach psychologów ujawniło się daleko idące zróżnicowanie referatów pod względem treści (dodajmy, że i pod względem wartości). Bez przesady można stwierdzić, że każdy referat dotyczył zupełnie innego tematu. Mimo to nie dały ani referaty, ani dyskusja obrazu pełniejszego psychologii, nie wyraziły na ogół stanowisk teoretycznych, nie zbliżyły się dostatecznie do współczesnej problematyki tej nauki, nie ujawniły ogólniejszych zainteresowań filozoficznych.

Akcenty filozoficzne miały referaty prof. Szumana i ks. Chojnackiego. W interesującym referacie przedstawił prof. Szuman genezę pojęcia przyczynowości u dziecka, opierając się na obszernych badaniach eksperymentalnych nad pytaniem o rozwój. Ks. Chojnacki, który wyróżnił się swoją postawą naukową w grupie filozofów reprezentujących sfery duchowieństwa, wskazał w referacie o noetycznej czy biologicznej koncepcji świadomości na jednostronność koncepcji noetycznej; wychodząc z rozważań nad psychologią bihewiorystyczną stwierdził, że świadomość samoistna niezależna od warunków fizycznych jest fikcją, że należy ją rozpatrywać jako funkcję ustroju, biologicznie.

Kilka referatów miało charakter pedagogiczny. Dotyczyły jednak różnych dziedzin: kształcenia charakteru (prof. Kreutz), nauczania matematyki (Biegeleisen), przedszkola (Łubieński).

O klasyfikacji typów umysłowych wygłosił referat T. Witwicki, o poznawaniu cudzych przeżyć — Sloniewska, o psychologii społecznej, interpsychologii i socjologii — Jampoler.

Trzeba stwierdzić, że obrady sekcji peryferyczne w stosunku do centralnych zagadnień Zjazdu, przedstawiły tylko margines psychologii, tak szeroko uprawianej w Polsce.

**Sekcja socjologii i etyki.** Referaty wygłoszone na tej sekcji, stanowiącej wraz z sekcją psychologii najbardziej interesujący dla pedagoga fragment Zjazdu, podpadają pod też samą ogólną charakterystykę, co i sekcje inne, tj. stanowiły one zbyt już bogatą gamę wartości — od ściśle naukowego przyczynku ujmującego jakieś wybrane szczegółowe zagadnienie — poprzez bardzo ogólne rozważania zbędnie podniosłe w treści i formie — do popularnych odczytów wykazujących wiele raczej pasji przekonania niż źródłowej wiedzy i ścisłości rozumowania.

Druga uwaga a zarazem druga pretensja ze strony słuchacza dotyczyłaby tego, że — częściowo zapewne z powodu zbyt szerokiego na ogół rozumienia zakresu socjologii i etyki dostały się do tej sekcji zagadnienia z filozofii prawa, bardzo specjalne. Po trzecie wreszcie, to co zostało dane z rzeczy wartościowych, stanowiło fragmenty nie dające informacji ani o dzisiejszym stanie wiedzy na terenie reprezentowanych nauk ani o najbardziej palących i będących w tej chwili „na warsztacie” u największej ilości uczonych — zagadnieniach.

Po odsianiu — dla różnych a m. in. wyżej wymienionych względów — z 18 referatów wygłoszonych na sekcji socjologii i etyki aż 12, pozostaje 6 z naszego punktu widzenia interesujących: M. Ossowska — Ocena i opis, L. Dobrzyńska-Rybicka — Rola czynników społecznych w rozwoju świadomości moralnej, H. Elzenberg — Powinność i nakaz, L. Chwistek — Rola zasady konsekwencji w zagadnieniu sprawiedliwości społecznej, St. Ossowski — O pewnych zależnościach pomiędzy ustrojem społecznym a kulturą artystyczną, oraz S. Rudniański — Zagadnienie stosunku teorii do praktyki w świetle materializmu dialektycznego. Omówienie ich przekroczyłoby ramy niniejszego krótkiego sprawozdania. Komitet organizacyjny Zjazdu zapowiedział wydanie książki pamiątkowej, w której znajdą miejsce zarówno wszystkie referaty jak dyskusja. Skoro książka ta wyjdzie z druku, omówimy ją w Ruchu Pedagogicznym podkreślając momenty najbliższe zagadnieniom pedagogiki.

