

Ruch Pedagogiczny

PEDAGOGIUM NA TLE INNYCH FORM KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI SZK. POWSZ.

I.

Po zlikwidowaniu seminariów nauczycielskich w chwili obecnej kształcenie kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych odbywa się w czterech państwowych pedagogiach, a mianowicie: w Warszawie, Krakowie, Lublinie i Krzemieńcu. Pierwsze trzy zakłady mają już poza sobą dorobek pracy, powstały bowiem w roku 1928 (na zasadzie rozporządzenia Ministerstwa W. R. i O. P. z dnia 19 czerwca 1928 r., Dz. Urz. Ministerstwa W. R. i O. P. Nr 8 z dnia 28 lipca 1928 r.), ostatni zaś został otwarty dopiero w r. 1935. Ustawa o ustroju szkolnictwa z dnia 11 marca 1932 roku przewiduje dwa rodzaje zakładów kształcenia nauczycieli szkół powszechnych: 3-letnie licea pedagogiczne, oparte na programie gimnazjum, oraz 2-letnie pedagogia, oparte na programie liceum ogólnokształcącego (art. 40 i 41).

Już za kilka miesięcy, bo od września 1937 roku, ma być uruchomionych około 40 liceów pedagogicznych i 5 do 7 nowych pedagogiów, czyli razem z istniejącymi — 9—11 pedagogiów¹⁾.

Czynne obecnie cztery pedagogia pracują na zasadzie statutu z roku 1928, który w sposób ogólny podaje ramy organizacyjne i programowe, pozostawiając poszczególnym zakładom możliwość rozwinięcia inicjatywy zarówno w doborze niektórych przedmiotów, jak i w konstruowaniu szczegółowych programów. Ta ramowość przepisów nadała dotychczasowym pedagogiom charakter zakładów eksperymentalnych, pozwoliła im pójść własnymi drogami w poszukiwaniu coraz lepszych rozwiązań, a tym samym zebrać więcej cennych doświadczeń, które obok bilansu pracy seminariów nauczycielskich mogą stać się pożytecznym materiałem przy opracowywaniu nowych form organizacyjnych zakładów kształcenia nauczycieli.

Spśród istniejących dotychczas w różnych krajach form przygotowania zawodowego nauczycieli szkół powszechnych można wyróżnić dwa zasadnicze poziomy: średni, do którego zaliczają się seminaria nauczycielskie oraz licea pedagogiczne i poziom wyższy, obejmujący wszystkie zakłady, których programy opierają się na programach pełnej szkoły średniej. Do tego drugiego poziomu musimy zaliczyć rów-

¹⁾ Por.: Oświata i Wychowanie. Zeszyt 10, 1936 r., str. 842 — 3.

niez nasze pedagogia, chociaż do dziś nie posiadają one określonego miejsca prawnego w hierarchii szkolnej. Analogiczne zakłady (akademie pedagogiczne, 2—3-letnie) w innych krajach zostały zaliczone do szkół wyższych — i wyposażone odpowiednio w personel, jak w innych szkołach akademickich. Kształcenie na poziomie średnim można uważać obecnie za schyłkowe. Niemal wszystkie kraje na podstawie swych doświadczeń wypowiadają się za kształceniem nauczycieli szkół powszechnych na poziomie wyższym, a jeżeli dotychczas niektóre z nich utrzymują jeszcze stopień średni, to tłumaczyć to można przede wszystkim względami budżetowymi, a częściowo również i socjalnymi. Długoletnie studia połączone często z zasiłkami na utrzymanie burs, stypendia, wyższe uposażenia idące zazwyczaj w parze z wyższymi kwalifikacjami naukowymi — wszystko to niewątpliwie zwiększa wydatki, tym więcej, że chodzi tu o masową produkcję nauczycieli, o dość gęstą sieć szkół, a poziom akademicki wymaga znacznie większego nakładu środków materialnych dla każdej z nich, niż poziom średni. Ponadto wysuwa się również i tę okoliczność, że absolwenci wyższych zakładów mają większe wymagania, niechętnie idą pracować na wieś lub tam, gdzie są ciężkie warunki życia i pracy, gdy tymczasem wychowankowie średnich zakładów łatwiej godzą się na gorsze warunki i mają mniejsze wymagania. Argument drugi w znacznym stopniu sprowadza się właściwie do pierwszego, większe uposażenia usuwają bowiem również niechęć do pracy w gorszych warunkach. Jakkolwiek istotnie zwiększenie wydatków nie ulega wątpliwości przy podniesieniu przygotowania zawodowego nauczycieli szkół powsz. na poziom wyższy, to jednak nawet uboższe kraje nie cofają się przed tymi trudnościami, bo doświadczenie wykazuje, że dziś już wobec postulatów życia wykształcenie średnie nie wystarcza nauczycielowi, że jest mało skuteczne, a tym samym tylko pozornie tańsze — na bliższą metę — że wykształcenie wyższe, chociaż droższe, opłaca się w zupełności.

Przygotowanie zawodowe na stopniu wyższym przyjęło trzy formy i odbywa się:

- 1) w uniwersytetach, np. w St. Zj. A. P., Anglii, Afryce Południowej,
- 2) w samodzielnych uniwersyteckich instytucjach pedagogicznych, np. w Niemczech, Szwajcarii, Anglii i St. Zj. A. P.,
- 3) w autonomicznych wyższych zakładach, np. w Niemczech, St. Zj., Estonii, Rosji, Bułgarii; tu również wymienić można nasze pedagogia.

Przeciwko kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w uniwersytetach wlicza się różne argumenty, między innymi następujące:

- 1) głównym celem uniwersytetów jest naukowa praca badawcza, a nie przygotowanie zawodowe;
- 2) zbyt jednostronnie kształcą one w kierunku teoretycznym, intelektualnym, gdy tymczasem dla szkoły powszechnej potrzebne jest nastawienie praktyczne, wychowawcze i przygotowanie techniczno-zawodowe;
- 3) uniwersytety nie wychowują, bowiem dystans między profesorem a słuchaczem jest zbyt duży, a styczność ograniczona do spraw naukowych, natomiast rozwój

osobowości, wymagający odpowiedniej atmosfery wychowawczej, powinien być specjalnie w tym wypadku wzięty pod uwagę;

- 4) profesorowie i docenci uniwersyteccy, nastawieni wyłącznie na zagadnienia naukowe, nie znają potrzeb szkoły powszechnej praktycznie, nie wnikają w życie tej szkoły, nie mogą też odpowiednio przygotować nauczycieli;
- 5) pedagogika uniwersytecka jest zbyt oderwana od podłoża realnego szkoły, ma charakter abstrakcyjny, książkowy, nie spełnia więc swego zadania;
- 6) studia uniwersyteckie dają zbyt wąską specjalizację, gdy tymczasem szkoła powszechna wymaga przygotowania wszechstronnego;
- 7) duża swoboda w studiach pochłania wiele czasu, a system egzaminów dopuszcza możliwość powierzchownego, pamięciowego opanowywania materiału naukow.;
- 8) masowe kształcenie zawodowe nauczycieli szkół powsz. może wyjść na złe samym uniwersytetem, odrywając je od pracy naukowej.

Nie ulega wątpliwości, że dzisiejsze uniwersytety nie są przygotowane do kształcenia nauczycieli szkół powszechnych — w sensie masowego, praktycznego szkolenia zawodowego; coraz częściej słychać nawoływanie do reform, gdyż nie dają one należytego przygotowania zawodowego ani nauczycielom szkół średnich, ani prawnikom. Mając na uwadze głównie badania naukowe, muszą w rzeczywistości być przede wszystkim szkołami zawodowymi, albowiem tylko znikomy odsetek absolwentów poświęca się pracy naukowej, olbrzymia zaś większość wstępuje do różnych zawodów. Nie znaczy to jednak, żeby uniwersytety nigdy nie mogły odpowiednio przygotować nauczycieli szkół powszechnych. Przeciwnie: po odpowiednich reformach mogą równie skutecznie spełniać te zadania, jak samodzielne akademie pedagogiczne. Przygotowanie i dobór odpowiednich profesorów i docentów, znających dobrze szkołę powszechną i nastawionych na praktyczne i wychowawcze zadania obok naukowych, zorganizowanie przy uniwersytetach szkół powszechnych — jako szkół ćwiczeń oraz zapewnienie przygotowania techniczno-artystycznego — wszystkie te czynniki mogą równie dobrze wystąpić w ramach uniwersytetu, jak i niezależnie od niego. Niektóre względy przemawiałyby raczej za wykorzystaniem — przynajmniej częściowo — tej formy przyszłego kształcenia nauczycieli szkół powsz. Przygotowanie wszystkich nauczycieli w zakładach jednego typu nie wydaje się korzystne; byle by oczywiście wszystkie miały poziom wyższy, bo dwutorowość pod względem poziomu jest, jak doświadczenie uczy, bardzo niepożądana. Im większa różnorodność form, tym dalej od szablonu, większe bogactwo potencjalnych możliwości, które w pracy zawodowej wielkiego zespołu nauczycielstwa mogą przynieść dobre owoce. Atmosfera wolnej, bezinteresownej i nastawionej na dalekie horyzonty pracy naukowej, jaka panuje na wielu uniwersytetach, miałaby głębokie walory wychowawcze dla nauczyciela szkoły powszechnej, któremu grozi zazwyczaj zasklepienie się w ciasnym kręgu praktycznych spraw zawodowych. Zanim jednak konserwatywne na ogół uniwersytety przystosują się do potrzeb szkolnictwa powszechnego, najlepsze gwarancje przygotowania nauczycieli tego typu szkół zdają się przedstawiać samo-

dzielne wyższe zakłady pedagogiczne. W naszych warunkach dziś te zadania mogą w zupełności rozwiązać pedagogia.

II.

Seminaria nauczycielskie, licea pedagogiczne i pedagogia można porównać ze sobą pod wieloma względami, przede wszystkim jednak rzucają się w oczy takie momenty, jak: 1) ogólna ilość lat nauki do czasu rozpoczęcia pracy zawodowej, licząc od szkoły powszechnej włącznie; 2) wiek życia w chwili wyboru zawodu; 3) wiek życia w chwili rozpoczęcia studiów pedagogicznych; 4) wiek życia w chwili rozpoczęcia pracy zawodowej; 5) podstawa wykształcenia ogólnego, na której opierają się studia ściśle zawodowe, przedmioty pedagogiczne. W przygotowaniu nauczyciela do tych zadań, jakie stoją dziś przed szkołą powszechną, a które ma on wykonywać przez trzydzieści kilka lat swej odpowiedzialnej służby publicznej, wszystkie wyżej wymienione czynniki mają swoje znaczenie, pewne z nich mogą nawet decydować o wartości danej formy kształcenia.

Ogólna ilość lat nauki do czasu rozpoczęcia zawodu wypada w przybliżeniu dla seminariów naucz. 12 (7+5), dla liceów pedagogicznych — 13 (6+4+3), dla pedagogiów — 14 (6+4+2+2), gdy pełne wykształcenie uniwersyteckie wymaga przeciętnie 16 lat nauki.

Wiek życia w chwili wyboru zawodu przedstawia się następująco, oczywiście biorąc przeciętnie: dla seminariów — 14 lat (7+7), dla liceów pedagogicznych — 17 (7+6+4), a dla pedagogiów — 19 (7+6+4+2).

Motywy wyboru i oparta na nich decyzja mają szczególne znaczenie dla zawodu nauczycielskiego. Wybór nieświadomy, z przypadku, pod wpływem namowy czy konieczności życiowej, zwykle mści się w skutkach dotkliwie nie tylko na samym nauczycielu, ale i na wartości jego pracy zawodowej. Żeby zaś poznać dobrze wymagania zawodu nauczycielskiego, zrozumieć należycie znaczenie przyszłej pracy, a z drugiej strony dobrze zdawać sobie sprawę z własnych skłonności i uzdolnień, na to trzeba być już prawie dojrzałym człowiekiem. Idzie tu bowiem nie tylko o poszczególne uzdolnienia, które wcześniej czy później dadzą się zauważyć i ocenić, ale o powołanie, o stałą podstawę psychiczną, opartą na harmonii zamiłowań i uzdolnień oraz na pewnym potencjale ideowym, wypływającym z jakiegoś poglądu na świat. Takie zaś właściwości nie przysługują zbyt młodemu wiekowi; 14—16 lat życia stanowczo nie wystarcza, a 19 lat, czyli wiek wstąpienia do pedagogium, jako najdalej odsunięty, wydaje się najkorzystniejszy.

Rozpoczęcie studiów pedagogicznych, przygotowania ściśle zawodowego, wymaga również odpowiedniej dojrzałości psychicznej. Dla seminariów naucz. okres ten wypada na IV kurs, czyli mniej więcej na 17—18 rok życia, dla liceów pedagogicznych również około 17 roku, a dla pedagogiów na 19 — 20 lat. Młodzież w wieku 17 lat nie jest jeszcze dojrzała do poważnych studiów pedagogicznych, ani takich nauk pomocniczych, jak filozofja i socjologia. Przeżywa bowiem jeszcze okres dynamizmu wewnętrznego, pełnego fermentów, dysharmonii, sprzeczności, brak jej

jeszcze skryształizowanej struktury psychicznej, odpowiednich doświadczeń i obiektywizmu. Zajęta własnymi trudnościami wewnętrznymi nie jest zdolna wnikać w życie duchowe dzieci, śledzić ze zrozumieniem ich rozwoju, ani tworzyć świadomej postawy wychowawczej. Niemniej trudności następczą teoretyczne zagadnienia nauk filozoficznych, społecznych i pedagogicznych. Bez odpowiedniego przygotowania z zakresu innych nauk, bez takiej sumy doświadczeń życiowych, która zapewnia jaką taką orientację w sprawach społecznych i umożliwi wypracowanie pewnego własnego poglądu na świat, trudno jest poważnie dyskutować w tych dziedzinach i przeżyć głębiej wzajemny stosunek, zachodzący między teorią a praktyką. Natomiast bardzo łatwo jest wówczas wejść w dziedzinę czystej frazeologii, operować pustym słowem, rozprawić o wszystkim bez zrozumienia elementarnych pojęć. A to jest bardzo niebezpieczne dla przyszłego nauczyciela: raz zmanierowany — na długo straci szacunek dla nauki, dla wszelkiej myśli teoretycznej, bo zawsze będzie dla niego obca, a może nawet już nigdy nie przeżyje jej jako wewnętrznej własności.

Rozpoczęcie pracy zawodowej dla absolwentów seminariów nauczycielskich wypada w przybliżeniu na 19 rok życia, dla liceów pedagogicznych 20, a dla pedagogów od 21 roku. Dotychczas jednak do pedagogów przychodzi młodzież na ogół starsza i kończy mając powyżej 22 lat. Tak na przykład w pedagogium lubelskim w bieżącym roku odbywa naukę młodzież, która po skończeniu zakładu osiągnie wiek: około 50% od 22 do 25 lat, około 30% powyżej 25 lat życia. Również w pedagogium krakowskim jest co roku od 27 do 35% słuchaczy, którzy po ukończeniu pełnego gimnazjum studiowali już od 2 do 4 lat na uniwersytecie.

Rozpoczynanie zawodu nauczycielskiego w 19—20 latach życia wydaje się przedwczesne, wymaga on bowiem całkowitej dojrzałości psychofizycznej, równowagi psychicznej, skryształizowanego światopoglądu, własnego trafnego sądu, krytycyzmu, zdolności oddziaływania wychowawczego, wywierania wpływu na środowisko społeczne, autorytetu itp. właściwości, które związane są zazwyczaj z okresem, rozpoczynającym się dopiero po 21—22 roku życia. Absolwenci pedagogów tym wymaganiom w zupełności czynią zadość.

Wyżej wymieniony czynnik, jak wcześniejsze lub późniejsze rozpoczynanie studiów pedagogicznych i pracy zawodowej, nabiera właściwego znaczenia dopiero w świetle przygotowania ogólnokształcącego, które stanowi zasadniczą podstawę przygotowania zawodowego, i — trzeba to podkreślić z całym naciskiem — w dużym stopniu warunkuje skuteczność tego przygotowania zarówno w kierunku teoretycznym, jak i praktycznym, a co za tym idzie, warunkuje również jakość późniejszej pracy w szkole.

Seminarium nauczycielskie opierało się na pełnej szkole powszechnej, liceum pedagogiczne ma za podstawę czteroletnie gimnazjum, a pedagogium korzysta z szeroki i mocnych fundamentów pełnej szkoły średniej. W seminarium ponadto kształcenie ogólne trwało przez cały czas pięcioletniej nauki idąc od czwartego kursu równoległe z przedmiotami pedagogicznymi. W ten sposób przygotowanie ściśle

zawodowe korzystało w seminariach z 10-letniej nauki przedmiotów ogólnokształcących, tj. 7-klasowej szkoły powszechnej plus 3 pierwsze kursy seminarium; liceum pedagogiczne, o ile od początku rozpocznie naukę przedmiotów zawodowych, będzie również miało za sobą 10 lat (6+4) podstawy ogólnej, natomiast pedagogium po liceum ogólnokształcącym — 12 lat. Łączenie w seminarium przedmiotów ogólnych z pedagogicznymi na kursie IV i V było koniecznością, gdyż szkoła powszechna i trzy pierwsze kursy nie mogły dać razem minimalnego przygotowania rzeczowego do nauczania w szkole powszechnej; z drugiej strony okazało się jedną z najskłębniejszych cech tego rodzaju zakładu. Przedmioty pedagogiczne otrzymały słabe wyposażenie, nie mówiąc już o naukach pomocniczych, których nie można było wprowadzić tak ze względu na niskie wykształcenie ogólne, jak i z braku czasu. Na ogólną ilość 35 godzin nauki tygodniowo na obu ostatnich rocznikach wypadło na przedmioty pedagogiczne łącznie z praktyką pedagogiczną na IV kursie 12 godzin, czyli około $\frac{1}{3}$, a na kursie V zaledwie 11 godzin, czyli mniej niż $\frac{1}{3}$ całego czasu. Skutek był oczywisty: 1) seminarium nie mogło dać ani wystarczającego przygotowania ogólnego, ani zawodowego, jedno bowiem przeszkadzało drugiemu w ciągu ostatnich dwu lat; 2) z konieczności oba działy nauki nie mogły być należycie pogłębione i potraktowane syntetycznie, zwłaszcza że wchodziła tu w grę niewystarczająca dojrzałość psychiczna do poważniejszych studiów; 3) spowodowało to przeciążenie młodzieży nadmiarem godzin (po 6 dziennie) i różnymi zajęciami popołudniowymi, a tym samym 4) zmuszało ją do zajęcia biernej postawy samozachowawczej, zniechęcało do dokładnej pracy; 5) w takich warunkach nie mogło być mowy o metodach, obliczonych na własną inicjatywę i samodzielność; jakoś wysiłku została więc zagłuszona przez nadmiar wymagań.

Liceum pedagogiczne znajduje się w lepszej sytuacji opierając się na programie czteroletniego gimnazjum, jednak i tu dwa szczeble szkoły powszechnej razem z niższą szkołą średnią stanowią zbyt słabe przygotowanie rzeczowe z różnych przedmiotów dla nauczyciela, aby mógł skutecznie uczyć. Znowu trzeba przynajmniej przez dwa lata w liceum uzupełniać wiedzę ogólną i jednocześnie prowadzić przedmioty pedagogiczne, a przez to można wywołać podobnie ujemne następstwa, jakie wystąpiły w seminarium nauczycielskim.

Pedagogium, opierając się na pełnej szkole średniej, jest wolne od powyższych trudności i może w ciągu dwóch lat skutecznie przygotować do pracy zawodowej, nie musi bowiem jednocześnie prowadzić systematycznej nauki przedmiotów ogólnych. Nie można pominąć milczeniem faktu, że obecnie absolwenci 8-letniej szkoły średniej przychodzą do pedagogium z większymi nieraz brakami w zakresie wiedzy z różnych przedmiotów występujących w programie szkoły powszechnej, że bez wyrównania tych niedomagań trudno by było ryzykować dopuszczenie ich do pracy zawodowej, jednak te uzupełnienia mają najczęściej charakter indywidualny i fragmentaryczny i nie wymagają dużo czasu. Można mieć nadzieję, że obecne programy czteroletniego gimnazjum i przyszłe programy liceum ogólnokształcącego łącznie zapewnią zupełnie wystarczające przygotowanie rzeczowe do nauczania w szko-

łach powszechnych, a dzięki temu pedagogia będą mogły pogłębić bardziej przedmioty pedagogiczne i pomocnicze oraz znajdą więcej czasu na praktykę pedagogiczną. Ta szeroka i dość głęboka podstawa ogólnokształcąca, na której wspiera się pedagogium, stanowi istotną różnicę, jaka zachodzi między wyższym poziomem kształcenia zawodowego nauczycieli szkół powszechnych i średnim, od niej też zależy w niemałym stopniu wartość przyszłego nauczyciela, a co za tym idzie, i wartość szkoły powszechnej.

III.

Wiele względów przemawia za tym, aby przygotowanie zawodowe nauczycieli szkół powszechnych odbywało się dziś na wyższym poziomie i opierało się przynajmniej na tych dobrach kultury ogólnej, jakie daje pełna szkoła średnia. Od czasu wprowadzenia w życie jednolitości ustroju szkolnego i zwiędstwa zasady powszechności zadania szkoły powszechnej bardzo się rozrosły. Dźwiga ona teraz na sobie wielką odpowiedzialność społeczną i stała się przez to ośrodkiem ogólnego zainteresowania. Jest powołana do pełnienia tak niezmiernie ważnych funkcji społecznych, jak: 1) kształcenie i wychowywanie najszerzych mas ludności, przy czym ma ona jednocześnie wytworzyć w swych wychowankach stałą potrzebę doskonalenia się przez samokształcenie; 2) stanowi pierwszą podstawę wykształcenia i wychowania kandydatów do wszystkich typów i stopni szkół, opierających się na programach szkoły powszechnej. Demokratyzacja oświaty i kultury nie jest już dziś postulatem pewnych grup, ale elementarną i powszechną koniecznością społeczną i państwową. Dawno minęły czasy, kiedy wystarczało nauczanie elementów, teraz chodzi nie tylko o pewien zakres wiedzy, ale o coś znacznie ważniejszego, szczególnie u nas, chodzi o wychowanie przyszłych pokoleń, o przeoranie dusz milionów, uduchowienie dotychczas biernych i ciemnych mas, o wciągnięcie w rytm twórczej pracy we wszystkich dziedzinach życia, o takie związanie ich z państwem, aby — jak głosi Ustawa z 11 marca 1932 r. — stanowiły zespół „świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli Rzeczypospolitej”. Nie ulega już dziś wątpliwości, że wychowany i wykształcony przynajmniej w ramach pełnej siedmioklasowej szkoły powszechnej chłop i robotnik — to karniejszy i mniej podatny na wrogą agitację obywatel w czasie pokoju, a lepszy żołnierz na wypadek wojny, która wymaga dziś najwyższego wysiłku mięśni, mózgow oraz wielkich wartości moralnych całego narodu; to lepszy pracownik i wytwórca dóbr gospodarczych na własnej roli, to nie tylko chętny odbiorca dóbr kulturalnych, idących od niego przez książkę, gazetę, radio, ale i wytwórca swoistej kultury regionalnej. Szkoła powszechna może być najskuteczniejszym aktywatorem, wyzwalającym niezmiernie, a dotychczas od wieków drzemające potencjalnie i nie wykorzystane zasoby twórczej energii tej najliczniejszej rzeszy obywateli, która musi poprzestać na wykształceniu niższym. Z drugiej strony jakość i skuteczność nauki w szkołach średnich zależy w znacznej mierze od wartości tych podstaw, jakie daje szkoła powszechna. Szerszy zakres wiedzy, pojęcia jasne, należycie usystematyzowane, prowadzą z łatwością w szersze

210
i głębsze wartości kultury, natomiast wiadomości skąpe, pojęcia niejasne i niepołączone tworzą w umyśle dziecka chaos i czynią je na długi czas niezdolnym do systematycznej nauki; luki i złe nawyki z tego okresu mszczą się często w pracy umysłowej przez długie lata.

Jednocześnie należy podkreślić, że okres szkoły powszechnej ma bardzo duże znaczenie w ogólnym rozwoju człowieka, jest to bowiem wiek największej plastyczności i urabiałości; wpływy wychowawcze, działające systematycznie i celowo w ciągu tych siedmiu lat, mogą w wysokim stopniu zadecydować o wartości dojrzałego osobnika; fundament założony pod budowę osobowości w tym czasie, musi być zatem wynikiem należytego przygotowania, szczególnej troski i dużego wysiłku ze strony nauczyciela.

Tak odpowiedzialne i trudne zadania może spełnić jedynie wysoko zorganizowana i wyposażona w gruntownie wykształconych, dobrych nauczycieli szkoła powszechna, toteż problem kształcenia nauczycieli nabiera dziś specjalnego znaczenia. Nie może tu wystarczyć przygotowanie na poziomie średnim.

Nauki pedagogiczne tak się w stosunkowo krótkim czasie rozrosły i w takim tempie rozwijają się dalej, że co najmniej dwuletnie studia łącznie z praktyką pedagogiczną stają się w tym zakresie koniecznością. Tym bardziej ten warunek jest uzasadniony, że zarówno teoria jak i praktyka pedagogiczna stanowią kompleks zawsze otwartych i żywych zagadnień, często sprzecznych ze sobą poglądów. Trzeba tu pełnej dojrzałości umysłowej, bogatego zasobu doświadczeń i wiedzy ogólnej, systematycznych i gruntownych studiów z zakresu nauk filozoficznych i społecznych, ażeby nie zgubić się w tym lesie, zachować samodzielny, krytyczny sąd, a co najważniejsze — zrozumieć należyte zagadnienia wychowania w ich związkach z kulturą ogólną i zmienną rzeczywistością społeczno-polityczną oraz w zależności od płynnej, żywej i mieniającej się bogactwem barw indywidualnych — psychiki dziecka. Nie ma tu nic zdeterminowanego, nic z szablonu i mechanizmu, co by można stosować w gotowej postaci, są tylko co najwyżej ogólne zasady, do stosowania których trzeba zdolności specjalnych, inteligencji, wiedzy i doświadczenia.

Ta cecha otwartości zagadnień pedagogicznych wymaga silnego podkreślenia roli, jaką grają w przygotowaniu zawodowym nauczyciela studia teoretyczne. Jest to ważne i z tego względu, że nawet wśród samych nauczycieli spotkać można niepokojący objaw niedoceniania, a nawet lekceważenia wszelkiej myśli teoretycznej przy jednoczesnym przesadnym kulcie wszystkiego, co „praktyczne”. Słowo „praktyk” zatracza tu już swoje właściwe znaczenie, a nabiera cech magiczności, gdy znów „teoretyk” znaczy tyle, co człowiek stracony dla życia, godny pożałowania. Przyczyny takiego pomieszczenia pojęć należy szukać przede wszystkim w braku kultury naukowej, w okoliczności, o której wspomniałem wyżej, że w seminarium nauczycielskim do zagadnień pedagogicznych przystępowała młodzież jeszcze niedojrzała i z braku należytego przygotowania na dobrach kultury ogólnej oraz czasu mogła zaledwie ślizgać się po ich powierzchni. Ważniejsze jest jednak to, że za takimi uprzedzeniami do nauk teoretycznych kryje się zazwyczaj niezrozumienie istoty

samej pracy nauczyciela w szkole, wyciągają się ręce po gotowe „wzory”, szablonny lekcyjne, szczegółowe opracowania, a nawet gotowe streszczenia, wymagane przy egzaminie praktycznym. To już nie tylko bierność, ale fałszywe pojęcie o charakterze zagadnień pedagogicznych. Miejsce wysiłku myśli zajmują szczegółowe formułki, recepty „praktyczne”, wypływające z dogmatycznej wiary w istnienie gotowych powszechnych rozwiązań. To łatwo może zaprowadzić na manowce rutyny i automatyzmu z całą atmosferą beznadziejności, która może zawisnąć ciężką chmurą nad duszami dzieci. Kult techniki, zrodzony z istotnych potrzeb naszego życia gospodarczego i słusznie uwzględniony na polu wychowania, niestety ma i drugie swoje oblicze — negatywne: prowadzi w świadomości wielu ludzi do przesyady; powstał od pewnego czasu cały prąd mody na wszystko co „konkretne”, namacalne, bezpośrednio pożyteczne, a z drugiej strony rzuca się w oczy lekceważenie wszystkiego, co nie jest praktyką i techniką — ledwie toleruje się wartości kultury duchowej humanistycznej. To już nie technicyzm, ale ciasny i płytki utylitarizm, szczególnie groźny dla nauczyciela szkoły powszechnej, który jest powołany przede wszystkim do gruntowania i rozpowszechniania dóbr kultury humanistycznej, trwałych wartości narodowych i ogólnoludzkich. Żeby nie dopuścić do pedanterii, mechanizmu i wszelkiej ciasnoty w pracy zawodowej, nauczyciel musi otrzymać mocne podstawy naukowe, trzeba wytworzyć w jego umyśle głód problematyki, nieustanną potrzebę szukania nowych, lepszych rozwiązań i własnego doskonalenia się. Praktyka pedagogiczna już w zakładzie kształcenia nauczycieli musi być przesycona duchem dociekań naukowych, czyli niezaspokojonym nigdy dążeniem do nowych uzasadnień zawsze celowego działania, do tworzenia ogólniejszych konstrukcji.

Głębsze i szersze wykształcenie humanistyczne pozwoli nauczycielowi stworzyć wyraźnie kryteria wartościowania i hierarchicznego systematyzowania materiału lektury szkolnej i tej rzeczywistości społecznej, która wywiera wpływ na treści wychowania. Musi on odróżnić i wyselekcjonować wszystko co ważne, istotne, trwałe, od tego, co bezwartościowe, banalne, zmienne. Inaczej swego zadania jako wychowawca nie spełni. Te szerokie perspektywy patrzenia na ludzi, zagadnienia pedagogiczne i różnorodną rzeczywistość bieżącego życia społecznego wtedy dopiero zdobędzie, kiedy wypracuje sobie własny pogląd na świat, własną filozofię, kiedy sam zacznie w coś gorąco wierzyć i służyć umiłowanym ideałom — jako dojrzała osobowość.

Wykształcenie zawodowe nauczyciela na poziomie wyższym przyczyni się również do podniesienia jego pozycji społecznej i autorytetu w opinii publicznej, ponadto da mu poczucie pewności i stabilizacji, tak ważne warunki skuteczności funkcji wychowawczych. Oprócz kwalifikacji moralnych dość ważnymi współczynnikami oceny nauczyciela w oczach opinii publicznej jest stopień wykształcenia, pozycja towarzyska, ekonomiczna, służbowa itp. Pod tym względem można zauważyć dotychczas dużo zakłamania: z jednej strony chce się widzieć w nauczycielu ucieleśnienie wszelkich cnót moralnych, żywy przykład wysokiego ideału wychowawczego i deklamuje się chętnie o jego roli społecznej, jako „nosiela kagańca oświaty”, z drugiej strony

nierzadko daje mu się do zrozumienia, że jako „nauczyciel ludowy” stoi prawie na samym końcu drabiny społecznej. Ten stosunek lekceważenia przenosi się z rodziców na dzieci i w wysokim stopniu nieraz utrudnia mu pracę w szkole. Bodaj żaden inny zawód nie jest wystawiony na takie zakłamania i sprzeczności zachodzące pomiędzy należną mu pozycją społeczną z tytułu usług publicznych, a popularną oceną. Poza tradycją wiekowej przeszłości taki stan pochodzi również z niewystarczającego wykształcenia absolwenta seminarium, które traktowane było jako niższe niż gimnazjalne i uchodziło za „nieskończone”, „niedowarzone”. Ponieważ jednocześnie seminarium stanowiło „ślepą ulicę”, która nie dawała wstępu do wyższych uczelni, stąd i w samym nauczycielu rodziło się poczucie upośledzenia, małowartościowości, krzywdy społecznej. Że taka pozycja społeczna i takie poczucie psychiczne mogły paraliżować najlepsze wysiłki w pracy wychowawczej, tego nie trzeba dowodzić.

Zawodowego kształcenia nauczycieli szkół powszechnych na poziomie wyższym nie zrównoważy kształcenie na poziomie średnim poparte późniejszym masowym doksztalcaniem. Pomijając już inne względy, jak nowe koszty, dezorganizacja pracy szkolnej i prywatnego życia nauczyciela, trzeba stwierdzić, że żadne dorywcze uzupełnianie nie usunie braków w fundamentach, bo gruntowne, konieczne dla zawodu nauczycielskiego wykształcenie musi stanowić całość organiczną, strukturę, ta zaś może być wypracowana jedynie w ciągłych, systematycznych studiach. Doksztalcenie nauczycieli ma swoje głębokie racje, jednak nie jako łatanie braków w przygotowaniu zasadniczym, ale jako dalsze samokształcenie, forma zaspokajania wewnętrznych potrzeb, praca nad pogłębianiem ulubionych zagadnień w atmosferze całkowitej swobody i bezinteresowności, nie zaś jako szablonowe, przymusowe kursy, które stwarzają tylko zewnętrzne pozory doksztalcenia.

Mylny, a niestety jeszcze często występujący jest pogląd, że w niższych klasach szkoły powszechnej lub w szkole niżej zorganizowanej wystarczy nauczyciel o mniejszych kwalifikacjach. Jeżeli już sztucznie wyodrębniać nauczycieli dla niższych klas, to wymagania dla tych pierwszych powinny być raczej większe, ponieważ zadania dydaktyczne i wychowawcze na niższym poziomie szkoły powsz. są bardziej skomplikowane; trzeba tu więcej zdolności wczuwania się w psychikę dziecka, zdolności specjalnych, dużego przygotowania i doświadczenia, aby w sposób prosty, plastyczny, poglądowy trafić do budzącego się umysłu dziecka i dobrać odpowiednie treści wychowawcze dla tego wieku.

Wysokie kwalifikacje szczególnie potrzebne są nauczycielowi w szkole wiejskiej, gdzie i warunki są zazwyczaj trudniejsze i większa odpowiedzialność społeczna za odpowiednie nauczanie, wychowanie i nastawienie na dalsze samokształcenie tych dzieci, które w znacznej swej większości mają poprzestać na szkole powszechnej. Ponad to nauczyciel wiejski często sam prowadzi pracę oświatową dla dorosłych i organizuje całe życie kulturalne środowiska. Chłop w chwilach wolnych od pracy szuka u niego niejednokrotnie wyjaśnień w zawitych sprawach społecznych i politycznych, rad i wskazówek w codziennych troskach swego życia. Toteż jest to pla-

cówka odpowiedzialna, wymagająca najbardziej ideowych, dobrze i wszechstronnie wykształconych ludzi.

Kwalifikacje te są jeszcze i z tego względu konieczne, że środowisko wiejskie działa również na nauczyciela w kierunku asymilującym do poziomu otoczenia. Jednostka o słabo ugruntowanej kulturze duchowej, o małym potencjale ideowym, nie będąca silną i zwartą osobowością, górującą nad otoczeniem, może łatwo po pewnym czasie ulec procesowi adaptacji, a tym samym stracić możliwość oddziaływania wychowawczego.

IV.

Zagadnienie odpowiedniego doboru kandydatów do zawodu nauczycielskiego ma zasadnicze znaczenie. Seminaria nauczycielskie w wysokim procencie, a często w decydującej przewadze, gromadziły młodzież wiejską, która po ukończeniu szkoły powszechnej bez trudności wstępowała do tych zakładów, gdyż były one dość gęsto rozsiane w małych ośrodkach; najczęściej wyposażone w internaty. Nawet biedną młodzież wiejską pociągała perspektywa wczesnego zarobkowania po pięciu latach nauki. Trzeba jednocześnie przyznać, że był to w znacznej większości element bardzo cenny dla zawodu nauczycielskiego; bo młodzież, która przebojem zdobywała sobie lepszą pozycję społeczną, potrafiła pokonywać duże trudności, wynikające z braków środków materialnych, rwała się do wiedzy, wносиła z sobą dużo zapału, była pracowita i wytrwała, a przede wszystkim wartościowa pod względem moralnym: proste, mocne charaktery, niedotknięte jeszcze cieniami życia miejskiego.

Pedagogia mogą korzystać z węższej stosunkowo podstawy rekrutacyjnej, jaką stanowią absolwenci pełnej szkoły średniej; to też element wiejski rolniczy, napotykający na swej drodze większe trudności, przede wszystkim materialne, w znacznie mniejszej liczbie może kończyć szkołę średnią i wstępować do pedagogiów. Dla przykładu mogą służyć pewne dane liczbowe: w pedagogium lubelskim było w roku 1935/36 tylko 38% dzieci robotników, w r. 1936/37 jest 29%; w pedagogium krakowskim nieco więcej, bo w roku 1934/35 około 44%, w r. 1935/36 — 38%, w r. 1936/37 około 39%, w pedagogium warszawskim cyfry te są jeszcze niższe. Na ogół przeważa w pedagogiach miasto, dzieci urzędników, nauczycieli, rzemieślników i robotników, element o uzdolnieniach średnich. Więcej uzdolnieni, bardziej przedsiębiorczy szukają pracy w innych zawodach, lepiej płatnych i wstępują do wyższych zakładów naukowych.

Licea pedagogiczne będą miały szerszą podstawę rekrutacyjną niż pedagogia i prawdopodobnie będą mogły korzystać z większego wyboru, więcej też mogą mieć elementu wiejskiego, ponieważ ilość tych zakładów, jak wynika z oficjalnych zapowiedzi, będzie w najbliższym czasie około 4 razy większa i powstaną zwykle w ośrodkach mniejszych, gdy tymczasem pedagogia z reguły są tworzone w dużych miastach. Ażeby zapewnić zakładom kształcenia nauczycieli szkół powszechnych odpowiedni kontyngent młodzieży wiejskiej i robotniczej, trzeba usunąć jej przynajmniej częściowo z pod nóg najważniejszą przeszkodę, tj. brak środków material-

nych. Dzisiejsze internaty tylko częściowo rozwiązują sytuację. Potrzebne są tanie bursy, w których byłyby stosowane jak najdalej idące ulgi i zwolnienia od opłat. Młodzież ta powinna być otoczona specjalną opieką od samej szkoły powszechnej; oprócz tanich burs ważną rolę może tu odegrać poradnictwo zawodowe: trzeba wyłaniać te jednostki, które już w dzieciństwie zdradzają uzdolnienia do zawodu nauczycielskiego, zapewnić im pierwszeństwo w przyjmowaniu do zakładów kształcenia nauczycieli. Oczywiście dużą rolę gra tu stan rynku pracy w innych zawodach oraz wysokość uposażenia, zwłaszcza początkowego; niskie wynagrodzenie początkowe w zawodzie nauczycielskim przy jednoczesnym ewentualnie zwiększonym popycie w zawodach lepiej płatnych nie sprzyja korzystnemu doborowi kandydatów. Szczególniej odnosi się to do mężczyzn.

W pedagogium lubelskim w okresie od 1928 do 1936 roku było 70,2% młodzieży żeńskiej, a tylko 29,8% męskiej, w roku 1936/37 ten stan zmienił się, bo jest obecnie 54% kobiet i 46% mężczyzn. W pedagogium krakowskim było w roku 1934/35 około 51% mężczyzn i 49% kobiet, w r. 1935/36 około 55% mężczyzn i 45% kobiet, w r. 1936/37 jest około 56% mężczyzn i 44% kobiet. W pedagogium warszawskim w ostatnich latach przewaga młodzieży żeńskiej jest stosunkowo największa, jednak również stan ten zmienia się w kierunku równowagi. Ogólnie we wszystkich trzech zakładach razem przeważa element żeński.

Pod względem wyznaniowym skład młodzieży pedagogiów lubelskiego i krakowskiego jest następujący: w Lublinie od 1928 do 1936 na ogólną ilość 239 absolwentów wypada wyznania rzymsko-katol. około 72%, mojżeszowego — 16%, grecko-katolickiego 9,2%, prawosławnego — 2%; w Krakowie od 1934 do 1937 r. na ogólną liczbę 593 wypada wyznania rzymsko-katol. około 93%, mojżeszowego — 2%, grecko-katolickiego — 2,6%, ewangelickiego — 1,5%.

Przy przyjmowaniu do pedagogiów poza badaniem (ewentualnie świadectwem) lekarskim w różnych zakładach stosuje się odmienne formy selekcji, przy tym występują w ogólności:

- 1) egzaminy: a) ze specjalności, którą kandydat wybiera, np. dla grupy matematycznej z matematyki, b) z propedeutyki filozofii (psychologia ogólna i logika);
- 2) badania psychotechniczne: a) badania inteligencji, b) badania charakterologiczne (autocharakterystyka na podstawie kwestionariusza);
- 3) rozmowy indywidualne, które mają na celu: a) stwierdzenie bezpośrednie ogólnych właściwości psychofizycznych, b) poprawności językowej, c) czytania i orientacji w sprawach społecznych, kulturalnych itp.;
- 4) badanie prac piśmiennych z języka polskiego, ażeby stwierdzić zdolność wypowiedziania się na piśmie, opanowanie pisowni i przestankowania;
- 5) badanie uzdolnień techniczno-artystycznych: umuzykalnienia i rysunku;
- 6) bierze się również pod uwagę średnią arytmetyczną wszystkich ocen świadectwa dojrzałości;
- 7) warunki specjalne, wiek.

Zagadnienie selekcji kandydatów do zawodu nauczycielskiego jest bardzo ważne,

ale zarazem trudne do rozwiązania w praktyce. Wszystkie wymienione środki mogą w poszczególnych wypadkach zawieść: inteligencja, uzdolnienia szczegółowe, usprawnienia, wiedza, jakkolwiek cenne i konieczne, przynajmniej w pewnym zakresie, mogą okazać się niedostatecznymi czynnikami kwalifikacji zawodowych nauczyciela. obok tych zalet bowiem decyduje przede wszystkim wartość moralna człowieka, życzliwy, opiekuńczy, bezinteresowny stosunek do dzieci, postawa osobowa, socjalna, wobec otoczenia, charakter moralny, związany z określonym poglądem na świat, takt pedagogiczny, nastawienie ideowe, solidność w pracy itp. zalety, które przy doraźnych badaniach wymykają się z rąk. Trzeba by poznawać je dłużej w działaniu, konkretnych sytuacjach życiowych. Toteż musi być jeszcze stosowana selekcja wewnętrzna w czasie studiów, a nawet po ukończeniu zakładu w ciągu pierwszych lat pracy. Duże znaczenie mogłaby mieć specjalna obserwacja, związana z poradnictwem zawodowym w szkole średniej, zwłaszcza w ostatnich klasach.

Walory charakterystyczne, moralne, nastawienie na przyszły zawód, można w większym lub mniejszym stopniu rozwinąć i ugruntować w ciągu studiów w samym zakładzie kształcenia nauczycieli, o ile zaistnieją odpowiednie warunki, np. takie, jak dłuższy okres czasu, większa podatność na wpływy wychowawcze kandydata, atmosfera dobrze zorganizowanej, poważnej i systematycznej pracy, połączonej z optymizmem, a nawet entuzjazmem wobec zawodu nauczycielskiego, duch życzliwości, przyjaźni obok karności itp.

Tu trzeba podkreślić duże możliwości wychowawcze dotychczasowych seminariów nauczycielskich, gdzie młodzież o dużej jeszcze plastyczności przez pięć lat wrastała systematycznie w przyszły zawód przy częstym kontakcie z dziećmi szkoły ćwiczeń, a jeśli do tego dodać na ogół mocną postawę ideową nauczycieli tych zakładów i korzystną atmosferę uczuciową, towarzyską, to mimo innych dużych braków trzeba stwierdzić w skutkach dość dobre wyniki.

Licea pedagogiczne będą miały 3 lata czasu do oddziaływania wychowawczego i młodzież również dość jeszcze urabiającą, co przy zaistnieniu odpowiednich innych warunków powinno zapewnić tym zakładom skuteczność oddziaływania wychowawczego. Pedagogia, jako dwuletnie tylko zakłady, są pozornie w mniej korzystnej pod tym względem sytuacji, a młodzież zupełnie dojrzała jest materiałem trudniejszym do urobienia. Ta sama jednak dojrzałość przy większym przygotowaniu w zakresie kultury ogólnej pozwala młodzieży od początku bardzo poważnie ustosunkować się do pracy zawodowej, nie tyle może uczuciowo, ile rozumowo, ale na ogół skutecznie, co można stwierdzić zarówno w czasie studiów jak i w późniejszej pracy szkolnej. Dobre wyniki pracy wychowawczej w pedagogiach mogą być osiągnięte jeszcze na innych drogach; ponieważ ma się do czynienia z młodzieżą dojrzałą, zdolną do autonomicznego życia organizacyjnego i do wzajemnego oddziaływania, należy ten moment wykorzystać w całej pełni dla stworzenia atmosfery przyjaźni, współpracy, wzajemnej pomocy, nastroju pogody, zapału do życia; ponad to z taką młodzieżą można i należy w całej pełni stosować metody pracy samodzielnej, seminaryjnej czy laboratoryjnej, co budzi w silnym stopniu zamięłwienie do nauki, do pracy nad sobą,

a tym samym najlepiej przygotowuje do zawodu nauczycielskiego. Te liczne możliwości, umiejętnie wykorzystane, mogą zapewnić pedagogiom pierwszorzędne walory wychowawcze.

V.

Statut państwowych pedagogiów z roku 1928 określa następujące ramy programowe:

- a) niezbędne przygotowanie do studiów pedagogicznych z dziedziny psychologii, filozofii i nauk społecznych;
- b) przedmioty pedagogiczne;
- c) praktykę zawodową;
- d) przedmioty artystyczno-techniczne;
- e) pewną liczbę przedmiotów naukowych, mających zastosowanie w programie szkoły powszechnej, spośród których każdy uczeń wybiera jeden przedmiot;
- f) przedmioty pomocnicze.

Statut zatem ogólnie wskazuje na grupy przedmiotów, które wchodziły w skład programu, a ponieważ do chwili obecnej Ministerstwo W. R. i O. P. nie ogłosiło szczegółowych programów, stąd też w wykonaniu powyższych postanowień powstały w każdym zakładzie odrębne programy szczegółowe, różniące się znacznie między sobą zarówno w doborze materiału naukowego, jak i doborze poszczególnych przedmiotów oraz ilości godzin. Programy te w trzech starszych pedagogiach w okresie ośmioletnich doświadczeń zmieniały się ewolucyjnie zależnie od potrzeb szkoły powszechnej, a częściowo również zależnie od zainteresowań młodzieży i indywidualności poszczególnych nauczycieli.

Ustawa o ustroju szkolnictwa z dnia 11 marca 1932 roku w artykule 41 przewiduje, że program liceum pedagogicznego i pedagogium obejmie „wykształcenie ogólne, przygotowanie społeczno-obywatelskie, wykształcenie pedagogiczne oraz praktykę pedagogiczną”. Ponadto program pedagogium ma uwzględnić „specjalizację w zakresie obranych grup przedmiotów”.

Obecnie programy pedagogiów realizują już powyższe postulaty ustawy, występujące bowiem w nich przedmioty „pomocnicze” jak np. filozofia, socjologia wraz z naukami pedagogicznymi dają szerokie wykształcenie ogólne, przygotowanie społeczno-obywatelskie (uwzględniane zarówno teoretycznie w poszczególnych przedmiotach, jak i praktycznie w całym toku pracy i życia wewnętrznego zakładów) i zawodowe, dają również specjalizację w takich grupach przedmiotów, jak humanistyczna, matematyczno-przyrodnicza, przyrodnicza itp.; już w samej istocie przygotowania zawodowego nauczyciela nierozdzielnie łączą się ze sobą elementy wykształcenia ogólnego, pedagogicznego i społeczno-obywatelskiego. Niezależnie od tego, jeżeli pedagogiom będzie pozostawiona dalej pewna swoboda, co było by bardzo pożądane, zapewne programy tych zakładów uwzględnią w najbliższym czasie nowe programy liceów ogólnokształcących.

Plan godzin pedagogium krakowskiego.

P r e d m i o t y	z roku 1930/31		z roku 1935/6	
	Liczba godz. tygodni		Liczba godz. tygodni	
	I rok	II rok	I rok	II rok
I.				
1. Wstęp do filozofii i socjologii	4		4	
2. Psychologia pedagogiczna	+1/2	2	5	2
3. Historia wychowania	1/5	2	2	2
4. Pedagogika ogólna		4		4
5. Higiena szkolna	2		2	
6. Biologia wychowaw. (brak na grupie przyr.)			1	
7. Metodyka element. nauczania wraz z metod. religii i prakt. pedag.	6	6	6	6
II.				
1. Rysunki	2	2	2	2
2. Roboty ręczne	2	2	2	2
3. Wychowanie fizyczne	2	2	2	2
4. Śpiew	2	2	2	2
III.				
Przedmiot naukowy	6	6		
a) Grupa humanistyczna				
1. Język polski			2	2
2. Literatura polska			4	4
3. Historia			2	2
b) Grupa matematyczna				
1. Matematyka			6	6
2. Fizyka			2	2
3. Dzieje kultury polskiej (przedmiot dodatk.)			2	
c) Grupa przyrodnicza				
1. Mineralogia i geologia			2	2
2. Botanika			2	2
3. Zoologia			2	2
4. Geografia			2	2
5. Dzieje kultury polskiej (przedmiot dodatk.)			2	
d) Grupa germanistyczna				
1. Język niemiecki i literatura niemiecka			6	6
2. Dzieje kultury polskiej			5	5
Ogólna ilość godzin tygodniowo na słuchacza	30/31	28	a) 34	30
			b) 56	50
			c) 55	51
			d) 55	51

4/2 oznacza 4 godz. tyg. przez pierwsze półrocze i 2 godz. tyg. przez drugie półrocze. Podział na grupy jest odmiennie przedstawiony w porównaniu ze źródłem. Dzieje kultury polskiej — to przedmiot dodatkowy (nie specjalizacja) dla grup niehumanistycznych.

²⁾ Porównaj program z roku 1930/31 na podstawie publikacji: H. Rowid — Nowa organizacja studiów nauczycielskich w Polsce i za granicą. Nakład Gebethnera i Wolffa. Warszawa. Program z roku 1935/36 opublikowany w pracy pt.: Państwowe Pedagogium w Krakowie 1919 — 1936. Organizacja i program nauki. Kraków 1936.

Jak widać z powyższego zestawienia, program pedagogium krakowskiego wykazuje rozbudowę w latach od 1930 do 1936:

1) w dziale I wprowadzono biologię wychowawczą (oprócz grupy przyrodniczej);

Plan godzin w pedagogium lubelskim.

Przedmioty	w roku 1934—35				w roku 1935—37 ²⁾			
	I rok studiów		II rok studiów		I rok studiów		II rok studiów	
	I pół-roczne	II pół-roczne	I pół-roczne	II pół-roczne	I pół-roczne	II pół-roczne	I pół-roczne	II pół-roczne
I.								
1. Wstęp do filozofii	5 godz. tyg. +	5 godz. tyg.			5	5		
2. Psychologia pedagogiczna		5	2	2	5	5	2	2
3. Historia wychowania		2	2	2	2	2		
4. Pedagogika ogólna			5	5			4	4 ⁴⁾
5. Organizacja szkolnictwa			2					
6. Literatura dziecięca							2	
7. Higiena	2	2			2	2		
8. Metodyka religii			1	1			1	1
9. Metodyka nauczania element. i praktyka pedagogiczna	6	6	5	5	6	6	4	4
10. Czytelnictwo	1	1	1	1				
II.								
1. Rysunki	2	2	2	2	2	2	2	2
2. Roboty ręczne (roboty kobiece i ręczne z drzewa)	2	2	2(2)	2(2)	2	2	2	2
3. Śpiew i chór (muzyka nadob.)	4	4	4	4	3+(2)	3+(2)	3+(2)	3+(2)
4. Wychowanie fizyczne: ćwic. gimn. gry i zabawy	4	4	4	4	5	5	5	5
III (grupa humanistyczna)								
1. Język polski i literatura polska	5	5	5	5	4	4	4	4
2. Historia	3	3	3	3	3	3	3	3
III (grupa matem.-przyrodnicza)								
1. Matematyka	5	5	5	5	4	4	4	4
2. Przyroda martwa (fizyka)	2	2	2	2	4	4	3	3
3. Przyroda żywa (metodyka)	3	3	3	3			1	1
III (grupa geograf.-przyrodn.)⁵⁾								
1. Geografia					3	3	3	3
2. Przyroda żywa					5	5	5	5
3. Przyroda martwa (metodyka)							1	1
Ogólna ilość godzin tygodniowo na słuchacza wynosi:								
dla grupy humanistycznej	56	57	37	36	53(55) ⁶⁾	53(55)	30(32)	28(30)
dla grupy matemat.-przyr.	58	59	38	38	54(56)	54(56)	31(33)	29(31)
dla grupy geograf.-przyrodn.					54(56)	54(56)	32(34)	30(32)

²⁾ W drugim roku studiów mogą zajść jeszcze zmiany.

⁴⁾ Do pedagogiki ogólnej włączono organizację szkolnictwa, traktowaną w poprzednich latach odrębnie.

⁵⁾ Grupa geograficzno-przyrodnicza została utworzona dopiero w roku 1936/37.

⁶⁾ W nawiasach ilość godzin tygodniowo dla słuchaczy, którzy korzystają z nadobowiązkowej muzyki.

- 2) dodano 1 g. tyg. na półroczcie historii wychowania i jednocześnie potraktowano ten przedmiot równomiernie przez dwa lata;
- 3) w dziale III, czyli w zakresie przedmiotów wybranych, zwiększono wymiar czasu o 2 g. tyg. i stworzono nowy dział specjalności — grupę germanistyczną (w roku 1930/31 były 4 grupy: polonistyczna, historyczna, matematyczna i przyrodnicza), przy czym dawne grupy: polonistyczna i historyczna zostały złączone jako grupa humanistyczna;
- 4) ponadto dodano nowy przedmiot — dzieje kultury polskiej (oprócz grupy humanistycznej).

Nie uległ zmianie tylko dział II (przedmioty artystyczno-techniczne).

Ogólna ilość godzin tygodniowo dla słuchacza zwiększyła się o 4 do 6 w I roku studiów i o 2 do 3 w II roku.

Plan godzin w pedagogium warszawskim według programów z roku 1935/36 7).

Przedmioty	I rok studiów	II rok studiów
I.		
1. Wstęp do filozofii	2 godz. tyg.	
2. Psychologia pedagogiczna	3	2
3. Pedagogika ogólna z historią wychowania	2	5
4. Biologia człowieka. Nauka o dziecku. Higiena	2	1
5. Kurs nauk społeczno-gospodarczych	2	
6. Organizacja nauczania i wychowania	6	4
7. Literatura dziecięca	1	
8. Metodyka religii		1 (przez jedno półroczcie)
II.		
1. Rysunki	2	2
2. Roboty ręczne (roboty kobiece)	2	2 (rob. kob. 2 g. przez jedno półroczcie)
3. Śpiew	2	2
4. Ćwiczenia cieleśne	2	2
III (grupa humanistyczna)		
1. Nauka o języku	2	
2. Metodyka języka polskiego		2
3. Literatura polska	3	3
4. Historia	3	3
III (grupa matematyczno-przyrodnicza)		
1. Matematyka	4	4:(2+2 g. prak. ped.)
2. Przyroda martwa (fizyka z chemią)	2	2 1/2
3. Przyroda żywa	2	2 1/2
Ogólna ilość godz. tyg. na słuchacza na grupie human.	52	28—29
Ogólna ilość godz. tyg. na słuch. na grupie mat.-przyr.	52	29—30

7) W ostatniej chwili zawiadomiono nas, że w bieżącym r. szk. liczby te przedstawiają się nieco inaczej, a mianowicie: psychologia pedag. na II r. studiów — 3 g., organizacja nauczania i wychowania na II r. — 3 g., kurs nauk społ. gospod. na II r. — 2 g., literatura dziecięca na I r. — 2 g. (jedno półroczcie), nauka o języku na II r. — 1 g., historia na II r. — 2 godz., przyroda żywa na I r. — 2 g. Ogólna zatem ilość godzin tyg. na II roku dla słuchacza na grupie humanist. wynosi 28 — 31, na grupie matem.-przyr. 29 — 32.

Czytelnik zechce to łaskawie wziąć pod uwagę przy tych rozważaniach autora, gdzie powołuje się on na liczby dotyczące pedagogium warszawskiego.

Przyp. red.

Nowy program lubelski (z r. 1936/37) w porównaniu z dawnym (z r. 1934/35) uległ redukcji we wszystkich działach mniej więcej równomiernie o 4 g. (licząc ogólną ilość godzin tygodniowo przez 2 lata). Redukcja ta została spowodowana głównie nadmiernym obciążeniem słuchaczy; jednocześnie materiał naukowy w poszczególnych przedmiotach również został zmniejszony i uległ większej koncentracji. Ponadto dodano nową grupę przedmiotów wybranych — geograficzno-przyrodniczą. Na skutek redukcji ogólna ilość godzin na słuchacza tygodniowo zmniejszyła się w I roku od 3 do 6 g., a w II roku od 6 do 10 godzin.

Przy podziale wszystkich przedmiotów w pedagogiach na trzy główne działy (I—pedagogiczne i przyrodnicze, II — artystyczno-techniczne, III — studiów specjalnych, wybrane) z zestawienia wszystkich trzech programów z ostatnich lat wynika, że:

- 1) ogólna ilość godzin tygodniowo w ciągu dwóch lat studiów dla pedagogium lubelskiego i warszawskiego jest w dziale I prawie jednakowa (28 i $28\frac{1}{2}$), natomiast w pedagogium krakowskim większa o 4 (przy wyłączeniu dziejów kultury polskiej w odpowiednich grupach);
- 2) w dziale II pokrywają się programy — warszawski i krakowski (16 g.), natomiast lubelski ma o 4 godziny więcej (dla korzystających z dodatkowej muzyki nawet o 8 g.);
- 3) w dziale III — dla grupy humanistycznej — programy: warszawski i krakowski są jednakowo wyposażone (po 16 g.), gdy lubelski został zredukowany o 2 g., dla grupy matematyczno-przyrodniczej wszędzie przeznaczono prawie taką samą ilość godzin.

Jeżeli teraz zestawić ze sobą z jednej strony dział I, czyli przedmioty pedagogiczne i pomocnicze, a z drugiej dział II i III, czyli przedmioty artystyczno-techniczne i specjalnie wybrane, to widać, że równowaga występuje tylko w pedagogium krakowskim (dla grupy humanistycznej), natomiast w dwóch pozostałych zakładach przedmioty działu I mają mniej godzin (w lubelskim — o 6, w warszawskim około 4 g.). Warto teraz porównać te same programy pedagogiów z programem dotychczasowego seminarium nauczycielskiego⁸⁾ pod względem wyposażenia przedmiotów pedagogicznych łącznie z praktyką pedagogiczną, licząc ogólną ilość godzin tygodniowo przez cały czas nauki w stosunku rocznym.

Przedmioty	Warszawa	Kraków 1935/36	Lublin 1936/37	Seminarium naucz.
1. Psychologia pedagogiczna	5	5	5	$4\frac{1}{2}$
2. Historia wychowania	} 5	4	2	4
3. Pedagogika ogólna		4	4	$2\frac{1}{2}$
4. Metodyka element. nauczania i praktyka pedagogiczna	$10\frac{1}{4}$	12	11	12
Razem	$20\frac{1}{4}$	25	22	23

⁸⁾ Porównaj: Program nauki w państwowych seminariach nauczycielskich. Warszawa 1926.

Jak z powyższego zestawienia wynika — 1) najwięcej godzin tym przedmiotom poświęca pedagogium krakowskie, seminarium zajmuje drugie miejsce; 2) psychologia pedagogiczna prawie wszędzie ma jednakowy wymiar godzin; 3) historia wychowania jest najlepiej wyposażona w pedagogium krakowskim i w seminarium, znacznie słabiej w pozostałych pedagogiach, przy czym w warszawskim połączona z pedagogiką ogólną w II roku studiów; 4) pedagogika ogólna w pedagogiach mniej więcej ma jednakową ilość godzin, natomiast w dawnym seminarium nauczycielskim była wyraźnie upośledzona (5 g. tyg. w ostatnim półroczu V kursu). Metodyka elementarnego nauczania wraz z praktyką pedagogiczną mają w przybliżeniu wszędzie prawie jednakową ilość godzin, w rzeczywistości jednak w pedagogiach tym przedmiotom poświęca się znacznie więcej czasu niż w seminarium, ponieważ w dziale III, czyli przedmiotach specjalnych studiów, występuje zarówno metodyka jak i praktyka, jako przygotowanie do nauczania specjalności w starszych klasach szkoły powszechnej, ponadto pedagogia większy nacisk kładą na praktykę ciągłą: całodzienną i całotygodniową, co nie jest uwidocznione wymiarem godzin.

Trudno również z wyposażenia w jednakową ilość godzin wnioskować, że wszystkie wymienione wyżej przedmioty pedagogiczne mają jednakową wartość kształcącą tak w pedagogiach, jak i w seminarium, gdyż zależy to od szeregu innych czynników, wśród których na korzyść pedagogii trzeba wysunąć przede wszystkim współdziałanie takich przedmiotów pomocniczych, jak filozofia i socjologia, pozwalają one bowiem na pogłębienie zagadnień pedagogicznych; ponadto duże przygotowanie ogólne, jakie daje pełna szkoła średnia, co przy większej jednocześnie dojrzałości umysłowej musi dać znaczną przewagę możliwości lepszego wykształcenia zawodowego pedagogium, od tych czynników bowiem zależy poziom i zakres nauczania przedmiotów pedagogicznych.

Obciążenie słuchaczy pedagogii obowiązkową ilością godzin jest przeciętnie nieco mniejsze niż w seminarium, ale jeszcze dość duże, zwłaszcza w I roku studiów. W seminarium, nie licząc zajęć popołudniowych, było na kursie IV i V po 35 g. tyg., czyli przez 5 dni w tygodniu po 6 g. zajęć przedpołudniowych; w pedagogiach wypada: w Krakowie w I roku 34—36 g. tyg., w II roku — 30—31, w Warszawie w I r. 32 g. tyg., w II r. 28—30 g. tyg., w Lublinie w I r. 33—34 g. tyg., w II r. 28—32 g. tyg., czyli również w I roku studiów od 2 do 6 dni w tygodniu mają po 6 godzin zajęć, w II roku przeciętnie wypada po 5 g. dziennie, jednak jeszcze 1—2 dni mają po 6 godzin.

Za mniejszą ilością godzin obowiązkowych (28 — 30) przemawiają takie względy, jak: 1) szóste godziny nie są należycie wykorzystywane, bo młodzież jest już przemęczona; 2) sześciogodzinne siedzenie nie sprzyja ani zdrowiu, ani czynnej postawie psychicznej; 3) po tak długich i wyczerpujących zajęciach przedpołudniowych brakuje sił i ochoty do samodzielnej pracy popołudniowej, która dla dorosłego człowieka, przygotowującego się do zawodu nauczycielskiego, ma duże znaczenie.

W myśl wytycznych statutu i potrzeb szkoły powszechnej pedagogii kształcą w trzech działach przedmiotów: I pedagogicznych i pomocniczych, II techniczno-artystycz-

nych, III specjalnie wybranych. Jakkolwiek każdy z tych działów jest wynikiem potrzeb szkoły powszechnej, to jednak wewnętrzny związek poszczególnych przedmiotów w tych wypadkach jest luźny, stanowią one zatem trzy kierunki kształcenia, wyposażone w przybliżeniu stosunkiem ogólnej ilości godzin tyg. 2:1:1, a nawet dwa pedagogia mają słabszą podstawę działu I (28:20:16; 28:16:17). Taki stan rzeczy sprzyja rozbudowie autonomicznej poszczególnych działów, łatwo mnożą się nowe cele szczegółowe i rozrasta się materiał programowy, co razem wzięte może doprowadzić do wybujałości, przekraczających ramy dwuletniego zakładu. Potrzeby szkoły powszechnej są dziś tak duże, że niepodobniestwem jest wszystko przewidzieć i do wszystkiego przygotować, a tym bardziej w ciągu dwóch lat. I nie o to nawet chodzi. Wystarczy, jeżeli absolwent pozna i zrozumie najważniejsze zagadnienia nauczania i wychowania, otrzyma metodę pracy, jeżeli wyjdzie z otwartą głową, bojową postawą do pokonywania trudności oraz pędem doskonalenia siebie i szukania lepszych rozwiązań. Natomiast ambicje encyklopedyzmu i uniwersalizmu w dwuletnim przygotowaniu zawodowym nauczycieli szkół powszechnych mogą: 1) uniemożliwić należyte pogłębienie; 2) rozproszyć umysł, a tym samym pozbawić wiedzę właściwości struktury, powiązanych, jasnych pojęć; 3) przeciążyć młodzież nawalem pracy, co pociąga za sobą postawę biernej samoobrony, zniechęca do wysiłku; 4) nie pozwolić na metody pracy samodzielnej, laboratoryjnej i swobodne studia nad wybranymi zagadnieniami.

W obecnym stanie programów trzech wyżej omawianych pedagogiów jakakolwiek dalsza rozbudowa byłaby bardzo niepożądana, natomiast możliwe są pewne przekształcenia wewnętrzne. W przybliżeniu 15 przedmiotów nauczania w ciągu dwóch lat i to przedmiotów idących w trzech odrębnych grupach, wysuwa postulat większej koncentracji. Przedmioty pedagogiczne i ich pomocnicze razem z praktyką pedagogiczną powinny stanowić główną podstawę wykształcenia zawodowego. Już choćby najbardziej zasadnicze zagadnienia wraz ze skromnym wyborem tak bogatej literatury tych gałęzi wiedzy nie pozwalają na redukcję dotychczasowych godzin. Pośpiech, brak oparcia o podstawowe źródła, zbyt szczupły zakres zagadnień — mogą tym przedmiotom odebrać istotne znaczenie w zakładach kształcenia nauczycieli. W dziale przedmiotów artystyczno-technicznych budzi wątpliwości jednakowy wymiar godzin i materiału nauczania dla wszystkich słuchaczy wobec bardzo dużej rozpiętości uzdolnień w zakresie śpiewu, rysunków i robót ręcznych. Najwięcej trudności przedstawiają przedmioty specjalnych studiów, przewidziane zarówno przez statut pedagogiów, jak i przez ustawę o ustroju szkolnictwa z 11/III.1932 r. Zwykle wiąże się z nimi następujące cele: 1) pogłębienie i rozszerzenie materiału naukowego, jaki był zasadniczo przerabiany w szkole średniej; 2) zapoznanie z metodami badań naukowych tej specjalności; 3) przygotowanie do nauczania w klasach starszych szkoły powszechnej (metodyka i lekcje praktyczne). Realizowanie pierwszego celu pociąga za sobą właściwie powtórne systematyczne przerabianie całych partii tego materiału, który już raz był walcowany w gimnazjach, co naraża młodzież na wysiłki sztucznego zainteresowania. Ponadto dochodzi sporo materiału przerabia-

nego normalnie w uniwersytetach, a nie związanego bezpośrednio z potrzebami szkoły powszechnej. Zapoznanie z metodami badań w zakresie obranej specjalności z natury rzeczy może tu mieć charakter werbalny, trudno bowiem przy tym wymiarze czasu prowadzić jakieś źródłowe, choćby drobne próby badań naukowych, a to znowu nie daje pożądaných rezultatów. Istotny jest cel trzeci i nie powinien być przesłonięty dwoma pierwszymi. Wyższy kurs wybranego przedmiotu jest bardzo pożądaný dla nauczyciela szkoły powszechnej, ale przerasta możliwości dwuletnich studiów zawodowych. Trzeba na wszystko przynajmniej trzech lat. W obecnych warunkach można by przedmioty, wybrane jako specjalność, sprowadzić: 1) do uzupełnienia materiału rzeczowego, niezbędnego przy nauczaniu w starszych klasach szkoły powszechnej, przy czym to uzupełnianie może w znacznym stopniu przybrać formę indywidualnej pracy młodzieży zależnie od stanu jej dotychczasowej wiedzy; 2) do przystosowania metodyczno-praktycznego — w szerszym zakresie, niż to mogło być dotychczas realizowane. Oba momenty powinny łączyć się nierozzerwalnie.

Takie rozwiązanie podkreślając bezpośrednie przygotowanie pod kątem potrzeb szkoły powszechnej zbliży bardzo trzeci dział przedmiotów do pierwszego, nada im charakter praktyczno-dydaktyczny, a tym samym zapewni większą jednolitość w ogólnej strukturze programów; ponadto pewna oszczędność na czasie pozwoli młodzieży lepiej wniknąć w zagadnienia pedagogiczne; umożliwi w większym stopniu pracę samodzielną oraz zabezpieczy przed wielokierunkowym rozprasaniem energii.

VI.

Jako wynik powyższych rozważań można wyprowadzić następujące ogólne wnioski:

1. Wobec dużych i stale rosnących zadań szkoły powszechnej kształcenie nauczycieli tej szkoły na poziomie średnim jest niewystarczające.
2. W dzisiejszych warunkach pedagogia mogą w zupełności odpowiedzieć tym zadaniom, jeżeli będą miały zapewniony odpowiedni dobór kandydatów do zawodu nauczycielskiego, zwłaszcza spośród elementu wiejskiego i jeżeli nie przekroczą tych możliwości programowych, jakie są realne w ramach dwuletnich studiów.
3. W miarę poprawy sytuacji gospodarczej należy dążyć do przekształcenia obecnych pedagogów na 3-letnie akademie pedagogiczne⁹⁾.

Józef Jaźwierski

⁹⁾ Porównaj: Związek Nauczycielstwa Polskiego. O właściwy poziom kształcenia nauczycieli szkół powszechnych w Polsce. Warszawa 1936.

SKUTECZNOŚĆ WYCHOWANIA

(Dokończenie)

III.

Wychowanie jest procesem różnicującym warunki otaczające w ogóle a socjalne w szczególności. Negatywna postawa wobec danych otoczenia, wytworzona procesem wychowania, jest przez to samo czynnikiem pozytywnym, twórczym w całokształcie rozwoju życia ludzkiego. W tym miejscu wylania się pytanie, czy uwzględniając taki stan rzeczy pedagogika nie może się pokusić o taką zmianę warunków wychowawczych, o taką postawę czynną wychowawcy, aby zachowanie się wychowanka, jego działanie musiało się kształtować w myśl naszych celów. Innymi słowy — pytamy o to, w jakich granicach możliwa jest skuteczność wychowania.

Wobec skomplikowania całego procesu wychowania odpowiedź musi wypaść negatywnie. Przypuśćmy nawet, że uda nam się tak dokładnie zbadać, poznać i zrozumieć każdorazową sytuację wychowanka, że opanowanie jej i nadanie takiego układu, aby w zupełności odpowiadał naszym tendencjom, stanie się możliwe, to i wtedy pozostanie jeszcze drugi czynnik — sam wychowanek, jego czynna postawa wobec warunków, która — jak widzieliśmy — nie jest współmierna z warunkami danej sytuacji wychowawczej, gdyż oprócz cech wrodzonych wchodzi tu w grę cały szereg innych układów, w które nasz wychowanek uwikłany jest stale, chwilowo i przygodnie. W naszych przewidywaniach zatem zawsze napotykamy ten moment irracjonalny, dla nas bardzo mało uchwytny. Jedynym wyjściem byłoby takie ogólne sformułowanie naszych celów, aby mogło ono objąć całokształt wszystkich możliwych wpływów, jakim podlega wychowanek. Istotnie w problematyce celów wychowawczych taka właśnie panuje tendencja. Stąd pochodzi owa ogólnikowość najwyższych celów, jak np. ogólna harmonia wszechstronnego rozwoju (Kent), rozwój osobowości (Stern), zespolenie z duchem obiektywnym (Gentile), powodzenie życiowe (Spencer), wychowanie obywatelsko-państwowe (Kerschensteiner) itp. W miarę jednak, jak posuwamy się na coraz wyższy szczebel uogólnień, tracimy zarazem bezpośredni kontakt z realnym życiem wychowanka i coraz szersze dziedziny jego życia wymykają nam się z rąk. Zaznaczyć przy tym należy, że jakkolwiek byśmy objęli zakres życia naszymi celami, to jednak nie wyczerpiemy wszystkich możliwości (nasza teza o stwarzaniu się życia przez człowieka). Jest to po prostu *contradictio in adiecto*. Każdy cel wyrażony bezpośrednio, słownie, lub pośrednio przez określony układ warunków, jest dla wychowanka nowym faktem, wobec którego musi z natury swej ustosunkować się czynnie, tj. częściowo przystosowując się do niego, częściowo zaś uwalniając się z pod jego wpływu przez odpowiednią jego modyfikację. Byłoby to więc żądanie sprzeczne z naturą rzeczy. Treść życia się nie powtarza. Znamienne rzeczyć, że zwalczanie się wzajemne celów wychowawczych odbywa się na drodze wyłącznie logicznego uzasadnienia, z pominięciem praktycznej strony życia realnego wychowanka. W krytyce poszczególnych celów wychowawczych z reguły bierze się za kryterium stopień pokrywania się zakresów zasadniczych pojęć. Ponieważ za-

kres danego pojęcia jest pochodnym naszych subiektywnych tendencji, więc w rezultacie nasze cele wychowawcze przedstawiają fikcje, o której przypuszczamy, że da się do niej dostosować realne życie wychowanka. Już samo zwrócenie się do psychologicznej strony problemu skłania do poszukiwania rozwiązań na innej płaszczyźnie. To też silny nacisk położony na funkcjonalną stronę życia wychowanka zupełnie konsekwentnie prowadzi Claparède'a¹⁾ do zaprzeczenia tezy wychowania dla życia. Pod tym względem genewski myśliciel najwięcej zbliża się do jedynie racjonalnego pojmowania rzeczy. Trudno się bowiem dopatrzeć bezpośredniej zależności między tak niewspółmiernymi zjawiskami, jak logiczna wartość celu i aktywność wychowanka. Nie w tym bowiem spoczywa tragizm wszelkich wysiłków wychowawczych, że nie umiemy dostosować swych celów do jakiejś bezwzględnej prawdy, mającej wartość powszechną, lecz w złudzeniu, w kontraście między tęsknotą za daną wartością a realnym biegiem życia. Trudno, trzeba się z tym zgodzić, że życie nie jest procesem immanentnym, lecz spletem obiektywnych, empirycznie danych faktów, wśród których my jesteśmy jednym z elementów. Dlatego też nie da się powiedzieć, co jest ważniejsze w działaniu człowieka: jego osobowość, czy warunki otaczające. Zdecydowanie, który z tych czynników mamy uznać za przyczynę, który za skutek, spotyka trudność w tym, że oba istnieć mogą tylko wspólnie, obydwa są od siebie zależne. Aby spostrzec, do jak błędnych konsekwencji dochodzimy, opierając się na absolutnej wartości tych czy owych celów wychowawczych w stosunku do panujących w danym środowisku poglądów etycznych, społecznych, struktury społecznej itd., dość wskazać na takie cele, w których dominującą nutą jest zasada utilitarystyczna. Tę właśnie bierzemy pod uwagę, gdyż ten kierunek w przeciwieństwie do jednostronnych celów idealistycznych stara się przede wszystkim uwzględnić na szeroką skalę warunki realne życia wychowanka.

Naczelny postulat tego kierunku, tj. przygotowanie do realnych warunków życia (przystosowanie i powodzenie) kryje w sobie dwa założenia, a mianowicie: po pierwsze, że człowiek jest względem tzw. „rzeczywistości” czyli otaczającego świata elementem obcym, złączonym z nią zewnątrznie, mechanicznie; tkwi w danych warunkach przypadkowo, z powodu swego przyścia na świat. Wszelkie jego działanie może dojść do skutku tylko przez uwzględnienie danych warunków. Rezultaty zależne są od stopnia, w jakim zostały one uwzględnione. Za dowód mogą służyć przykłady wzięte z życia praktycznego (społecznego, gospodarczego, technicznego). Po wtóre, że świat zewnętrzny jest w istocie swej zdeterminowany, niezmienny. Człowiek więc nie może nic do niego dodać, nic z niego ująć. Drobne zmiany możliwe są tylko jako drugorzędne przesunięcia w granicach wyznaczonych daną konstelacją warunków. Stąd też pochodzi owo przekonanie o konieczności przyswojenia wychowankowi właściwości i form postępowania, odpowiadających danym warunkom i jedynie praktycznych w życiu. Właściwości niezgodne z obiektywnym stanem rzeczy są bezcelowe

¹⁾ Edw. Claparède: „Wychowanie funkcjonalne”. Przekł. Marii Ziemińskiej. Książnica Atlas. Lwów — Warszawa (Bibl. Przekł. Dziel Pedag. Nr 22 pod red. Dra Zygmunta Ziemińskiego).

to naturalnie faktowi, że racjonalność działania, jego sens i kierunkowość ściśle odpowiada warunkom otaczającym, zwłaszcza socjalnym. 2. O p ó r wobec wszelkich czynników ramujących w danym momencie tendencję działania jest kamieniem węgielnym zagadnienia przymusu w wychowaniu, władzy itp. 3. S u b i e k t y w n o ś ć, tzn., że osią działania jest zawsze sam wychowanek jako taki, nie tylko w sensie wyczuwania swojej spontaniczności, woli, uważania siebie za aktora i ostateczną przyczynę swego działania, ale przede wszystkim w tym sensie, że w każdym działaniu osoba wychowanek jest centralnym punktem danej sytuacji. Tu należałoby zaliczyć jeszcze sformułowane przez Thorndike'a³⁾ „prawo wyniku”, jako warunku powtarzania lub zanikania czynności, przebiegających w ten sposób, że towarzyszą im uczucia przyjemne wzgl. nieprzyjemne. Mniejsze już znaczenie mają dla naszego problemu prawa w y ć w i c z a l n o ś c i i n a j m n i e j s z e g o w y s i ł k u, tj. że działanie przebiega po linii najmniejszego zużycia energii, najmniejszego oporu — jako zbyt ogólne i wychodzące znacznie poza osobę wychowanek działającego. Wszystkie wyżej podane właściwości tkwią w samej istocie działania, nie pochodzą z zewnątrz, są od nas, jako wychowawców, niezależne, niemniej należy się z nimi w wychowaniu liczyć. Genezy ich nie można szukać w warunkach, w jakich działanie dochodzi do skutku, gdyż nie znamionują one jego przebiegu, stanowią jego formę, nie treść. Pochodzić więc muszą z jakichś warunków uprzednich. Mogą na to wpływać wspomniane już wyżej czynniki wrodzone, na które składają się właściwości przekazane przez poprzednie pokolenia i wpływy minionych warunków, nam już niedostępnych, a nadto te wszystkie wpływy poprzednio działające w ciągu życia wychowanek, które wzbogacają całą jego nieświadomą sferę życia. Do tego przyłącza się jeszcze jeden bardzo ważny czynnik. Wychowanek — jak każdy w ogóle człowiek — związany jest ze swoim środowiskiem socjalnym nie tylko zależnością zewnętrzną przez wpływy bodźców, okolicznościowych i stałych konstelacji warunków, lecz jest istotnym jego elementem. Jeżeli zaryzykujemy twierdzenie, że jednostka ludzka jest nie tyle absolutną jednością i bezwzględnie odrębnym, samoistnym bytem, ile przedstawia się nam jako taka dzięki naszemu poznawczemu nastawieniu, skierowanemu na nią, to można powiedzieć, że jednostka i jej otoczenie stanowią nierozzerwalny, całościowy układ, w którym dowolna zmiana danej jednostki powoduje, a raczej wyraża się zmianą całego układu (w odpowiednim stopniu), a tak samo zmiana w dowolnym innym odcinku tego układu zaznacza się również w rozważanej jednostce. Otóż ta łączność wyraźnie występuje szczególnie w dziedzinie życia socjalnego, a tu specjalnie w zakresie myślenia i rozumienia. Człowiek tak myśli, jak może w danym środowisku, jak mu na to pozwala zespół warunków, w które jest uwikłany; rozumie daną sytuację nie wyłącznie przez logiczne konstrukcje, lecz przez wycucie, przez zgodność zachowania się. Wychowanek nawet przed okresem pokwitania jest dostatecznie zżyty ze swym środowiskiem, orientuje się w nim i rozumie je, chociaż myślenie logiczne jeszcze się u niego nie rozwinęło w stopniu należywym. Uwzględnienie całego kon-

³⁾ Edward L. Thorndike: „Educational Psychology”. New-Jork, 1921.

tekstu sytuacji, sposób zachowania się w niej, determinuje naszą znajomość rzeczy, wiedzę i rozumienie. Z tego punktu widzenia my dziś inaczej, lepiej, a raczej głębiej rozumiemy Arystotelesa czy Kanta, niż ich bezpośredni uczniowie swych mistrzów — choć oni mogli łatwiej i dokładniej powtórzyć ich słowa, które bardziej były dla nich zrozumiałe; ale my mamy głębszy wgląd i szersze tło do analizy. Jasnym się również staje zjawisko występowania analogicznych cech u jednostki i zbiorowości⁴⁾. Już z tych względów stanowią one dla naszego poznania zaporę nie do przebycia. Oprócz tego są one dostępne naszej obserwacji tylko w trakcie działania wychowanka i z tej przyczyny odnosimy je do jego osoby. Stanowią one indywidualne różnice działania obserwowanych wychowanków. Poznajemy je zatem na drodze nieuchwytniej intuicji, rozumienia wychowanka, wczuwania się. Niejednokrotnie tego rodzaju znajomość wychowanka daje nam trafniejszy wgląd w duchowy mechanizm jego działania, aniżeli skrupulatna analiza wyników, choćby dlatego, że nigdy nie potrafimy uwzględnić wszystkich szczegółów. To też cały kompleks tego rodzaju czynników jest dla nas momentem *irracjonalnym*. Irracjonalny zatem moment działania wychowanka stanowi dla nas granicę w możliwości przewidywania, a zarazem i skuteczności oddziaływania pedagogicznego. Do pewnego stopnia i w pewnym zakresie, wyznaczonym cechami indywidualnymi, wychowanek w działaniu swoim jest względem danej sytuacji autonomicznym. Przez autonomię rozumiemy rządzenie się własnymi prawami. Wychowanek zatem tak się zachowuje, jak gdyby z jednej strony podlegał prawom narzuconym, zewnętrznym, a z drugiej — kierował się prawami własnymi. W pojęciu autonomii mieści się pojęcie wolności, swobody, nieskrępowanej możliwości działania. Teoretycy wychowania wyróżniają dwie formy pojmowania wolności: pozytywną, — być wolnym do czegoś (np. tworzenia celów, wartości) — i negatywną — być wolnym od czegoś, czyli brak skrupowania. Na czym więc polega wolność wychowanka? Zwolennicy pedagogiki idealistycznej, uważając kształcenie się (kształtowanie) osobowości za najogólniejszy proces wychowania, przypisują temu właśnie procesowi cechy autonomii. Kształcenie zasztafta się na tym, że wychowanek przyswaja sobie odnośne wartości kultury. Ponieważ dobra kulturalne są z istoty swojej autonomiczne, tzn. mają wartość same przez się, przeto kształcenie jako warunek względem nich wtórny, odnajduje swoją wartość jedynie w ich wyborze: posiada — jak powiada prof. Hessen⁵⁾ — wartość osobową. Wolność wyboru ma być tym, co stanowi wartość autonomiczną procesu kształcenia. Jeżeli tok rozumowania przeniesiemy na tło empiryczne, to kształcenie jako takie znajduje swój odpowiednik w ogólnym procesie uczenia się. Terminem tym posługują się w najszerszym tego słowa znaczeniu powiedziałbym: w znaczeniu bihewiorystycznym. Dziecko uczy się jeść, chodzić, posługiwać się rękami, jako narzędziami chwytu; uczy się mówić, rozumieć ludzi; ujmować zjawiska ilościowo — li-

⁴⁾ Wiele ciekawego światła rzuca na ten problem specjalnie w odniesieniu do języka *Ludwik Fleck*: „Zagadnienie teorii poznawania”. *Przeł. Filozoficzny*, 1936. Zesz. I.

⁵⁾ Prof. *S. Hessen*: „Zagadnienie autonomii kształcenia” (*Ruch Pedagogiczny*, rocz. XXIV). Pojęcie wolności i jej formy: pozytywną i negatywną autor ten rozwija w „Podstawach Pedagogiki” (przeł. Zielenicyka) i w innych swoich pracach.

czyć; uczy się myśleć abstrakcyjnie, logicznie; uczy się postępować moralnie itd. itd. Uczenie się jest to po prostu przyswajanie sobie nowych ew. zmienionych form zachowania się wobec coraz innych sytuacji. Znamiennym rysem tego procesu jest to, że te nowe, zmienione, nauczone formy zachowania się z biegiem życia stają się coraz ogólniejsze w stosunku do sytuacji poszczególnych: nadają się do coraz szerszego zakresu zjawisk działających jako bodźce.

Można by powiedzieć, że proces uczenia się postępuje w kierunku uogólniania⁶⁾. Otóż cały ten proces dochodzi do skutku, jako konieczna reakcja na zmianę zaszłe w otoczeniu. Badania nad zachowaniem się zwierząt, z takim upodobaniem wykonywane przez zwolenników bihewioryzmu, dostarczają przekonujących argumentów rzeczowych dla poparcia tezy, że a) proces uczenia się jest koniecznym następstwem nowych warunków, tj. zmienionej sytuacji, i b) że prowadzi do ogólniejszych, ze względu na daną sytuację praktyczniejszych, form zachowania się — aż do przejawów inteligencji i myślenia. To samo da się powiedzieć o tak skomplikowanych objawach, jak wynalazki techniczne, które powstają w miarę pojawiania się odpowiednich potrzeb, stworzonych nowymi warunkami. Analogiczną zależność między warunkami otaczającymi a procesem uczenia się, jako zmianą form działania, wyrażania się, można dojrzeć i w rozwoju sztuki (np. w architekturze). Uczenie się jest funkcją doświadczenia. To też nie tylko sam proces uczenia się, ale i jego kierunkowość jest podyktowana przez układ warunków zewnętrznych. Rozwój nauki, techniki, gospodarki itp., aż nadto dobitnie świadczy, że wybór w procesie uczenia się jest zjawiskiem wtórnym, pochodnym. Dobór przedmiotu, środków, sposobu postępowania, nastawienie uczuciowe, zainteresowanie są rezultatem konieczności działania. Treść i forma uczenia się są zdeterminowane daną sytuacją. Wolność wyboru w procesie kształcenia się jest iluzją, której przeczy oczywistość faktów. Można by ją utrzymać tylko w tym przypadku, gdyby się traktowało poszczególne, kolejno po sobie następujące momenty życia jako niezależne od siebie, lecz na to nie pozwala fakt ciągłości rozwojowej. Wobec tego wolność pozytywna czy negatywna jest pojęciem względnym i nie może służyć do wyjaśnienia bezwzględnych wartości.

Zależność postępowania od warunków zewnętrznych wyraźnie zaznacza się nawet i w przyswajaniu sobie wartości moralnych. W r. 1906 zrobiono w tym kierunku ciekawy eksperyment w mieście Glasgow⁷⁾. 630 dzieci zaniedbanych moralnie umieszczono na wychowanie — na koszt miasta — u rozmaitych rodzin, posiadających wymagane warunki wychowawcze, poddając je dokładnej obserwacji w ciągu całego roku. Rezultat był taki, że na 630 dzieci tylko 23 zdradzało dawne ujemne cechy, czyli 96% dzieci wykazało poprawę w swym postępowaniu. Jakkolwiek próba ta w tej formie podana nie może być decydującym argumentem, jeżeli chodzi o dalsze

⁶⁾ Doniosłość roli tego procesu dobrze uwydatnił Judd Charles Hubbard („Psychology of High School Subjects” 1915 i „Psychology of Secondary Education” 1927) w związku z zagadnieniem przenoszenia wprawy.

⁷⁾ Przykład ten podają na podstawie danych u Adamsa John'a: „The Evolution of Educational Theory” 1922 na str. 86.

losy tych dzieci, to jednak wymownie świadczy o tym, że moralne postępowanie dzieci w ciągu danego roku uległo zasadniczej zmianie pod wpływem zmiany warunków zewnętrznych. Trudno się bowiem zgodzić na przypuszczenie, że przyczyna tej zmiany tkwiła wyłącznie w wolistycznym pierwiastku dzieci; byłoby to wprowadzenie czynnika przypadkowości. Przyswajanie sobie — naturalnie częściowe — dóbr kulturalnych jest narzucone wychowankowi z zewnątrz warunkami, w jakich się on musi obracać. Odchylenia zaś od kierunku sugerowanego daną sytuacją mają swe źródło w irracjonalnym charakterze jego zachowania się i to właśnie stanowi wyłączną dziedzinę jego autonomii. Tkwi ona swymi korzeniami w ciągłości życia.

Z tego też względu i czysto społeczne traktowanie zagadnienia autonomii nie prowadzi do celu. Wprawdzie sprowadza to całą kwestię na grunt empiryczny, ale nie tłumaczy jej konieczności. Takie stanowisko zajmuje dr Rowid⁸⁾. Zdaniem tego badacza autonomia polega na fakcie psychologicznym wyczuwania potrzeby wolności w stawianiu celów i ich realizowaniu. Zależność jednostki od środowiska społecznego wyraża się odpowiedzialnością. To też „w wychowywaniu funkcji społecznych, gospodarczych, naukowych itp. czuć się może wolną tylko ta jednostka, która posiada dobre i gruntowne przygotowanie zawodowe, duże doświadczenie zdobyte w czasie dłuższej praktyki w danej gałęzi pracy”⁹⁾. Faktom tym nie da się zaprzeczyć. Jednakże one nie wyczerpują zagadnienia autonomii. Przede wszystkim poczucie swobody, wolności w związku z odpowiedzialnością socjalną jest zjawiskiem późniejszym w rozwoju duchowym dziecka. Zawsze można sobie, na podstawie danych doświadczeń, przedstawić taki stan rzeczy, w którym odpowiedzialność staje się fikcją — np. tam, gdzie dana jednostka (ew. grupa) identyfikuje się ze społecznością, uważa się za wyłącznego przedstawiciela potrzeb, ideałów i dążeń społeczeństwa. U większości ludzi zanik sankcji zlewa się z zanikiem odpowiedzialności i właśnie wówczas silniej występuje u nich poczucie niezależności, swobody i wolności. Poza tym społeczeństwo jako takie zawsze wykazuje dążność do zupełnego opanowania jednostki i wprzężenia jej w rydwan swych potrzeb. W wychowaniu ta tendencja występuje od najdawniejszych czasów. Znajdujemy ją już u Platona i Arystotelesa i ciągle się ona wzmacnia w miarę rozrostu organizacyjnej strony życia społecznego. Dzisiejszy rozwój socjologicznego kierunku w pedagogice jest właśnie teoretycznym odpowiednikiem tej tendencji. Zagadnienie więc autonomii wychowanka zeszyłoby do rzędu jedynie postulatu. Dla pedagogiki takie stanowisko nie wystarcza, gdyż tutaj chodzi o sam ten fakt, że mimo wysiłków ze strony społeczeństwa lub wychowawcy indywidualnego, wychowanek stale zdradza dążność do uniezależnienia się od wpływu wychowawczego, że stanowi dlań pewną zaporę i to niezależnie od tego, czy towarzyszy temu świadomość i wola ze strony wychowanka, czy też nie. Fakt ten narzuca się z taką bezwzględnością, że dało to niektórym teoretykom powód do przeświadczenia, jakoby wywieranie przemocy było nieodzownym czynnikiem, towarzyszącym wpły-

⁸⁾ Henryk Rowid: „Zagadnienie autonomii w wychowaniu”. Kraków, 1935.

⁹⁾ Ibid., str. 1.

wowi pedagogicznemu¹⁰). Przyczyna tego spontanicznego sprzeciwu ze strony wychowanka, jego autonomicznego zachowania się wobec wpływu wychowawczego, spoczywać musi we wzmiankowanym momencie irracjonalnym. Jeżeli nie chcemy wprowadzać pierwiastków metafizycznych, to pozostaje jako jedyne wyjście szukać wytłumaczenia w braku koincydencji, zbieżności między ciągłością rozwoju wychowanka i warunków, w jakich się obraca. Autonomia zachowania się wychowanka jest naturalną granicą skuteczności wychowania.

Tego rodzaju pojmowanie autonomii prowadzi do daleko idących następstw nie tylko w teorii, ale i w praktyce wychowania. Rozumie się samo przez się, że stopień skuteczności procesu wychowania będzie o tyle większy, o ile szerszy zakres działania wychowanka potrafimy poddać wpływowi pedagogicznemu. Działanie autonomiczne nie może pozostać na uboczu. Tym mniej nie można go przełamywać, gdyż z natury rzeczy musiałoby to wzmagać opór ze strony wychowanka i paraliżować skuteczność wpływu. Trzeba wreszcie — a nawet specjalnie — i to mieć na względzie, że w procesie wychowania moment autonomiczny jest pozytywnym czynnikiem tak w życiu indywidualnym, jak i socjalnym. Dzięki niemu to działanie staje się intensywniejsze, proces różnicowania i komplikowania postępuje szybciej. Pedagodzy stojący na gruncie przekazywania wartości dóbr kulturalnych zwykli w swych systemach wychowania uwzględniać w pierwszym rzędzie procesy przyswajania, upodabniania się i przystosowania wychowanka, uważając objawy przeciwne za szkodliwe, zasługujące na zwalczanie. Środki, które w ich oczach zapewniają to „pozytywne” nastawienie się wychowanka względem naszych celów, uchodzą za jedynie racjonalne, użyteczne i skuteczne. Nabierają one w ich oczach wtórnie wartości wychowawczej. Dlatego też autorytet cieszy się w pedagogice takim uznaniem; widzi się w nim konieczny warunek wpływu pedagogicznego. Celowe jednak posługiwanie się autorytetem jest to swojego rodzaju wywieranie przymusu. Toteż Kerschensteiner¹¹) apoteozując autorytet starał się zidentyfikować go z pojęciem wolności. Rzecz prosta, że tego rodzaju dialektyczne konstrukcje pozostają bez znaczenia dla praktyki. Tak samo sztuczną i zupełnie dowolną jest koncepcja kompromisowa, przyznająca autorytetowi, jako formie przymusu, przeważającą rolę wychowawczą w młodszym okresie wieku wychowanka, samodzielność zaś, jako swobodę w działaniu, przenosząc na okres młodzieńczy.

Cały pogląd na rolę autorytetu opiera się na zasadzie powinności a nie konieczności. Z naszego punktu widzenia autorytatywność należy traktować przede wszystkim ze strony psychologicznej; wzgląd natomiast moralny musi zejść na plan ostatni. Pe-

¹⁰) Otto Tumlirz („Pädagogische Psychologie” 1930) powiada: „Der Erfolg des erzieherischen Handelns ist also in vielen Fällen eine Machtfrage” (str. 33), a nieco dalej: „Ein kampfloses Angleichen und Umgestalten scheint bei der gegenwärtigen Erziehungslage ausgeschlossen” (str. 36), przy czym to upodobnienie i przekształcenie jest według niego istotą aktu wychowawczego.

¹¹) Prof. dr Georg Kerschensteiner: „Autorität und Freiheit als Bildungsgrundsätze”. Lipsk, 1925. Szerokie naświetlenie tego problemu podaje prof. dr Bogdan Nawroczyński: „Swoboda i przymus w wychowaniu”. Warszawa, 1929.

dagogika musi brać pod uwagę ten czynnik z tej przyczyny, że jest on konkretnym faktem, nie dlatego, że przypisujemy mu taką a taką wartość moralną. Jako naturalny objaw wynikający z przewagi czynników autorytatywnych, jest on momentem hamującym procesy autonomiczne. Wobec tego jedynie racjonalnym postulatem staje się zwalczanie wszelkiej autorytatywności w wychowaniu i to niezależnie od fazy rozwojowej wychowanka. Droga najprościej do tego prowadząca jest budzenie krytycznej postawy wobec wszelkiego autorytetu. Innymi słowy — z dwóch równoległych procesów rozwojowych: przystosowywania i uniezależniania się, drugi z nich jest dla pedagoga o wiele ważniejszy, gdyż on jest właściwie źródłem trudności i konfliktów w procesie wychowania. Uznanie autonomii wychowanka za moment dodatni może budzić obawę, że zostawiamy otwartą drogę do zaprzeczenia postępowi, a zwłaszcza wartościom moralnym. Jest to niebezpieczeństwo tylko pozorne. Przede wszystkim jest to jeszcze pytanie, czy pedagogika, wysuwająca zasadę autorytetu, zapewnia pożądany skutek, tj. postęp ewent. utrzymanie stanu moralnego. Rozwój dziejowy nie pozwala na to odpowiedzieć twierdząco. Nie mamy żadnych danych na to, że etyczny poziom życia indywidualnego i zbiorowego podniósł się w stosunku do wieków ubiegłych. Daleko ważniejszą rzeczą jest fakt, że wszelkie działanie, a więc i wszelkie zachowanie się moralne opiera się na materiale konkretnym, wymaga dla swego tworzywa podścieliska rzeczowego. Rodzaj i wartość tego substratu faktycznego jest decydującym dla tendencji autonomicznych, dla jakości jego działania. Co wychowanek zastaje w swoim otoczeniu — z tego buduje swe życie.

Stajemy tutaj przed drugim doniosłym postulatem, mianowicie *autonomii w wychowaniu*. Z poprzednich rozważań wynikają dwie tezy, a mianowicie, że wpływ pedagogiczny zależy od tego, jaką wychowawca przedstawia wartość dla wychowanka w swoim stosunku do otoczenia, i że podstawą tego stosunku jest jego niezależność w działaniu. Ponieważ to ostatnie zjawisko nazwaliśmy autonomią, przeto wydaje nam się zupełnie słuszne twierdzenie, że wpływ wychowawczy będzie tym silniejszy, tym większy, im w wyższym stopniu ujawni się autonomiczny pierwiastek wychowawcy.

W ten sposób znaleźliśmy empiryczne uzasadnienie dla naszej tezy o skuteczności wychowania. Doszliśmy do tego na drodze analizy kontaktu między wychowankiem i jego otoczeniem, wykazując, że do wytłumaczenia szeregu faktów związanych z zagadnieniem skuteczności najlepiej nadaje się zasada scalenkowa, ttaktująca łącznie oba człony: wychowanka i otoczenie, jako całość. Czynnikiem łączącym jest działanie wychowanka, jako funkcja obu tych członów. W rezultacie doszliśmy do przekonania, że skuteczność wychowania polega na wzmożeniu działania wychowanka w kierunku zmiany danego otoczenia. Granicę dla skuteczności stanowi autonomiczny pierwiastek w działaniu wychowanka. Wobec tego przypisywanie celom wychowania decydującej roli w kształtowaniu życia wychowanka jest teoretycznie nieuzasadnionym a praktycznie nierealnym.

Czyżby więc cele w wychowaniu nie miały żadnego znaczenia? Czyżby istotnie przez tyle pokoleń myśl pedagogiczna była w błędzie? Jakże w takim razie wytłumaczyć ich istnienie, ich genezę? Takie i tym podobne pytania nasunąć się muszą każdemu praktykowi. Można by na to odpowiedzieć, że większość praktyków najmniej myśli o celach i najmniej się nad ich wartością zastanawia, co jednak nie przeszkadza im spełniać funkcje wychowawcze. Praktyk ma przed sobą systemy, programy, przepisy, tradycję, przyzwyczajenie a przede wszystkim życie wychowanka, które go zmusza do ciągłego działania, utrzymuje go w ciągłym napięciu i ciągle każe mu się obracać w aktualnych, konkretnych zamierzeniach. Cel jest czymś odświętnym. Istnieje dla teoretyka. Jest to wyraz nastawienia względem środowiska, społeczeństwa. W tym się zawiera odpowiedź na powyższe pytania. Gdy niektórzy pedagogowie są zdania, że wobec niemożliwości przewidywania biegu życia i nieustannej jego fluktuacji, należało by raczej zrezygnować z inspirowania wychowaniu naszych celów, zaufać naturalnemu rozwojowi wychowanka, to zdaje mi się, że jest to grube nieporozumienie¹²⁾. Wszak co innego jest zakwestionować skuteczność celu w procesie wychowania, a co innego zaprzeczyć konieczności jego istnienia i wartości ogólnej. Już wyżej mieliśmy sposobność zwrócić uwagę na to, że cel jest koniecznym akcesorium w procesie wychowania. Można by się nawet pośunąć do twierdzenia, że bez niego nie mógłby dojść do skutku akt wychowania. Tylko rola jego jest nieco inna, niż to się wydaje na pozór. Cel wychowania jest do pewnego stopnia skryształizowaniem, uświadomieniem sobie roli swego postępowania, własnej pozycji w danym środowisku socjalnym specjalnie na odcinku wychowania. Jako taki jest więc funkcją wyłącznie życia socjalnego. Pod tym względem pedagogika socjalna święci pełne triumfy. Społeczeństwo jest kuźnią celów, które narzuca wychowaniu. Powstają one, wyrabiają się i kształtują w ogniu życia zbiorowego. Dlatego też każda epoka, każda chwila, każda odrębna grupa socjalna ma własne cele wychowania. Pedagog - praktyk, który, jak wspomnieliśmy, nie ma czasu ani sposobności dla zastanowienia się nad racjonalnością swych celów wychowawczych w trakcie spełniania swych czynności zawodowych, zawsze będzie się przyznawał do wyznawania jakichś ideałów, celów ogólnych, które są wyrazem jego poglądu na świat i życie, wytwarzającym się w ścisłym związku z przynależnością do danego środowiska. Niezależnie od tego wartość i skuteczność jego akcji wychowawczej leży na zupełnie innej płaszczyźnie.

Dr Marian Odrzywolski

¹²⁾ Takie stanowisko zajmuje np. Theodor Litt: „Führen“ oder „Wachsenlassen“ eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Lipsk — Berlin, 1927.

SPRAWOZDANIA

DR JAKÓB WACHTEL. Świat nowych spostrzeżeń. Nauka o ejdetyzmie i jej zagadnienia pedagogiczne. Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne. Biblioteka Nauk Pedagogicznych Nr 4. Skład główny Nasza Księgarnia. 1935. Str. V + 157.

Pierwsze informacje o ejdetyzmie zawdzięcza polska literatura naukowa prof. Błażowskiemu (1926). Wśród późniejszych polskich badań wysuwają się na jedno z czołowych miejsc publikacje dra Wachtla. Ostatnio autor ten ogłosił pierwszą polską monografię tego zagadnienia. W monografii tej referuje w sposób systematyczny i wcale wyczerpujący główne wyniki badań kilkudziesięciu (głównie niemieckich) autorów, uzupełniając je rezultatami własnych eksperymentów i krytycznymi uwagami.

Zaczątki nauki o ejdetyzmie sięgają początku bieżącego wieku, jej pogłębienie i rozwinięcie jest zasługą E. R. Jaensch'a i jego uczniów, a więc tzw. szkoły Marburskiej. Wedle tej nauki istnieją swoiste zjawiska psychiczne, występujące tylko u niektórych ludzi. Chodzi tu o obrazy usuniętych już z przed oczu przedmiotów, ale tak wyraźne i dokładne, jakimi bywają spostrzeżenia, a nie wyobrażenia wtórne. W mniejszym stopniu spotkać można analogiczne zjawisko również w dziedzinach innych zmysłów. Ze znanych w dawniejszej psychologii przeżyć przypominają one najbardziej tzw. obrazy następcze. Różnią się jednak od nich pod wieloma względami, zbadanymi szczegółowo metodami eksperymentalnymi.

Książkę poprzedził przedmową prof. Szuman, podkreślając z jednej strony słuszną płynność pojęcia obrazu ejdetycznego i niepewność dotychczasowej wiedzy o ejdetyzmie, z drugiej jednak zwracając uwagę na faktycznie fascynujący urok, jaki ma ta wiedza o specjalnych i wyjątkowych uzdolnieniach niektórych ludzi, a zwłaszcza dzieci, uzdolnieniach, których jeszcze kilkanaście lat temu nikt się nie domyślał. Na ogół bowiem w psychologicznych badaniach eksperymentalnych uzyskujemy tylko sprawdzenie prawd, do których doszło się już na drodze introspekcji lub przez obserwację potoczną, ewent. ich ściślejsze ujęcie lub korekturę. Obrazy ejdetyczne natomiast zdradzają nam swe istnienie oraz właściwości przede wszystkim w czasie ich eksperymentalnego dociekania. To też słusznie autor wzywa czytelnika, by nie ograniczył się do werbalistycznego poznania wywodów książki, lecz sprawdzał je doświadczalnie. Szkoda tylko, że przez kilka szczegółowych wskazówek nie ułatwił takiej kontroli najważniejszych swych tez.

Praca składa się z pięciu rozdziałów. W pierwszym znajdujemy charakterystykę zjawiska ejdetycznego oraz dokładny opis eksperymentu, w którym się pojawia. Drugi rozdział poświęcony jest fenomenologii obrazów ejdetycznych. Zreferowane są w nim w krytycznym oświeceniu m. in. konstrukcje teoretyczne, które szkoła Marburska łączy ze swymi badaniami empirycznymi. Z trzeciego rozdziału dowiadujemy się, że zagadnienie rozpowszechnienia ejdetyzmu nie znalazło dotychczas zadowalającego rozwiązania. Nie wiadomo jeszcze kiedy przypada maksimum zdolności ejdetycznej, kiedy rozpoczyna się jej zanik, jaki jest jej związek z płcią czy chorobą psychiczną. Badania zdołały w tych sprawach usunąć tylko pewne błędne hipotezy. W rozdziale czwartym zestawia autor obrazy ejdetyczne z innymi zjawiskami widzenia subiektywnego, stojącymi na pograniczu spostrzeżeń i wyobrażeń. Dla wychowawców najbardziej interesujący jest rozdział piąty, poświęcony zagadnieniom pedagogicznym. Autor referuje kilka ciekawych wypadków postępowania się przez uczniów obrazem ejdetycznym przy nauce szkolnej. Korzystne warunki dla rozwoju zdolności ejdetycznej stwarza pogładowa metoda nauczania; dlatego w szkołach specjalnych i przyrodniczych stwierdzono wyższy procent ejdetyków. Możliwe jest prawdopodobnie również

bezpośrednie ćwiczenie zdolności ejdetycznej uczniów przez nauczyciela. Nie bez wpływu są podobno obrazy ejdetyczne na wypracowania i twórczość rysunkową. Studium nad znaczeniem ejdetyzmu w różnych działach nauczania znajduje się jeszcze w fazie początkowej (chodzi głównie o czytanie, pisanie i geometrię).

Książka dra Wachtla wypełnia odczuwaną dawno lukę w polskiej literaturze naukowej. Przemawia z niej zwolennik nauki o ejdetyzmie, ale w sposób ostrożny, unikając twierdzeń zbyt mało ugruntowanych. Nie miejsce tu na merytoryczną dyskusję, wy daje się jednak, iż tytuł książki nie jest szczęśliwie wybrany. Obrazy ejdetyczne nie są bowiem spostrzeżeniami w żadnym z uznanych w psychologii sensów, raczej pewnym swoistym rodzajem wyobrażeń wtórnych, różnym od wyobrażeń odtwórczych i wytwórczych.

Dzięki takim zaletom, jak przejrzystość i treściwość wywodów, praca dra Wachtla jest wartościowym wzbogaceniem również polskiej literatury popularno-naukowej. Autor bowiem pragnie zainteresować nauką o ejdetyzmie nie tylko specjalistów, lecz szerszy ogół wychowawców — w przekonaniu, iż dzięki niej wychowawca zrozumie lepiej życie psychiczne wychowanków. Z tym poglądem autora można się zgodzić, mimo iż nie bez racji niektórzy nazywają zdolność ejdetyczną „drugim garniturem duchowego wyposażenia”. Wychowawca nie może jednak ignorować żadnej właściwości psychicznej wychowanka. Szkoda tylko, że autor specjalnym drukiem nie wyłączył ze swych wywodów pewnych partii, dotyczących kwestii bardzo szczegółowych, które dla niefachowców są mniej interesujące i trudniejsze do zrozumienia.

Leopold Blaustein

Dr HANNA HIRSZFELDOWA. Z zagadnień dziedziczności i eugeniki. Nasza Księgarnia, Warszawa 1937.

Składają się na tę książkę odczyty wygłoszone na kursie dokształcającym dla nauczycieli przyrody szkół średnich w Państwowej Szkole Higieny. W pierwszej części autorka przedstawia główne zagadnienia genetyki. Czytelnik zapoznaje się z pracami genialnych badaczy, jak Mendla — cichego zakonnika, o którym świat długo nic nie wiedział; wytrwałego Morgana dziwnie krzyżującego muchy różnego kształtu i ubarwienia, a tego samego gatunku itd. Tę część należałoby polecić nauczycielom różnych specjalności, by się mogli zapoznać z biologicznymi podstawami odziedziczonych cech swoich uczniów.

Druga część, w której autorka przedstawia znaczenie eugeniki dla społeczeństwa, zainteresuje niewątpliwie wszystkich pedagogów. Są tu niezmiernie palące zagadnienia „na czasie”. Przede wszystkim choroby weneryczne i ich wpływ na potomstwo, szybki wzrost ilościowy zarażeń w Polsce. Autorka nawołuje do uchwalenia „ustawy przeciwwenerycznej”, która by określiła odpowiedzialność karną zakażającego i nakazała leczenie, tak jak to ma miejsce w Szwecji i Danii. Kraje te odczuły spadek ilościowy chorych dzięki ustawom. Z kolei dr Hirszfeldowa przechodzi do drugiej, nie mniej ważnej sprawy. Jest nią dysproporcja między wczesną dojrzałością płciową a warunkami ekonomicznymi, które przed 28 rokiem życia nie pozwalają młodemu człowiekowi z inteligencji założyć rodziny. Dalej autorka rozpatruje zagadnienie tzw. „wolnej miłości” lub tzw. „małżeństw koleżeńskich”. Wniosek brzmi kategorycznie: „Wszelkie rozwiązanie zagadnień życia seksualnego, które nie prowadzi do założenia rodziny i do prawnej ochrony kobiety i dziecka, jest z punktu widzenia społecznego chybione”. Nie tylko zresztą punkt widzenia społeczny rozważa autorka, ale również i etyczny. Dziś bardzo często młodzież uważa, że „cynizm, papieros i wódka” to dowód męskości. A w istocie, gdy się odbierze przeżyciom erotycznym „nadbudowę duchową”, estetyczną i romantyczną, to się ograbia młodzież z miłości, co miało miejsce w Rosji w pierwszych latach bolszewizmu. Autorka

rozważa jeszcze szereg innych zagadnień: przyrost naturalny, sterylizacja, rasy ludzkie. Tłumaczy np., że sterylizacja „nie jest w stanie wypełnić chorób dziedzicznych”. Dr Hirsfeldowa stara się być obiektywną. Bezstronnie stwierdza i ocenia fakty, nawołuje do lepszego niż dotychczasowe wyjścia z trudnych sytuacji. Gwałcone przez dłuższy czas prawa przyrody mszczą się zawsze na ludziach. Na końcu książki znajdujemy najnowszą literaturę o dziedziczności i eugenicie.

Należy jeszcze dodać kilka uwag dotyczących pewnych punktów w książce. I tak na str. 31, gdzie autorka mówi o bliźniętach dwu i jednojajowych, trzeba zauważyć, że zapłodnione jajeczko nigdy u ciepłokrwistych nie rozdwaia się w ten sposób, że powstają z niego dwa osobniki. Bliźnięta takie pochodzą ze wspólnego pęcherzyka de Graafa, w którym mieściły się dwa jajeczka.

Sprawa młodych małżeństw na razie bezdzielnych aż do ustalenia się warunków ekonomicznych nie jest rozwiązaniem dodatnim w sensie biologicznym (str. 50). Autorka traktuje je jako paliatyw, ale jest ono unikaniem jednego zła społecznego przez wpadanie w drugie (str. 57). Również zagadnienie regulacji urodzin należałoby oddzielić od poczucia indywidualnego szczęścia i użycia (str. 55). Pęd do użycia stoi bowiem w sprzeczności z instynktem macierzyńskim i jest również biologicznie szkodliwy.

Dr A. Godlewski

KS. MGR JAN FONDALINSKI. Koedukacja w świetle badań współczesnej psychologii. Nakł. Naczelnego Instytutu Akcji Katolickiej. Poznań 1936. Str. 303.

Z ciekawością bierze się tę książkę do ręki. Tytuł wielce obiecujący, poglądy wprawdzie znane z góry, ale uzasadnienie może przynieść jakieś nowe naświetlenie problemu. Z rozczarowaniem jednak odkładamy tę książkę. Jest ona bowiem najzwyczajszą kompilacją, kompilacją tendencyjną i z obiektywnością naukową nie wiele mającą wspólnego.

Ma autor rację w „Wiadomościach wstępnych”, że brak dotychczas w Polsce (ale nie, jak twierdzi, za granicą) „poważniejszej pracy, która by omówiła psychologiczne podstawy koedukacji...” Podejmuje się więc wypełnienia tej luki, pragnąc „w rezultacie doprowadzić do jakiejś syntezy poglądów na koedukację, w oparciu o najnowsze kierunki psychologiczne”. Stwierdźmy od razu, że się to autorowi nie udało.

Autor stara się przede wszystkim, w oparciu o niezliczoną, mozolnie zebraną i gruntownie przestudiowaną literaturę udowodnić, czego wcale udowodniać nie trzeba: że istnieją różnice w strukturze i rytmie rozwojowym dziewcząt i chłopców („w świetle badań psychologii rozwojowej”), oraz, że istnieją różnice między męczyzną a kobietą w ogóle („w świetle badań psychologii różnicowej”). Jest to wywalanie otwartych drzwi; nikt bowiem z poważnie myślących zwolenników koedukacji nigdy nie zaprzeczał istnienia tych różnic. Przeciwnie — wszyscy je podkreślają. Niepotrzebnie więc zużył autor na tę kwestię aż 113 stron. Wniosek: autor potępia na ogół zarówno koinstrukcję (wspólne nauczanie), jak i koedukację (wspólne wychowanie). Ale czyni tu różnicę między okresem dzieciństwa do 12 r. życia, a późniejszymi okresami rozwojowymi: co do dzieciństwa, to autor stwierdza, „że jakichś podstawowych i głębokich powodów psychologicznych dla zwalczania koinstrukcji nie ma w tym okresie, prócz chyba tego jednego argumentu, wynikającego z badań nad psychiką chłopca i dziewczęcia, że ta koinstrukcja jest czymś sztucznym, narzuconym i nieaktualnym, a co ważniejsze, zgola „niepotrzebnym” (?); co do okresów rozwoju po 12 r. życia odrzuca autor koinstrukcję „jako bardzo szkodliwą ze względów psychologicznych”. Następne rozdziały książki zajmują się poglądami na koedukację. Autor ujął je w trzy rozdziały: „Poglądy katolickich uczonych na koedukację” (J. de la Vaissière), „Poglądy praktyków” (autor cytuje przede wszystkim głosy p r z e c i w koedukacji) oraz „Poglądy zwolenników koedukacji”. Nie trzyma się jednak autor dokładnie tego

podziału. Tak np. rozumny i ceniony zwolennik koedukacji p. W. Ambroziewicz, potraktowany jest z wielką rewerencją w rozdziale „Poglądy praktyków”, autor bowiem uważa, że żądania Ambroziewicza stawiane koedukacji czynią ją właściwie nieosiągalnym ideałem, a więc zupełnie nierealną; czyli — nie jest to (wedle autora) właściwie zwolennik tej idei; w tymże rozdziale zawarte są też dość mgliste wzmianki o niektórych zwolennikach koedukacji, którzy wystąpili na Kongresie Wychowania Moralnego w r. 1934 w Krakowie. W rozdziale natomiast „Zwolennicy koedukacji” rozprawia się autor z „żydem” Ad. Ferrière, z p. T. Męczkowską (najostrzej) oraz z „żydami” lub Polakami pochodzenia żydowskiego, jako propagatorami i zwolennikami idei koedukacji”, zwłaszcza z podpisanym, insynuując, już nie w tonie naukowym, lecz demagogicznym, że wprowadzenie koinstrukcji i koedukacji jest oczywiście na rękę „elementom obcym”, „żydo-komunie” itp.

Zapomina tu szan. autor o niezaprzeczanym, a przez siebie cytowanym fakcie olbrzymiej popularności systemu koedukacyjnego w krajach takich, jak Finlandia, Szwecja, Norwegia, Holandia i inne, gdzie Żydzi w ogóle żadnej roli nie odgrywają, lub w Stanach Zjednoczonych, klasycznym kraju koedukacji, gdzie szkolnictwo jest w rękach samych Amerykanów; zapomina o fakcie, że zwolennikami koedukacji są w o wiele większej oczywiście liczbie niż owych kilku polskich Żydów pedagodzy różnych ras i narodów, z których takich, jak Niemiec Geheeb, jak Anglik Badley i wielu innych, autor skromnie w swych rozważaniach pomija; przede wszystkim, że wśród samych Żydów olbrzymia większość jest ze względów religijnej tradycji przeciwna koedukacji i że wobec tego argument „żydo-komuny”, jakim z patosem w końcowym rozdziale szermuje, jest najzwyczajszą demagogią i pustym frazesem, na który nikt niezależnie od agitacji nienawiści złapać się nie da.

Szan. autor nie zna ani koedukacji ani koinstrukcji z własnej obserwacji i nie posiada z tej dziedziny żadnych własnych doświadczeń. Po cóż więc zabrał się do napisania książki o problemie, który zna jedynie teoretycznie? Książki nie zastąpią nigdy życia, a ponad wnioskami, wydedukowanymi z książek, życie współczesne już przechodzi do porządku dziennego. Szkoda, że autor nie użył swej wielkiej, jak to widać z jego książki, pracowitości i trudu na analizowanie nie tyle idei ile zjawiska koedukacji i koinstrukcji ze stanowiska socjologicznego, które mu jako kapłanowi z pewnością jest bliższe, niż owo, z którego starał się rozpatrzeć koedukację w swej pracy. Bez takiego rozpatrzenia cała analiza zjawiska koedukacji zawisa w teoretycznej próżni, podkreślonej dobitnie pustą frazeologią ostatnich stron książki.

Pracowicie zebrana bibliografia zagadnienia posiada wybitne luki, o ile chodzi o sam problem, a z drugiej strony uwzględniła niepotrzebnie szereg dzieł, artykułów i artykułików, które gdzieś bardzo na marginesie dotyczą sprawy koedukacji, albo nic w nią nowego nie wnoszą 1).

1) Z nowszych rozpraw na temat koedukacji należy wymienić:

a) polskie:

Gutman R. Koedukacja. „Praca Nauczycielska” 1930.

Litwin A. Koedukacja w wieku dojrzewania. „Przegl. Ped.” 1923.

Męczkowska Teodora. Szkoły mieszane. Koedukacja. M. Arct 1920. II wyd. Nasza Księg.

Męczkowska Teodora. Koedukacja. „Zręb” 1933.

Młodkowska J. Koedukacja w preparandach. „Preparandy Naucz.”, wyd. Min. W. R. i O. P.

Pogorzelski St. Koedukacja w szkołach średnich. Pamiętnik Konf. Dyr. O. S. Łódzkiego, 1925.

Rybicka E. Poglądy młodzieży akademickiej na sprawę koedukacji w szkole średniej. „Polskie Arch. Psych.” 1931.

Friedländer M. Idea koedukacji i jej realizacja. „Ruch Pedag.” 1933.

Friedländer M. Koinstrukcja jako czynnik koedukacji. „Miesięcznik Pedagogiczny” 1934.

Friedländer M. Możliwości kształcenia samodzielności dziewcząt w szkole koedukacyjnej. „Praca Szkolna” 1936/7.

Koedukacja jest zjawiskiem życia współczesnego, jak każde inne i można nań mieć różne zapatrywania. Walka zapatrywań, walka toczona na płaszczyźnie naukowej, jest zawsze pożądana. Walka taka bowiem staje się motorem postępu kultury ludzkiej w różnych dziedzinach. Szkoda, że autor pracą swoją nie stanął w szeregach takich bojowników.

M. Friedländer

ALEKSANDER KULCZYCKI. Charakterologia F. Künkla. Księgarnia R. Schweitzera. Włówa 1937.

Wiele uczonych dzieł z dziedziny psychologii i wychowania musi czytać kandydat na nauczyciela, przygotowując się do egzaminu. Ale gdy przyjdzie do praktycznego zastosowania zdobytych wiadomości, wnet każdemu pedagogowi rzuca się w oczy, że dużo z wyuczonych poglądów, metod i obserwacji stoi w rozbieżności z codziennym życiem szkolnym. Dzieje się to zapewne dlatego, że każdy kraj, każde społeczeństwo, a nawet dzielnica miasta ma zupełnie odmienne oblicze psychiczne. Metody stosowane np. w Warszawie na Pradze, zawożą całkowicie na Woli w pracy z młodzieżą. Książka o poglądach obcego autora może nam jednak niejedno wyjaśnić, wiele pomóc do wytworzenia sobie własnej drogi wychowawczej. To też słusznie podkreśla dr Kulczycki, omawiając pracę Fritza Künkla, iż psycholog ten, prócz teoretycznych rozważań, podaje możliwość zyciowego, praktycznego zastosowania wielu problemów. Künkel zajmuje się „charakterologią stosowaną” opierając swoje wywody przeważnie na Adlerze i jego psychologii indywidualnej. Sądzi, że początkowo dziecko nie jest egocentryczne, że w zabawie wykazuje prawspółnotę z towarzyszami swymi, a egocentryczność powstaje dopiero na tle złamania zaufania do matki i do otoczenia. Wówczas dziecko szuka drogi wyjścia z przykłej sytuacji „utrąconego raju” i zaczyna się troszczyć o swoją przynależność. Wprowadzony termin „tressaty” ma oznaczać podświadome imperatywy nakazujące tak a nie inaczej zachowywać się, bez udziału naszej świadomości. „Tressaty” porównuje Künkel z poszczególnymi paragrafami konstytucji rządzącej charakterem. Przebija się tu do pewnego stopnia umysłowość niemiecka. Sądzę, że w Polsce tego rodzaju imperatywy wewnętrzne działają zmiennie i niezbyt trwale. Ze strony fizjologicznej działają one często pod wpływem hormonów. Krańcowych załamania i wybujałego egocentryzmu spotykamy wśród dzieci polskich do 10 lat bardzo niewiele.

Künkel różnicuje charaktery na typy władcze (cezara) o odmianie buntowniczej i zuchwałej i typy biernie, miękkie, bazradne, rozpieszczone, które są czasem „fanatykami lub tumanami”. Choć nie jest ugrupowania nie pochodzą od Künkla, to jednak w zupełności odpowiadają ogólnej linii jego wywodów. Może być, że w Niemczech typy te są lepiej uwidocznione, dla nas są one jednak niezupełnie wyczerpujące i nie mogą być dostosowane do naszych różnorodnych i dość powikłanych charakterów.

A. G.

Młodociani na wsi. Praca zbiorowa pod redakcją J. Deca i Fr. Mleczki. Nasza Księgarnia, Warszawa 1937, str. 206.

Książka ta powstała z praktyki, z pracy gromady ludzi, którzy weszli na nieznaną

b) obce:

Ferrière A. Coéducation des sexes dans ses rapports avec la crise de la famille. 1927/8. Genève.

Hildebrandt Else. Die gemeinsame Erziehung der Geschlechter. „Pädag. Zentralblatt”. Berlin 1930.

Huguenin E. Coéducation des sexes, Paris 1929. New Era in Home and School, zeszyt koeduk. 1931. Mai.

Thyen. Zur Theorie und Praxis der Koedukation. „Die Erziehung” 1929.

Terruzzi R. La Coeducazione scolastica in Italia. Annuario del Istituto Tecnico Carlo Cattaneo di Milano. 1927/8.

tor i musieli samodzielnie budować drogi i przerzucać mosty, i jako reportaż z prac pionierskich jest ciekawa. Nie jest to wynik dociekań teoretycznych, nie ma tam balastu erudycji, jest natomiast chwytańca na gorącym uczynku życie. Czytelnik staje wobec rozległych perspektyw, które wychodzą poza ramy publikacji, perspektyw o znaczeniu ogólnospołecznym i państwowym: likwidacja analfabetyzmu powrotnego, zmiana oblicza kulturalnego wsi, aktywizacja i pogłębienie pracy wiejskich organizacji młodzieżowych i wiele, wiele innych. Książka jest pisana na gorąco, przez zespół ludzi znajdujących się w różnych warunkach, rozmaicie podchodzących do zagadnienia młodocianych, stąd takie tu bogactwo form pracy, stąd też bardzo niejednorodny poziom poszczególnych artykułów, stąd wreszcie niedostateczne zwrócenie uwagi na istniejącą już literaturę dotyczącą pracy w zespole, i na doświadczenia poczynione w tym kierunku. Wbrew bowiem opinii autorów literatura dotycząca specyficznych form pracy w zespole istnieje, wystarczy choćby wymienić całą metodyczną literaturę Straży Przedniej, do której pod względem form praca w kołach byłych wychowanków jest bardzo zbliżona. (Abstrahuję tu oczywiście od różnicy poziomu uczestników i tła pracy — podkreślam jedynie stworzoną przez Adama Skwarczyńskiego zasadę zespołu pracy). Nie można też całkowicie pominąć doświadczeń i wyników osiągniętych przez ruskich działaczy, którzy z nader pozytywnymi skutkami weszli już od kilku lat na bardzo zbliżoną drogę. Myślę tu o „Hurtkach Dorostu Ridnoi Szkoły”. (Zespołach Młodocianych P. Sz.) posiadających w tym roku nawet własne pismo, dwutygodnik „Szlach Młodzi”. Zespoły te istnieją zresztą na terenie Wołynia, gdzie właśnie powstała inicjatywa tworzenia Kół B. W. i omawianej pracy. Na całkowite natomiast uznanie i podkreślenie zasługuje zasada, która przyświecała organizatorom K. B. W. na terenie Wołynia: „nauczytel podejmujący pracę społeczną w swym środowisku najwłaściwiej postąpi zaczynając ją od swych wychowanków, którzy dopiero co szkołę opuścili”, oparcie prac w K. B. W. na poznaniu psychiki i położenia socjalnego młodocianych na wsi oraz przekonanie, że podjęcie pracy nad młodzieżą opuszczającą szkołę powszechną posiada niezwykle doniosłe znaczenie społeczne. Trzeba zgodzić się całkowicie z autorami, gdy opierając się zresztą na realnych wynikach swej pracy widzą wśród jej skutków zmianę oblicza kulturalnego wsi, likwidację analfabetyzmu powrotnego, uregulowanie stosunków pomiędzy domem i szkołą, zmniejszenie przestępczości skutkiem opanowania i ujęcia w łożysko bujnych temperamentów najwyższego elementu wsi — młodocianych. Do pozycji o pierwszorzędnej wartości należy w książce charakterystyka psychologiczna i socjologiczna młodocianych na wsi p. F. Mleczo — tudzież stosunek ich do społecznego ruchu młodzieży wiejskiej opracowany przez p. Deca, zawierający wnikliwą choć może nieco jednostronną charakterystykę Młodej Wsi. Wartościowo wskazówki dotyczące metod pracy w K. B. W. zawierają artykuły pp. K. Ejsmunda, J. Czołowskiego, Fr. Mleczi (prace kulturalno-oświatowe w K. B. W., F. Stołarczuka (Wychowanie społeczno-gospodarcze w K. B. W.), St. Paw.owskiego i Ejsmundowej. Z książki przebija bardzo silne przywiązanie piszących do pracy na wsi i szczerzy entuzjazm oraz zrozumienie, z jakim podchodzi do młodzieży.

W. W.

Towards New Education. Wydawnictwo Pracowni Wychowawczej przy Min. W. R. i O. P. 1936 r.

Wydawnictwo to, przeznaczone dla Kongresu Ligi Nowego Wychowania w Cheltenham (sierpień 1936 r.), ma na celu poinformowanie zagranicy o nowych poczynaniach u nas z dziedziny psychologii i wychowania.

Część pierwsza dotyczy całokształtu pracy naszych psychologów szkolnych i daje

szczegółowy obraz rozwoju naszego poradnictwa oraz roli psychologów szkolnych w różnych typach szkół, uzupełnione wykazem instytucji psychologicznych na usługach szkolnictwa w całej Polsce oraz bibliografii psychologicznej, dotyczącej młodzieży szkolnej.

Dział pracy nauczycielskiej obejmuje omówienie pracy niektórych ośrodków metodologicznych oraz znaczenia wychowawczego i dydaktycznego nowych podręczników. Dział pracy młodzieży szkolnej omawia czasopisma młodzieży i pracę Czerwonego Krzyża młodzieży, ostatni zaś dział — pracy rodziców — rozpatruje zagadnienie współpracy domu i szkoły od strony korzyści, jakie ta współpraca przynosi dziecku, rodzicom i wreszcie państwu.

Zarówno dział pracy naszych psychologów, jak i ujęcie zagadnień współpracy domu i szkoły wzbudziły wielkie uznanie i zainteresowanie na Kongresie.

J.

ERNST KRIECK. Wychowanie narodowo-polityczne. Przekł. O. Wawrzkowicz. Wstęp napisał A. Ryniewicz. Książnica-Atlas. Lwów — Warszawa 1936. Str. 268.

Znana już książka Kriecka, przepisywana nawet tu i ówdzie na lekturę seminaryjną, ukazała się w przekładzie polskim, umożliwiającym poznanie tej pracy czołowego przedstawiciela „nowej” pedagogiki niemieckiej także tym czytelnikom, którzy jej w jęz. niemieckim nie mogli poznać. Czy krytyczny, historycznie, filozoficznie i pedagogicznie wykształcony czytelnik zbudowany będzie jej lekturą, to rzecz inna. Nie ulega natomiast wątpliwości, że tę książkę warto poznać, jako dokument czasu, jako dokument błędzeń myśli wielkiego, kulturalnego narodu po bezdrożach źle rozumianej mistyki, przesądów i frazesów, dokument, który, jak słusznie zaznacza wydawca p. Ryniewicz, „wywołuje niepokój, budzi troskę i zmusza uporczywie do zastanawiania się nad konsekwencjami (tej książki) nie tylko na polu wychowawczym, ale na całości życia politycznego, państwowego i narodowego”.

Pierwszą tezą podstawową Kriecka, jak i innych zwolenników hitleryzmu, jest teza o względności wszelkiej prawdy, a więc i nauki: „Treść i sens nauki zmieniają się wraz ze strukturą ludzkości i jej sposobem patrzenia na świat, wraz z narodem i rasą, wraz z czasem i historią...” (str. 22). Nie ma więc prawdy obiektywnej, istnieje „wielość prawd”. Nie ma nauki jednej dla wszystkich ludzi — nauka bowiem to część kultury narodowej, zrośnięta z danym narodem i mająca służyć danemu narodowi i jego państwu. Jest to więc teza o konieczności tendencji w nauce, teza o nauce jako służebnicy i instrumencie polityki, powiedzmy ściślej i jaśniej: systemu monopartyjnego. Od realizacji tej tezy we wszystkich dziedzinach kultury narodowej, a więc także i w dziedzinie wychowania, spodziewa się autor nadzwyczajnych rezultatów. „Cała nauka... musi stać się nauką polityczną i wraz z polityką przyjąć kierunek rasowy, narodowy i narodowo-socjalistyczny, na równi z przyszłą kulturą, gospodarką i wychowaniem” (str. 35).

Dругa teza podstawowa światopoglądu autora, to teoria rasizmu. Nonsens tej teorii, będącej punktem centralnym światopoglądu i polityki Trzeciej Rzeszy, wykazali poważni uczeni różnych narodów, m. in. także polski uczonej prof. Czekanowski w swym dziele antropologicznym „Człowiek w czasie i przestrzeni”. Krieck uważa „system Poczdamu i Królewca” (Fryderyk II i Kant) za system właściwy „rasie niemieckiej” (str. 43): „Nowa epoka historii niemieckiej będzie musiała budować od nowa na tych wartościach, które są właściwościami rasy i które są dlatego przez inne rasy prześladowane...” (Autor nazywa więc walkę narodów zagrożonych i napastowanych stale przez pruski militarizm — „prześladowaniem rasy niemieckiej”!). Nowy obraz Niemiec widzi autor w osławionej powieści Hansa Grimma „Volk ohne Raum”. Nowe społeczeństwo zasadza się na związku mężczyzn, których łączy ze sobą etos żoł-

nierski, karność, podporządkowanie narodowi i państwu; tworzą oni „zbrojny naród”. Wychowanie „zbrojnego narodu” odbywa się w związkach młodzieży, w rodzinie, w zawodzie, w życiu państwowym i w szkole. Związki młodzieży — to, wedle autora — teren, na którym najowocniej wpływać może państwo na społeczne wychowanie młodego pokolenia, pozostawiając szkole kształcenie, a na terenie związku bacząc głównie na urabianie charakteru i nastawienia politycznego. Rodzina—to, wedle autora, „konieczna praformra ludzkiego pożycia”, instytucja, „przez którą odnawia się naród pod względem naturalnym i duchowym w każdym pokoleniu”. „Hodowanie i wychowanie potomstwa jest osiłą rodziny”, ona kładzie „fundament pod wychowanie”, dlatego ważnym jest odrodzenie rodziny. Do tego celu należy wyeliminować kobietę z życia publicznego i sprowadzić ją do właściwego terenu działalności: domu. Tu przyczyni się ona najlepiej do budowy nowego społeczeństwa. Jak kobieta pielęgnuje rodzinę na wewnątrz, tak mężczyzna czyni to na zewnątrz przez swój zawód. Ten zawód wyznacza też kierunek i sposób wychowania dzieci. Dlatego państwo totalne organizuje zawody tworząc „zwartą strukturę stowarzyszeń i korporacji”, która winna objąć organizację kształcenia zawodowego młodzieży i nadzór nad nią. P a n i s t w o niemieckie jako państwo totalne jest samo przez się najlepszą instytucją wychowawczą dla młodej generacji. „Staje się ono formą wychowawczą rasowego i narodowego społeczeństwa, przemienia siłą narodu w zdobywcą potęgę polityczną i zamienia zagrożony ze wszystkich stron, znajdujący się pod wysokim napięciem politycznym teren środkowo-europejski, w silną twierdzę niemieczyń”.

To przynajmniej jasno i niedwuznacznie postawiony cel polityczny Trzeciej Rzeszy, cel, dla którego organizacja narodu ma być do gruntu zmieniona i któremu służyć ma nauka.

Służba wojskowa i służba pracy — to właściwe konkretne tereny wychowawcze, na których państwo działa na młodzież poza związkami młodzieży, rodziną, zawodem, i szkołą.

A s z k o ł a? Autor poświęca jej osobną, drugą część swej książki, zatytułowaną „Kształcenie i szkoła”.

Szkoła winna organicznie łączyć się z życiem narodu. Winna ona „pamiętać, że jednostka może dojść do przeznaczonej jej z góry dojrzałości i własnej doskonałości tylko w żywym związku ze swoim narodem...”, uwzględniając także organizm cielesny i psychiczny każdego dziecka, oraz życie rodziny i związków młodzieży.

Jaką ma być nowa szkoła? Autor gruntownie potępia tendencje reformistyczne w niemieckiej pedagogice powojennej, nawiązującej do idei humanitaryzmu w. XVIII. Była to, zdaniem autora, „pedagogiczna próba, by doprowadzić niemiecki naród do trwałego poddaństwa wobec zachodu”. Nauczycielstwo jest, zdaniem autora, ostatnią twierdzą oporu wobec rewolucji narodowej, gdyż przejęte jest starym, zgnilym liberalizmem. Dlatego nową szkołę zbuduje dopiero młode nauczycielstwo. Szkoła ta ma podawać tylko tyle i taką wiedzę, ile i jaka jest konieczna do zorientowania się we współczesnej rzeczywistości. I ta nowa szkoła „wymaga samodzielności w pracy, kształceniu, urabianiu siebie samego, ale nie w kierunku próżnego... subiektywizmu i psychologizmu, lecz w czynnym ustosunkowaniu się do świata rzeczywistego... Nie istnieje dla niej żaden świat ducha, kultury, wykształcenia i humanitarności, oderwany od rzeczywistości i od zadań życiowych”. Szkoła nowa musi współdziałać z rodziną i związkiem młodzieży. „Rdzeniem narodowej reformy szkolnej będzie stworzenie obustronnego, owocnego, wzajemnego oddziaływania pomiędzy szkołą i związkiem młodzieży”. W materiale i w metodach musi nastąpić odwrót od „importowanego rousseauizmu”, prowadzącego do „anarchii w kulturze i oświacie”. A więc np. należałoby odrzucić wszelkie dzieła „subiektywizmu”, a wprowadzić dzie-

ła „pisarzy, jak Bismark, Moltke, Clausewitz, Lagarde, Fryderyk II, Fichte, Arndt itp. to znaczy narodowo-socjalistyczne, historyczno-polityczne kształcenie na miejsce wyblakłego indywidualizmu i przebrzmiałego humanizmu”. Odrzuca też autor wszystkie „subiektywne” metody szkoły, pracy, kpi sobie z tzw. „rozwoju osobowości”, sztydzi z „grzebania się w cierpieniach wieku dojrzewania” i wciąganiu spraw „prywatnych” młodzieży do szkoły. Oczywiście — w przedstawieniu Krieccka zdobywcę powojennej, tak bujnie rozkwitającej pedagogiki niemieckiej, to „wielkie zero”; zbauieniem jest jedynie recepta autora. Nie znaczy to, by w pewnych punktach autor nie miał racji, protestując przeciw wybujałościom reformistycznym „szkoły pracy” i zalecając pewne skonsolidowanie nauki szkolnej; na ogół jednak wyrządza wielką krzywdę pionierom reformy szkolnej w Niemczech powojennych, od których wiele wzięła i to z korzyścią kulturalna, bynajmniej mimo swego liberalizmu nie zgłiła i nie upadająca zachodnia Europa.

W dalszym ciągu swych wywodów uzupełnia autor ogólny szkic przyszłej szkoły narodowej szczegółami, dotyczącymi jej organizacji, materiału i nauczania. Wszystko podporządkowane jest jednemu celowi unarodowienia szkoły, jako jednego z instrumentów polityki państwa.

Podobnie ukształtować się winno, zdaniem autora, działanie szkół akademickich oraz kształcenie nauczycieli.

Z trudem przedziera się cierpliwy czytelnik poprzez gąszcz coraz powtarzanych gołostownych twierdzeń, pełnych patosu wezwań, mistyczno-mglistych frazesów, wśród których jak oazy znajdują się od czasu do czasu poczciwe staroniemieckie, logiczne wywody. Nie warto to tyle znów trudu, powiada sobie czytelnik na samym końcu, jeśli chodzi o treść. Warto natomiast, jeśli chodzi o poznanie smutnego dokumentu naszych czasów.

M. Friedländer

PLATON. Laches. Przełożył, wstępem, objaśnieniami i ilustracjami opatrzył Władysław Witwicki. Wyd. Sekcji Psychologicznej przy Zarz. Głów. Tow. Wiedzy Wojskowej. Warszawa 1937.

Pierwszą książką, zapoczątkowującą cykl wydawnictw Sekcji Psychologicznej Towarzystwa Wiedzy Wojskowej, jest przekład Platońskiego dialogu o męstwie. „Laches” należy do młodzieńczej fazy twórczości Platona, w której powstały pisma tzw. sokratyczne, to znaczy stawiające sobie za zadanie, śladem Sokratesa, określanie pojęć etycznych, a prowadzące ostatecznie do wyniku, że wszelka cnota tkwi w wiedzy. Odwagde w najdoskonalszej jej postaci, będącej synonimem męstwa, Platon przypisywał rolę zasadniczą w życiu ludzkim, skoro w dalszej ewolucji swych teorii etycznych wprowadził ją do rzędu jednej z czterech cnót, stanowiących części składowe swego człowieka (klasyczna teoria czterech cnót: mądrość, męstwo, panowanie nad sobą, sprawiedliwość). W dialogu „Laches” znajdujemy definicję męstwa — oczywiście ukrytą pod zasłoną niedomówień, dygresji, ironicznych uśmiechów, tej iście Platońskiej finezji formy wypowiedzianych myśli. Przytaczamy ową definicję, korzystając z pomocy tłumacza (str. 89). Męstwo jest to „pewien rodzaj dzielności, który dysponuje do wytrwania w walkach różnego rodzaju, a polega na wiedzy o tym, co jest straszne naprawdę i co słusznie budzi otuchę”. To określenie ujmuje w całości nasze współczesne poglądy na męstwo: odwaga, podporządkowana wartościom etycznym, poczuciem wyższości których nad osobistym dobrem i życiem człowiek prawdziwie mężny się kieruje. Aktualność i żywotność myśli Platona, ich głębia, stanowią pierwszą zachętę i nagrodę dla czytelników „Lachesa”. Drugą stanowi zadowolenie, jakie sprawia obcowanie z pięknym dziełem, tak odległego czasem powstania, a tak bliskiego wysokim poczuciem aryzmu, będącego wciąż dla nas, ludzi XX wieku, wzorem w mowie i piśmie. Należy tu wyrazić uznanie dla tłumacza, który znakomicie

dostosował język i styl przekładu do wszelkich odcieni formy oryginału, łączącej w nieuchwytny nieraz sposób subtelność myśli z popularnością słowa. Zastugi Wł. Witwickiego w dziele rozpowszechnienia myśli Platona o męstwie wśród szerokich mas społeczeństwa powiększa jeszcze związły wstęp — zapoznanie czytelników z czasami i ludźmi, objętymi treścią „Lachesa”, wyczerpujące objaśnienia, które uprzystępniają istotę myśli i piękno formy oryginału, wreszcie ilustracje, ożywiające treść dialogu. Dzięki tej wielostronnej pracy tłumacza „Laches” ukazał się w szacie — jak na nasze stosunki wydawnicze — imponującej. Jest to książka, która nie tylko „żołnierzowi rzeczy wojskowe i żołnierską dzielność przedstawia”, jak to głosi prospekt, ale która winna stanowić obowiązkową lekturę w wyższych klasach szkół wszelkiego typu, ucząc starszą młodzież ścisłego myślenia i wychowując w niej tę piękną cnotę obywatelską, jaką stanowi właściwie pojęte męstwo.

T. R.

DR R. HERBERTZ. Die Psychologie des Unbewussten. (Psychologia nieświadomości). Lipsk 1935.

Dziełko zwarte, ciekawe, treściwe, mimo małej objętości wcale nie „popularny” zarys, lecz głębokie przedstawienie jednolitej myśli przewodniej. Jest nią przekonanie, że dawna psychologia świadomości nie może dać istotnego wglądu w psychikę człowieka, dlatego że obserwuje tylko te procesy, które są na powierzchni duszy i że duszę traktuje jako coś statycznego. Także i tłumaczenie aktów psychicznych przez rozkładanie ich na „simple ideas” jest fikcją, bo żadne zjawisko duchowe nie da się rozłożyć na atomy, gdyż w każdym są zawsze trzy niewykluczalne składniki, tj. 1) stawanie się, 2) siła i 3) uwarstwienie. „Każda t r e ś ć duszy jest działaniem się, zdarzaniem”, a sama dusza jest tą siłą, która „to działanie się popycha i reguluje”. Samo to „dzianie się” przebiega od jednej warstwy do drugiej: od świadomości do podświadomości i nieświadomości, z góry na dół i z dołu do góry; dlatego jest czymś tajemniczym, niepewnym. Zrozumienie tej tajemniczości i niezbadalności jest przepaścią, która dzieli dzisiejszych psychologów głębi od „wczorajszych psychologów eksperymentalnych i psychofizyków”.

Świadomość i nieświadomość nie są wykluczającymi się przeciwieństwami. Postrzeganie zmysłowe może być nieświadome jako p r z e z y c i e widzenia czegoś lub słyszenia, choć owo przeżycie nie ma jakości świadomości. W świadomym postrzeganiu nieświadomość również gra rolę, bo każde postrzeganie „jest równocześnie świadomym przyjmowaniem i nieświadomym zajmowaniem stanowiska”. Culton podaje liczne przykłady na to, że postrzeżenia zmysłowe otrzymują u każdej jednostki zabarwienie swoiste, zależne od „nastawienia” jej nieświadomości.

Siły twórczej nieświadomości dowodzi to, że nawet we śnie nieświadomość „zajmuje stanowisko”. Materiał czerpie ta siła z resztek przeżytych na jawie, które zapadły w nieświadomość, a także, wg Junga, z elementów sięgających głębiej, niż to, co osobiste, z „kolektywnej nieświadomości” gatunku. We śnie nieświadomość nie jest tylko namiastką tego, czego na jawie dostarczają postrzeżenia: ma ona rolę d y n a m i c z n ą, odpowiadającą dążeniu do całkowitego zrealizowania naszych chęci, uczuć i myśli. Zwłaszcza dotyczy to popędów i myśli złych, które opanowujemy na jawie. Wbrew twierdzeniom psychoanalitików utrzymuje Herbertz, że tzw. kojarzenie wyobrażeń jest zjawiskiem życia uczuciowego i polega na uczuciowym rezonansie. Duchowe „kompleksy” mogą się odnowić tylko wtedy, gdy dusza jest w danym momencie w takim samym nastroju, w jakim je za poprzednim razem odbierała. „Ten sam fakt, że nie poszczególne myśli, wyobrażenia, ani nawet kompleksy myśli i wyobrażeń, lecz jedynie i wyłącznie c a ł o ś ć uczuciowo zabarwionej świadomości (nastrojów duchowych) jest rozstrzygająca dla zjawisk psychicznych, kierowanych przez nieświadome siły, pokazuje się w zjawiskach, które łączymy wspólnym poję-

ciem i wspólnym mianem sugestii". Sugestia jest możliwa tylko wtedy, gdy psychika sugerowanego jest nastawiona na ten sam ton, co wola sugerującego. Bez tego rezonansu sugestia byłaby niemożliwa, bo wyłącza ona tylko ś w i a d o m o ś ć, ale nie jest w stanie wyłączyć nieświadomości.

O ile możliwości sugestii jednego człowieka na drugiego uważa Herberzt prawie za nieskończone, o tyle autosugestii przyznaje o wiele szerszy zakres, niż wielu innych autorów. Przyznaje jednak, że autosugestia może drogą na nieświadomość wyrzucić taki przymus na ciało, do jakiego świadoma wola nigdy nie byłaby zdolna. Autor podaje liczne przykłady i ogromnie ciekawe, głębokie rozstrząsania na ten temat, obszerniej omawiając zjawiska stygmatyzacji (Teresa Neumann). Dalej mówi autor o drugim, poza sugestią, sposobie oddziaływania jednego człowieka na nieświadomość drugiego. Siła fascynatorów polega wg Herberzta na tym, że wszystko, co czynią świadomie, jest w zupełnej harmonii z ich nieświadomością — i dlatego ich czyny i słowa mają cechę bezwzględnej, dogłębnej prawdziwości i szczerości, które porywają tych, których podświadomość jest nastrojona na ten sam ton. Fascynacja jest zjawiskiem zahamowania, „a tym samym w istocie swojej jest problematem nieświadomego życia duchowego, bo tak, jak wszelki przymus psychiczny, tak i wszelkie zahamowania psychiczne mają ostateczną przyczynę w nieświadomości”.

Kwestia zahamowań wskutek fascynacji, którą autor omawia bardzo szeroko i niezwykle zajmująco, prowadzi go do sprawy zahamowań w ogóle. Według niego hamowanie jest to „stałe i nieodzowne urządzenie naszej nieświadomości, które dopiero przy nadmiarze lub niedoborze funkcji powoduje anomalie”.

Według Herberzta typ człowieka działającego tylko pod przymusem zewnętrznym, na rozkaz, to nie typ zahamowanego, lecz niesamodzielnoci wewnętrznej. Nie jest również zahamowaniem psychoseksualny infantyizm neurotyków, objawiający się w tym, że nie potrafią się oni uwolnić wewnętrznie od przedwczesnych przeżyć erotycznych, które w ich psychice zostawiły ślady, dominujące nad całym jej życiem. Jest to nie zahamowanie, lecz fiksacja, utrwalenie.

Istotne zatrzymanie działania duszy może mieć dwa stopnie: 1) z a h a m o w a n i e zwalniające proces myślenia lub wyłączające pewne powiązanie wyobrażeń, 2) z a m k n i ę c i e, odcięcie myśli lub czynności motorycznych.

Wyjawszy te nienormalne zahamowania i „zamknięcia” hamujące działania w naszej duszy są warunkiem zdobycia kultury zewnętrznej. Tylko ci, w których doszło do wyrównania między popędem a hamowaniem, są wewnętrznie harmonijni, bo zdrowi, gdyż przyrodzoną cechą człowieka jest owa równowaga między popędem a hamowaniem.

Sprawozdanie to, z konieczności krótkie, nie wyczerpuje całego bogactwa treści książki omawianej; sygnalizuje tylko najważniejsze zagadnienia, które autor omawia wnikliwie, ściśle, choć z poetyckim patosem. Ciekawe są tam dyskusje z Freudem, Coné i in., ciekawsze jeszcze może stanowisko autora, patrzącego na człowieka z szacunkiem, sympatią i z „naukową” pewnością jego wartości.

H. T.

Les Periodiques pour la Jeunesse. Wydawnictwo Międzynarodowego Biura Wychowania. Genewa 1936.

Praca ta stanowi omówienie bardzo interesującego kwestionariusza, rozesłanego do wszystkich krajów w przedmiocie czasopism dla młodzieży. Kwestionariusz ten dotyczył zarówno pism dla młodzieży, jak i pism wydawanych przez młodzież, wzywając zarówno do formułowania ocen czasopism istniejących, jak i postulatów na przyszłość, dotyczących ich udoskonalenia i rozwoju. Otrzymano odpowiedzi z 23 krajów oraz 400 najróżnorodniejszych czasopism. Niektóre odpowiedzi były bardzo

wyczerpujące, inne ogólnikowe: dlatego też opracowano je jako pewien całokształt orientacyjny.

Największą liczbę abonentów, bo 250.000, mają „American Boy” i włoski „Corriere dei Piccoli”; dalej idzie francuski „Benjamin” — 200.000 abonentów. Wielką popularnością cieszy się też angielski „Children's Newspaper”. Wśród czasopism, cytowanych z powodu ich wielkiego rozpowszechnienia, spotykamy również nasze „Piłomyk” i „Piłomyczek”, które w proporcji do zaludnienia kraju i wielkiej liczby czasopism dla młodzieży w Polsce mają stosunkowo bardzo poważny nakład.

Trudno było odpowiedzieć orzec, które z czasopism w ich kraju uważają za najlepsze, za to wypowiedziano się obszernie co do postulatów, dotyczących idealnego czasopisma dla młodzieży. Co do strony zewnętrznej stwierdzono ogólnie, że ważne są bogate i artystycznie wartościowe ilustracje. Niektóre pisma polskie i czechosłowackie wyróżniono tu za czerpanie z bogatego skarbcza sztuki ludowej. Najczęstszy zarzut, z jakim się spotykały czasopisma wszystkich krajów, to ten, że drukowane są na zbyt złym papierze i zbyt przeważnie drobnym drukiem.

Podano tablicę typograficzną, opracowaną przez Towarzystwo Naukowe W. Brytanii, wyszczególniającą wysokość czcionek oraz minimalne i maksymalne odstępy między wierszami dla czytelników różnego wieku. Ważny jest również układ czasopisma. Zaczynać należy od artykułów poważniejszych potem przechodząc do lżejszych, a wreszcie do działu dla najmłodszych, działu rozrywek, anegdotek itd. Należy się stale trzymać raz obranego układu, dla ułatwienia orientacji młodym czytelnikom.

Co do treści wszyscy zgadzają się, że dobre czasopismo dla dzieci i młodzieży winno dawać jak najwięcej materiału aktualnego, z życia narodowego, społecznego i kulturalnego. Wychowawcy włoscy pragną odrzucenia wszelkiego sentymentalizmu, dają opowiadania bliższe życiu i duchowi współczesnemu. Angielska specjalistka od bibliografii dziecięcej, Miss Stevenson, zaznacza potrzebę zaznajamiania młodzieży z życiem powszednim innych narodów, wpajając raczej szacunek dla nich, niż budząc tylko ciekawość, co jest szczególnie ważne w epoce licznych antagonizmów narodowościowych.

Niektórzy wychowawcy podkreślają ważność współpracy dzieci w ich własnym piśmie. Tej zresztą sprawie poświęcony jest osobny rozdział. Niektórzy wychowawcy kwestionują wartość piśmiennictwa dziecięcego ze względu na jego wątpliwą samodzielność i oryginalność; nie stosuje się to jednak do gazetek szkolnych, których znaczenie wychowawcze spotyka się z powszechnym uznaniem.

Pod względem techniki pisemek szkolnych interesującą metodę wprowadził C. Freinet, nauczyciel francuski, umożliwiając dzieciom druk własnej gazetki. Wydawnictwo poświęca sporo miejsca omówieniu polskich pisemek szkolnych i cennej pracy wychowawczej z nimi związanej. Niektóre pisma dla młodzieży poświęcają specjalną rubrykę utworom swych czytelników, które wzbudzają duże zainteresowanie dzieci. Znane jest powodzenie kącika poetów we francuskim „Benjamin”.

Dalsze pytania rozpatrują przyczyny powodzenia i niepowodzenia pism dla młodzieży, znaczenie propagandy, warunki wymiany artykułów między poszczególnymi krajami itp.

Wnioski ogólne stwierdzają znaczenie pism dla zbliżenia dziecka ze współczesnością, jednak wszystkie opinie wychowawców zgadzają się co do tego, że czasopismo zasługujące na uznanie pod każdym względem nie istnieje, przeważnie bowiem wydawcami kierują nie cele ideowe, a cele zysku, czasopisma zaś prowadzone środkami prywatnymi nie mogą liczyć na trwałe powodzenie.

W zakończeniu podany jest wykaz czasopism dla młodzieży i bibliografii dotyczącej ich we wszystkich krajach, które uczestniczyły w kwestionariuszu. J.

SUMMARY — RÉSUMÉ — ZUSAMMENFASSUNG.

J. JAZWIERSKI. Les Écoles Supérieures de Pédagogie et les autres modes de formation des instituteurs des écoles primaires.

Après la liquidation des Écoles Normales, la formation des instituteurs des écoles primaires s'accomplit actuellement dans 4 Écoles Supérieures de Pédagogie, dont le cours dure deux ans. À partir de l'année scolaire prochaine, nous aurons deux modes de formation de ces instituteurs: les lycées pédagogiques, dont le cours dure trois ans, et qui admettent les élèves ayant fini leurs études au gymnase (école secondaire moyenne), et les Écoles Supérieures de Pédagogie, avec un cours de deux ans, où sont admis les élèves des lycées non-professionnels.

Nos Écoles Supérieures de Pédagogie ne sont pas des écoles académiques. Beaucoup d'opinions contraires sont avancées en ce qui concerne les études supérieures pour les candidats à l'enseignement primaire: elles sont trop coûteuses, trop théoriques, elles durent trop longtemps, etc.

Cependant, le progrès énorme des sciences pédagogiques demande des études de plus en plus approfondies. D'autre part, le choix de la profession d'instituteur ne devrait pas être effectuée trop tôt. L'âge de 14—16 ans (admission au lycée pédagogique) est trop bas pour une décision mûre et définitive. Les études à l'École Supérieure de Pédagogie commencent à l'âge de 19 ans, quand la personnalité est déjà cristallisée, la crise de l'adolescence surmontée, les élèves sont plus aptes à comprendre la psychologie des enfants, et mieux préparés à l'étude théorique des sciences philosophiques, pédagogiques et sociales.

Les élèves des lycées pédagogiques commenceront leur travail professionnel à 19 ans, ceux des Écoles Supérieures de Pédagogie — au moins à 21 ans (ils en ont d'habitude davantage). En outre, ces élèves, possédant un fond de connaissances générales acquis dans l'école secondaire, sont mieux préparés à une étude plus approfondie de la pédagogie, et leur préparation assurera un meilleur niveau à l'enseignement aux écoles primaires.

La valeur d'un bon enseignement primaire est généralement reconnue, tant pour les élèves qui se contenteront de cet enseignement, que pour ceux qui poursuivront leurs études aux écoles secondaires. Pour subvenir à ce besoin, des instituteurs avec un niveau supérieur d'études sont indispensables. L'ancienne École Normale qui ne donnait pas le droit d'accès aux écoles académiques, donnait aux instituteurs un sentiment d'infériorité, ce qui contribuait aussi à leur créer une fausse position sociale. Il en sera ainsi pour tous les instituteurs n'ayant fait que des études secondaires.

D'ailleurs, la tâche difficile de l'instituteur à l'école primaire demande plus de notions spéciales, plus de connaissances psychologiques que celle des professeurs aux écoles secondaires. Un niveau d'études élevé est indispensable à l'instituteur des écoles de campagne, qui outre ses leçons a une tâche plus large à accomplir, en tant que propagateur de la culture et de l'enseignement parmi les adultes.

Afin de faciliter l'accès aux Écoles Supérieures de Pédagogie de la jeunesse paysanne et ouvrière, il faudra leur rendre possible ces études au point de vue matériel. Le problème de la sélection des candidats à l'enseignement primaire est d'une grande importance. L'orientation professionnelle devrait y porter la plus grande attention.

Les deux ans de travail à l'École Supérieure contribuent davantage à la formation morale du futur instituteur que les trois ans, passés au lycée pédagogique. Une jeunesse mûre et bien orientée professionnellement a une toute autre attitude au travail que la jeunesse des écoles secondaires. Cependant, un cours d'études de 2 ans surcharge peut-être trop les élèves d'un travail intense, exténuant, et qui par suite, donne des résultats moins profitables que s'il durait plus longtemps. Les cours et exercices obligatoires prennent beaucoup de temps, et il en reste peu pour un travail scientifique indépendant. Il serait désirable d'étendre les études professionnelles dans les Écoles Supérieures de Pédagogie à trois ans, au fur et à mesure des possibilités économiques; elles deviendraient alors des Académies Pédagogiques qui assureraient aux élèves: 1) l'approfondissement du matériel didactique dans la spécialité de leur choix, et 2) une meilleure préparation méthodique et pratique à leur tâche future, choses pour lesquelles l'état actuel des programmes leur donne trop peu de temps.

M. ODRZYWOLSKI. Efficiency of Education.

In the theory and practice of education the efficiency is silent supposition, although it is lacking of real or logical foundation. Therefore arise the question what means efficiency of education, what are its limits and the terms of its possibility. Showing the behaviour of the educated to be exclusive subject of educative process the author inquires, what changes in behaviour of educated in consequence of the pedagogical influence. It is the question of the contact between the educated and his environment especially educator. The theories founded on the dualistical principle admitting the opposition between educated and his environment, to which the author counts konvergation (Stern W.), aksiological aksiomat about the congeniality of structures (Kerschensteiner), sociologism (Durkheim) at last the principle of dialectical materialism, are insufficient to explain this contact. Therefore the author introduces the principle of a conjunctiveness treating the educated and his environment as inseparable unity. All elements of that unity are fenomenologically equal so that each sufficiently important modification of one appears as a modification in the behaviour of the other. The pedagogical influence is one link in totality of this unity. In consequence of this dependence the educated tends to modify the pedagogical influence according to his own manner of reaction. The possibility of education makes to be impossible realize entirely the educational aims. The lack of accordance between the tendency of pedagogical influence and its effect the author names autonymy of educated. The efficiency of education consists on the increasing of this autonomy.

REDAKTORZY: DR MARIAN ODRZYWOLSKI
i HALINA HEFTMANOWA

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: LUDWIK PAWŁOWSKI
WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO:
STANISŁAW KWIATKOWSKI

REDAKCJA REKOPISÓW NIE ZWRACA