Inne sekcje. Ożywione były też prace na niektórych sekcjach innych. Nie sposób tu wymieniać nawet tytułów wszystkich najważniejszych odczytów. Na sekcji teorii poznania i ontologii próbował m. in. w odczycie H. Mehlberg — O przy czynowej koncepcji przestrzeni wydedukować całą fizykalną teorię przestrzeni i czasu z dziesięciu aksjomatów mających za jedyne pojęcie pierwotne pojęcie związku przyczynowego. Na tej sekcji wygłosił też odczyt St. I. Witkiewicz pod takim zwracającym uwagę tytułem: O ontologicznej beznadziejności logiki, fizykalizmu i pseudonaukowego monizmu i perspektywach koncepcji monadystycznej. Kilka interesujących odczytów było na sekcji estetyki; m. in. mówił L. Blaustein O roli percepcji w doznawaniu estetycznym, M. Wallis O właściwych i niewłaściwych przeżyciach estetycznych, J. Liśsa o Funkcji muzyki w utworze filmowym. Szereg referatów na różne szczegółowe tematy wygłoszono na sekcji historii filozofii; sprawę bardziej ogólną poruszył M. Lewiński w odczycie pt. Tło społeczne idealistycznych kierunków filozofii. W zjeździe brało też udział kilku gości zagranicznych. Po polsku witał zjazd prof. Pelikan z Pragi, a prof. Petroniewicz z Białogrodu postawił wniosek, by następny polski zjazd filozoficzny był zarazem zjazdem filozofów słowiańskich. Uzasadniał to tym, że wśród krajów słowiańskich Polska przoduje teraz w dziedzinie filozofii. I rzeczywiście filozofia polska odgrywa coraz większą rolę w świecie. Zaznaczyło się to na ostatnim zjeździe międzynarodowym w Pradze. Można się spodziewać, że zaznaczy się to jeszcze dobitniej na następnym międzynarodowym kongresie filozoficznym, który się odbędzie w r. 1937 w Paryżu.

A. H. W.

## SUMMARY — RESUMÉ — ZUSAMMENFASSUNG.

J. PIÉTER. Divergences entre la science pédagogique et le travail d'enseignement et d'éducation.

La science pédagogique constitue un lien intermédiaire entre les besoins de l'enseignement et de l'éducation, et les problèmes théoriques de la psychologie, de la sociologie et de la biologie.

Il semblerait, par conséquent, que la psychologie pédagogique, la sociologie et la biologie éducatives, sciences essentiellement appliquées, sont bien adaptées à faciliter

la solution pratique des difficultés, surgissant dans l'enseignement et dans l'éducation. Il n'en est pas ainsi, cependant. Ces sciences sont relativement jeunes, et encore portées à imiter les méthodes et même à s'en tenir aux problèmes des sciences théoriques, dont elles sont dérivées. D'où la grande divergence qui surgit entre ces sciences pédagogiques et les problèmes d'une importance vitale pour l'instituteur et l'éducateur. De plus, cette divergence s'accuse aussi de la part des praticiens de l'éducation.

Non seulement le psychologue s'occupe de maint problème qui n'intéresse nullement l'instituteur, et néglige ceux qui lui sont essentiels, mais aussi l'instituteur ne sait faire l'usage des solutions qu'apporte la science pédagogique et souvent même ne veut pas les reconnaître.

S'il s'agit des divergences de la part des théoriciens (surtout en psychologie), l'instituteur ne s'intéresse p. ex. pas aux études, concernant le procès de l'assimilation des connaissances en général, mais voudrait connaître les facteurs qui facilitent ou qui retardent ce procès, et ceci par rapport aux différents objets de l'enseignement scolaire. L'instituteur au cours de son travail pratique, oublie facilement les connaissances théoriques de la psychologie, concernant les fonctions de la mémoire etc. Il demande au psychologue des notions „concrétisées” qu'il pourrait appliquer aux problèmes quotidiens de la classe. Tant qu'il ne les obtient pas, il a recours à différentes règles et indications didactiques et méthodiques de sa spécialité — indications qui ne sont que trop souvent dépourvues de toute base psychologique.

On dit souvent que l'instituteur demande aux savants des règles d'action, et non des théories et que la science ne peut en fournir etc. Ceci est un malentendu. Au contraire, l'instituteur et l'éducateur demande des théories, mais non celles qui concernent les problèmes, intéressant spécialement le psychologue et le sociologue. Il est hors de doute, que cette théorie devra lui être fournie un jour.

Il existe des procédés techniques de la science dont l'instituteur pourrait profiter à son grand avantage dans son travail à l'école, mais dont il ne profite point, soit par manque de connaissances dans ce domaine, soit par manque de confiance en ces procédés. Nous avons en vue p. ex. la technique des tests et les méthodes modernes pour l'appréciation des connaissances et de l'efficacité.

Nous croyons qu'il serait mutuellement profitable, si les représentants de la science pédagogique se rapprochaient d'avantage des faits et des problèmes qui intéressent l'instituteur et l'éducateur, et si, d'autre part, celui-ci portait plus d'intérêt aux résultats des études atteints par les théoriciens de la pédagogie.

---

REDAKTORZY: DR MARIAN ODRZYWOLSKI i HALINA  
HEFTMANOWA

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: LUDWIK PAWŁOWSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO:  
STANISŁAW MACHOWSKI

---

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA