

# RUCH PEDAGOGICZNY

## LE MOUVEMENT PÉDAGOGIQUE

### M I E S I Ę C Z N I K

CZASOPISMO  
 POSWIECONE TEORII  
 WYCHOWANIA

REVUE  
 CONSACRÉE À LA THÉORIE  
 DE L'ÉDUCATION

ORGAN INSTYTUTU PEDAGOGICZNEGO Z. N. P.

REDAKTOR: DR ALBIN JAKIEL

#### T r e ś ć:

- W. Górski: Analiza psychologiczna wspomnień z wczesnego dzieciństwa.
- J. Borek: Szkoła i nauczyciel we współczesnej beletrystyce polskiej.
- Dr F. Baumgarten-Traumerowa: Wdzięczność u dzieci jako uczucie społeczne.
- Dr M. Papierman: 130 lat nowoczesnej szkoły.
- Reforma ideologiczna i ustrojowa szkoły średniej w Niemczech.
- Kronika.
- Książki.
- Zapiski bibliograficzne.
- Informacje o ruchu pedagogicznym w Polsce w językach obcych.
- Streszczenia artykułów.

#### S o m m a i r e:

- W. Górski: Analyse psychologique des souvenirs de l'enfance.
- J. Borek: L'Ecole et l'instituteur dans la littérature polonaise contemporaine.
- Dr F. Baumgarten-Traumerowa: La reconnaissance chez les enfants comme sentiment social.
- Dr M. Papierman: 130-e anniversaire de l'école moderne.
- Réforme idéologique et organique de l'école secondaire en Allemagne.
- Chronique.
- Livres.
- Notices bibliographiques.
- Informations sur le mouvement pédagogique en Pologne rédigées en langues étrangères.
- Résumés des articles.

Voir à la fin du numéro le résumé des articles et les informations sur le mouvement éducatif en Pologne.

Adres Redakcji i Administracji:

WARSZAWA, UL. SMULIKOWSKIEGO 1  
 ZWIĄZEK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

# RUCH PEDAGOGICZNY

WYDAWNICTWO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

wychodzi co miesiąc w 10 zeszytach rocznie z wyjątkiem lipca i sierpnia

---

REDAKTOR: DR ALBIN JAKIEL

KOMITET REDAKCYJNY:

DR STEFAN BAŁEY, prof. Uniw. J. Piłsudskiego.

DR JÓZEF CHAŁASIŃSKI, doc. Uniw. J. Piłsudskiego.

DR MARIAN ODRZYWOLSKI, doc. Wolnej Wszechnicy

---

---

Redaktor przyjmuje w soboty od godz. 14 do 15. Tel. 517-60.

Administracja czynna od godziny 8 do 15. Telefon 269-49.

WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna . . . . . zł 8.—

Dla członków Związku Nauczycielstwa Polskiego . . . . . zł 4.—

KONTO P. K. O. nr 435.

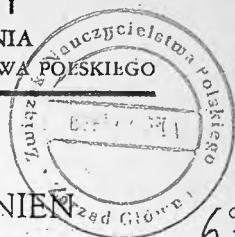
---

Zakłady Graficzne „NASZA DRUKARNIA”, Warszawa, ul. Sienna 15.

# RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO POSWIĘCONE TEORII WYCHOWANIA

ORGAN INSTYTUTU PEDAGOGICZNEGO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO



## ANALIZA PSYCHOLOGICZNA WSPOMNIENI Z WCZESNEGO DZIECIĘCTWA<sup>1)</sup>

### WSTĘP.

Zagadnienie wspomnień z wczesnego dziecięctwa jest tematem dość licznych prac psychologicznych; wnioski jednak i rozwiązania tego zagadnienia, podawane przez różnych autorów, wydają się niewystarczające. Nie wyjaśniony został w szczególności przebieg powstawania wspomnienia i przyczyny utrwalenia się charakterystycznych jego składników, funkcja wspomnień w rozwoju osobnika i w jego przystosowaniu się do rzeczywistości obiektywnej, związku tej funkcji pamięci, która utrwała bez świadomości utrwalania i bez świadomości wysiłku z funkcją utrwalania drogą świadomego wysiłku.

W związku z tą ostatnią uwagą nasuwa się spostrzeżenie, że prawa pamięci ustalone przez Ebbinghaus, G. E. Müllera, Josta i in. nie odnoszą się zupełnie do zapamiętywania, przechowywania i odtwarzania takich zdarzeń, których ślady ujawniają się we wspomnieniach.

Decydując się na podjęcie próby rozwiązania zagadnienia wspomnień z wczesnego dziecięctwa rozpoczynam od przedstawienia dotychczasowych prac, przy czym szczególną uwagę zwracam na metody zbierania materiału i jego ocenę dla celów poznania psychologicznego, opracowywanie materiału i osiągnięte wyniki.

### I. LITERATURA ZAGADNIENIA.

Polska literatura zagadnienia wspomnień z wczesnego dziecięctwa jest bardzo szczupła; na uwagę zasługują: artykuł I. Moszczeńskiej (1), która podnosi, że zrozumienie dziecka można osiągnąć przenosząc się we wspomnienia własnego dziecięctwa, oraz przykłady analizy i uwagi na temat pedagogicznej wartości wspomnień z wczesnego dziecięctwa M. Librachowej (2). Z rozważań Librachowej dokonanych w oparciu o szczupły materiał otrzymany od dorastającej młodzieży wynika, że większość wspomnień (ponad 60%) odnosi się do zdarzeń zabarwionych przy przeżywaniu ich nieprzyjemnie.

<sup>1)</sup> Praca dyplomowa wykonana na Państwowym Instytucie Nauczycielskim.

Zestawienie wyników osiągniętych przez kilku autorów przy rozpatrywaniu tego zagadnienia podaje E. Claparède (3) przy omawianiu metody retrospektywnej dla celów psychologii dziecka. Sprawa wspomnień z dzieciństwa nasuwa mu potrójne zagadnienie: „1-o Dokąd sięgają ...pierwsze wspomnienia i jakie one są? 2-o Dlaczego wczesne dzieciństwo pozostawia tak mało wspomnień? 3-o Dlaczego tylko pewne wspomnienia zostają zachowane w tym oceanie niepamięci?”

Na pierwsze pytanie odpowiada na podstawie prac cytowanych autorów (4), że najwcześniejsze wspomnienie pochodzi u różnych osobników z okresu od pierwszego do ósmego roku życia. „Przeciętnie pierwsze wspomnienia pochodzą z czwartego r. życia. Częściej dotyczą smutnych niż radosnych zdarzeń”.

Mała ilość wspomnień z wczesnego dzieciństwa pochodzi według Claparède'a stąd, że małe dziecko nie dostrzega łączności zjawisk, a tym samym nie włącza zdarzeń do powiązanego łańcucha wspomnień. Stąd „wspomnienia dziecka są rozsiane w pamięci, a ponieważ nie potrzebuje ich nigdy przywoływać, więc rozwiewają się powoli”.

Odmiernym od tego wyjaśnienia, które wydaje się Claparède'owi słuszne, jest wyjaśnienie Freuda, według którego „życie psychiczne małego dziecka jest całkowicie przeniknięte wrażeniami erotycznymi”; dojrzewające w toku wychowania sumienie wypiera je i doprowadza w ten sposób do mniej lub więcej całkowitego zapomnienia zdarzeń z tego okresu panseksualnego”.

W związku z pytaniem, dlaczego tylko pewne wspomnienia przetrwały, mówi Claparède, że „najdziwniejszym jest to, że z faktów, których dziecko było świadkiem, pozostają w pamięci często nie najważniejsze, ale przeciwnie — najbłahsze”. Twierdzenie to nie wydaje mi się słuszne, bowiem ocena Claparède'a, wyrażona słowami „najbłahsze fakty” jest oceną ze stanowiska człowieka dorosłego, któremu zdaje się, że dany fakt nie jest godny zapamiętania; z zebranego przeze mnie materiału wynika, że wśród wspomnień nie było takich, które powstały z „błahych” dla dzieci zdarzeń — nawet pozornie „błahę” było przy przeżywaniu go związane z jakimś wzruszeniem. Freud mówiąc o tym (5) uważa, że przy pierwszym wejściu wspomnienia te odpowiadają faktom niekoniecznie doniosłym, „nawet nie takim, które z punktu widzenia dziecka mogłyby uchodzić za ważne”. Analiza wykazała, że „pamięć dziecka zachowuje wyłącznie tylko fakty o ważnym znaczeniu. Tylko, że przez proces zgęszczenia, a zwłaszcza przesunięcia, przeżycia ważne zostały zastąpione we wspomnieniu przez inne, które wydają się nam bez znaczenia”.

Przyczyny przetrwania pewnych tylko wspomnień podaje Claparède za Freudem, Jungiem i Schreckerem. Według Freuda (6) pierwsze wspomnienia pojawiają się w pamięci dorosłego nie dlatego, że kiedyś miały znaczenie dla dziecka, ale dlatego, że mają znaczenie aktualne, że wiążą się z aktualną postawą wzruszeniową dorosłego, symbolizując ją lub harmonizując z nią. Pojawiając się w ten sposób w świadomości zostają jednak zniekształcone przez to, że „tylko pewne elementy zdarzenia, którego dziecko było świadkiem, zostają wskrzeszone; inne ulegają przeobrażeniu lub są

dorabiane w całości". Freud nadaje im miano „wspomnień zasłon” (w innym tłumaczeniu „wspomnienia pokrywczę” — Deckerinnerungen).

Według Junga (7) wspomnienie powstaje ze współczesnej zachcianki, kryjącej w sobie symbolizm płciowy i przerzuconej dlatego na umiłowania z okresu niewinnego dzieciństwa (regresja).

Schrecker (uczeń Adlera) mówi (8), że wspomnienia z dzieciństwa bez względu na to, czy są prawdziwe czy apokryficzne, mają dla psychologii osobnika ważne znaczenie: „funkcją ich na ogół jest uspokajanie osobnika, napełnianie go zaufaniem do samego siebie lub usprawiedliwienie pewnych ułomności nad którymi cierpi”.

Claparède łączy wyniki tych rozważań mówiąc, że „pierwsze wspomnienia dzieciństwa — z wyjątkiem tych oczywiście, które odnoszą się całkowicie do faktów obiektywnych — są utworami umysłowymi, bądź wyrażającymi w postaci dziecinnego dążenia dorosłego człowieka, bądź w postaci dojrzałej skłonności lub dążenia, ujawniające się już w wieku dziecinnym”. Tak w jednym jak i w drugim wypadku stanowią cenne wskazówki dla zrozumienia osobnika, który je przytacza”.

Z ujęcia tego wynika podział na wspomnienia odnoszące się do zdarzeń obiektywnych, o których poza wytłumaczeniem, dlaczego większość z nich nie trwa do wieku późniejszego, ani Claparède ani żaden z przytoczonych przez niego autorów nic nie powiedział, i na wspomnienia, które są utworami umysłowymi, a których przebieg i przyczyny powstania tłumaczą psychologię głębi. W przytoczonym rozumowaniu istnieje również formalne niedociągnięcie: „wspomnienia — twory umysłowe” — nie są wspomnieniami (Freud nazwał je „Deckerinnerungen”) — są natomiast zjawiskami, które ze wspomnieniami pozostają w pewnym, ważnym zresztą dla psychologii związku.

W ten sposób wyodrębniają się dwa zagadnienia: „pseudowspomnień” i wspomnień będących śladami zdarzeń obiektywnych. Podział ten wyznacza również odrębne metody analizowania ich.

W związku z tym zaznaczam, że w materiałach zebranych przeze mnie znajdują się — jak sądzić mogę — wyłącznie nie zniekształcone wspomnienia zdarzeń obiektywnych.

Zagadnieniu wspomnień dziecięcych poświęcili uwagę Sternowie (9). W monografii swej jednak zajmują się głównie funkcją przypominania w związku z ogółem funkcji personalnych. Dla celów zakreślonych we wstępie do tej pracy ważny jest stwierdzony przez nich fakt, że rozpiętość czasu pomiędzy spostrzeżeniem zdarzenia a ujawnieniem się go na pytanie innej osoby w postaci wspomnienia wynosi w 2 roku życia kilka tygodni, w 3 zaś wzrasta do kilku miesięcy, przy czym wspomnienia z 3 r. życia są już częste u dorosłych.

Nowe myśli do zagadnienia wnosi K. Bühler (10). Przypomina, że starsi autorowie starali się używać wspomnień dotyczących ich dzieciństwa jako źródła psychologii dziecka, stwierdza jednak, że nie mogą one być specjalnym źródłem poznania psychologicznego; wartość ich może polegać na tym, że jeżeli zostaną zdobyte w drodze introspekcji, to mogą ułatwić dorosłemu przeniesienie się, wczucie w duszę

dziecka. Podkreśla natomiast Bühler wagę pierwszego pojawienia się wspomnienia u dziecka, podając następujący przykład: jego córka Inga (w wieku 1;2) wróciła z przechadzki i stanąwszy przed rodzicami, nagle, po raz pierwszy reprodukując w ten sposób, powiedziała: „Daten lalala” (Soldaten lalala). Wspomnienie to odnosiło się do widzianych na przechadzce śpiewających żołnierzy. Dziecko okazało przy tym niezwykle przejęcie nie dające się w żaden sposób wytłumaczyć samą treścią przeżycia. K. Bühler tłumaczy to w ten sposób, że „w tego rodzaju zdarzeniach można upatrywać chwilę narodzin i bóle porodowe świadomego odróżniania wyobrażenia od spostrzeżenia” (op. cit. str. 316). Dla celów mojej pracy jest to o tyle ważne, że podobne wzruszenie stwierdzałem wielokrotnie w czasie zbierania materiału, w chwilach, kiedy dziecko poszukując w zamyśleniu następnego wspomnienia, znalazło je — wzruszenie pochodziło nie z tego faktu, że dziecko znalazło dla siebie wspomnienie, ale z tego, że odkryło je niespodziewanie z niepamięci dla siebie. (Sprawą tą zostanie omówiona dokładniej w rozdziałach następnych). Ponieważ K. Bühler omawiając przypominanie u dziecka przytacza, interpretuje i uzupełnia wyniki prac V. i C. Henri i W. Kammel, przeto podaję niżej w streszczeniu najważniejsze myśli tych prac łącznie z jego uwagami.

Praca Henri była oparta na ankiecie, przy czym autorowie ustalili dokładnie daty poszczególnych wspomnień. Użytecznych wspomnień mieli 123. Częstość przypadania ich na poszczególne lata życia przedstawia poniższa tabelka:

1	1½	2	2½	3	3½	4	5	6	7	8	rok życia
7	9	23	20	19	14	12	6	5	2	1	przypadki
16		43		33							

Wszystkie te wspomnienia odnoszą się do zdarzeń niezwykłych i wywierających wrażenie (eindrucksvoll); dlatego właśnie według Bühlera zostały one zapamiętane. Wspomnienia natomiast dotyczące powszednich, nie związanych z wrażeniami zdarzeń, znikają według bezpośrednich obserwacji Bühlera po krótkim czasie w niepamięci (op. cit. str. 325).

W. Kammel uzyskał wspomnienia w ten sposób, że zgromadził uczniów wyższej szkoły realnej (w wieku od 12 do 20 lat), polecił im pomyśleć o rodzicach, mieszkaniu, w którym spędzili pewną ilość lat, o figlach z młodości, o lubianych zwierzętach, przypomnieć sobie coś w związku z tym, i zdarzenie, które przyjdzie na myśl, zapisać z podaniem możliwie dokładnie ówczesnego wieku piszącego. Sprawdzenia wieku dokonał przy udziale rodziców i w większości wypadków ustalił dokładne daty. Stwierdził następnie przy tym, że z powodu braku czasu przy pisaniu piszący nie mogli cofnąć się pamięcią do najpierwszego wspomnienia. Statystyczne ujęcie wieku, z którego pochodziły wspomnienia w związku z wiekiem podających je, wykazało, że chłopcy w wieku dojrzewania zajmują się intensywnie swoją przeszłością i łatwiej reprodukują wspomnienia wcześniejsze — dlatego przeciętna data ich wspomnień wynosi 3;9, u starszych natomiast 4;3.

Tu można podnieść zastrzeżenie, że niższa data wspomnień u młodszych pochodzi stąd, że są oni bliżsi swojego dzieciństwa, wskutek czego przy krótszym czasie przerwy reprodukcja jest łatwiejsza. Uwaga ta jednak wymaga uzgodnienia z posiadającym duże prawdopodobieństwo twierdzeniem Müller-Freienfelsa (13), że chłopiec w wieku dojrzewania wstydzi się swego dzieciństwa i stara się w postępowaniu naśladować starszych od siebie.

Prace I. Beau i H. Reichardt (11 i 12) zajmują się wspomnieniami zebranymi z materiału biograficznego, który, jak uzasadnię dalej, nie przedstawia dla celu tej pracy większej wartości.

Wspomnienia z dzieciństwa odgrywają pewną rolę w starości; wracając (wg Bühlera op. cit. str. 326) z wieloma uzupełnieniami z innych źródeł i tworząc w ten sposób przejrzystą historię dzieciństwa jednostki (Dichtung und Wahrheit). Rola ta polega na tym, że u zmierzchu życia, kiedy zmysły słabną, świat zewnętrzny staje się zimny i obcy, „wzrok wewnętrzny” zwraca się ku pięknu swobody i bez troski lat dzieciennych i wskrzeszając je w budzących się wspomnieniach pozwala przed zagładzeniem życia przeżyć raz jeszcze wyidealizowany przez odległość w czasie pierwszy jego okres (14).

Inne ujęcie wspomnień z wczesnego dzieciństwa podaje w rozprawce (15) A. Faulwasser. Treścią jej jest rozpatrywanie pedagogicznej zawartości wspomnień dziecięcych. Wspomnienia, które były materiałem jego pracy, zostały zebrane od osób dorosłych przez prof. uniwersytetu lipskiego H. Volkelta za pośrednictwem Niemieckiego Radia. Faulwasser miał do dyspozycji 1.560 pojedynczych wspomnień od 265 osób. Pracę rozpoczął od wybrania spośród nich 123 wspomnień, które wiązały się z zagadnieniami pedagogicznymi i poklasyfikowania ich według tych zagadnień (np. kara — 25, niezasłużona krytyka — 23, bezprawie — 7). Ważny dla niniejszej pracy jest następujący wniosek: na 123 wspomnień 108 zawiera nieprzyjemne przeżycia, zaś treść tych 108 wspomnień jest „mniej lub więcej oskarżeniem starych przez młodych”. W innym wniosku stwierdza, że na podstawie faktów z jego materiału nie dadzą się potwierdzić wyniki wielu badań (nie podaje jakich), jakoby ulubionymi barwami dziecka były żółta i czerwona. Wydaje mu się natomiast, że dziecko w wieku przedszkolnym przeżywa szczególnie silnie barwę jasnego, ciepłego błękitu, o działaniu uspokajającym”. W ogóle wydaje się, że zamięłowanie do jasności, słoneczności gra we wspomnieniach większą rolę niż zamięłowanie do barw. Jest możliwe, że zmysł dla barw tworzy się u dziecka w różnych okresach i zapewne podniecające działanie czerwieni przejawia się u dziecka w wieku szkolnym, podczas gdy ulubionymi barwami dzieci w wieku przedszkolnym są barwy uspokajające”.

Moje materiały nie potwierdzają tych wniosków; nie wydaje się również przekonywujące rozumowanie autora — sprawa ta będzie poruszona w rozdziale V.

Metoda dochodzenia do wniosków, jaką stosuje Faulwasser, polega na tym, że ze wspomnień podzielonych według zagadnień pedagogicznych wybiera jedno lub

kilka typowych, przytacza je i analizuje posługując się ustalonymi prawami i teoriami psychologii i pedagogiki.

Przytoczone przez Faußwassera wspomnienia mają cechy, które je wybitnie różnią od wspomnień zebranych przeze mnie. Są one pisane językiem literackim z widoczną troską o dobry styl, podane w nich fakty następują po sobie w porządku przyczynowym lub logicznym, dla przytoczonych zaś zjawisk podają autorowie wspomnień dobrze obmyślane wyjaśnienia. Cechy te nadając wspomnieniu formę tworu literackiego o zracjonalizowanej treści i stylu odbierają mu wartość dla celów psychologicznego rozważania, bowiem leży ona przede wszystkim w tym, że wspomnienie reprodukowane bezpośrednio po pojawieniu się w świadomości jego całości kształtu daje ujęty w słowa obraz, którego właściwości pochodzą tak z właściwości zestroju psychicznego osobnika, jak z działalności kierowanej swoistymi prawami pamięci.

Zagadnienie zanikania w niepamięci przeżyć dziecięcych poruszone przez Claparèda (16) oświetla Müller-Freienfels (17) przy omawianiu pamięci jako funkcji w służbie dynamicznego rozwoju dziecka. Według niego, pamięć dziecka pracuje inaczej niż pamięć dorosłego. Małe dziecko zapomina bardzo szybko nawet o takich zdarzeniach, które przeżywa bardzo silnie. „W szczególności wspomnienia dziecka nie sięgają do późniejszego jego życia; prawie wszystko, co uważamy za wspomnienia z pierwszych lat, polega, jak już Goethe zauważył, na opowiadaniach innych, które ożywiamy za pomocą fantazji i dlatego uważamy je za własne wspomnienia” (op. cit. str. 96—97). „Istota tego, że dzieci tak mało sobie przypominają z minionych przeżyć, leży w tym, że żyją one naprzód a nie wstecz. Ich dusza jest nastawiona na terażniejszość, a co najwyżej — na bezpośrednią przeszłość, zwłaszcza, że pamięć nie po to w ogóle istnieje — jak się błędnie sądzi — by ożywiać przeszłość, ale aby przez doświadczenie przygotowywać przyszłość”. Funkcja pamięci polega tylko w nieznacznej części na biernym wynurzaniu wrażeń; w istocie natomiast na czynnym ożywianiu przeszłości dla określonego planu działania. Przypominanie przeszłości zjawia się późno w życiu osobnika, podobnie jak zmysł historyczny w rozwoju narodów (str. 97—98).

Dziecko zapamiętuje nie to, co dorośli uważają za ważne, ale to, co jest ważne dla niego. To twierdzenie wykazuje błąd psychologii sensualistycznej, według której trwałość zapamiętania zależy od siły wrażenia (str. 98). Przyczyną zapomniania przez dziecko jest nie tylko jego nastawienie na przyszłość, ale i fakt, że przypominanie zależy od rozwoju całości człowieka, „cały człowiek zaś w dziecku jest jeszcze mało rozwinięty i dlatego niewiele utrwała i niewiele może sobie przypomnieć (str. 98).

Müller-Freienfels prostuje dalej błędny pogląd, według którego dzieciństwo jest okresem anielskiej szczęśliwości; pogląd ten został stworzony przez dorosłych na podstawie ich własnych wspomnień z dzieciństwa w ten sposób, że „u przeważnej ilości ludzi pamięć działa rozjaśniająco, ponieważ z przeszłości zatrzymuje tylko przy-



jennie zabarwione wspomnienia". Przeciwnie, według Müller-Freienfelsa, zasadniczym uczuciem przenikającym życie dziecka, jest lęk (str. 106 i nast.).

Przeżycia z wczesnego dzieciństwa wracają w postaci wspomnień w starości: „starzec nie żyje bezpośrednio w rzeczywistości — dla niego przeszłość jest żywa... Wspomnienia, które wydawały się niegdyś zapomniane, żyją i otrzymują niesłychaną żywotność. Często bywają przeżywane w całej głębi ich sensu, ponieważ dadzą się włączyć w całkowity tok życia... piszący pamiętniki wracają ze szczególną przyjemnością do wspomnień z dzieciństwa. Skoro pamięć poczyna odmawiać posłuszeństwa, to jednak najwcześniejsze wspomnienia pozostają żywe i jasne” (str. 261).

Zagadnienie wspomnień pozostaje w pewnym związku z zagadnieniem eidetyzmu; z zebranej jednak literatury posiadam tylko drobne wzmianki dotyczące tematu mojej pracy. Jedna z nich pochodzi z recenzji pracy K. Sieberta (18) w „Kwartalniku Psychologicznym”: „obrazy hemieidetyczne (tj. nie podlegające woli — ale zresztą podobne do obrazów eidetycznych) pochodzą z przeżyć zaakcentowanych afektywnie lub uderzających swą osobliwością”. W pracy J. Wachtla (19), uwzględniającej literaturę zagadnienia eidetyzmu do r. 1935 są następujące wzmianki: „obrazy eidetyczne powstają ... niekiedy ...w związku z treścią poprzednich spostrzeżeń” (str. 35) oraz: „znamy wypadki, kiedy obrazy eidetyczne są reprodukcjami wybitnie wiernych wspomnień” (str. 127).

(c. d. n.)

Wacław Górski

(Uwaga: Literatura przedmiotu zostanie podana na końcu rozprawki).

## SZKOŁA I NAUCZYCIEL WE WSPÓŁCZESNEJ BELETRYSTYCE POLSKIEJ<sup>1)</sup>

### OGÓLNY PRZEGLĄD WSPÓŁCZESNEJ BELETRYSTYKI POLSKIEJ PORUSZAJĄCEJ SPRAWY SZKOŁY I NAUCZYCIELA.

Literatura piękna długo zaniedbywała tak wdzięczny i znajdujący tyle oddźwięku w czytelniku temat, jakim jest życie szkoły i nauczyciela. Temat ten nie znajdował miejsca ani u autorów epoki klasycyzmu, ani u romantyków — dopiero w „stuleciu dziecka” wkracza świat szkolny w obręb zainteresowań literatury pięknej. U nas pod koniec XIX i w początkach XX stulecia dotyczą tych zagadnień wybitni autorzy i to z różnych punktów widzenia. Żeromski („Syzyfowe prace”), Sienkiewicz („Z pamiętnika poznańskiego nauczyciela”), Reymont („W pruskiej szkole”), Sieroszewski („W szponach”) — patrzą na życie szkolne przez pryzmat martyrologii narodowej, i dają w swych utworach świadectwo prężności ducha polskiego. Prus („Omyłka” i pensja pani Latter z „Emancypantek”), Orzeszkowa („Panna Antonina”), Tetmajer („Romans panny Opolskiej”) malują dolę i niedolę typowych dla epoki bon, guwernantek, bakałarzy z wiejskich szkółek, natchnionych wychowawczyń i sztywnych profesorów z żeńskich pensji.

<sup>1)</sup> Praca dyplomowa wykonana w Państwowym Instytucie Nauczycielskim.

W „Ludziach bezdomnych” i „Siłacze” ukazuje Żeromski idące w lud z oświatą i sercem nauczycielki-społeczniczki. Żadna jednak z wymienionych powieści czy nowel, a także i inne z tych lat (jak np. bardzo w swoim czasie poczytna powieść „Nad poziomą” W. Skiby) nie jest poświęcona wyłącznie tematowi szkoły i nauczyciela.

W okresie rozwoju twórczości literackiej po odzyskaniu niepodległości zagadnienia szkoły, systemów wychowania oraz rozwoju i samopoczucia dziecka i roli nauczyciela w tych systemach ściągają specjalną uwagę znacznie większej niż przed wojną liczby autorów. Jednocześnie sięgają do własnych wspomnień z lat szkolnych, opisując szkołę zaborczą i jej nauczycieli, i pisarze starszego pokolenia, jak: Juliusz Kaden-Bandrowski, Włodzimierz Perzyński, Maria Dąbrowska — i ich młodszy wiekiem koledzy, jak: Jan Parandowski, Tadeusz Peiper, Zygmunt Nowakowski, Michał Rusinek. Pisarze interesujący się polską szkołą należą prawie wszyscy (za wyjątkiem Ossendowskiego) do młodszej generacji literatów, jak np.: Jan Wiktor, Jalu Kurek, Wanda Miłaszewska. Są wśród nich i pisarze-nauczyciele pasjonujący się szkołą i jej życiem: Eugenia Kobylińska, Gustaw Morcinek, Stanisław Łukasiewicz, Janusz Korczak.

Wśród utworów beletrystycznych mniej lub więcej dotyczących omawianego zagadnienia, większość poświęcona jest wspomnieniom lat dziecięcych i młodzieńczych spędzonych w szkole zaborczej, i to przeważnie galicyjskiej, w kilku zaledwie jest odzwierciedlone środowisko szkolne w szkołach rządowych i prywatnych byłego zaboru rosyjskiego, i ani jednej nie ma powieści związanej choćby fragmentarycznie z zaborczą szkołą niemiecką. Nie wszystkie jednak z powieści dotyczących spraw szkoły zaborczej można by nazwać „szkolnymi” — bo w wielu z nich sprawy szkolne potraktowane są tylko ubocznie, na marginesie zasadniczego wątku powieści, na jaki składają się najczęściej praca, przeżycia, figle i przygody młodzieńcze. Do powieści par excellence „szkolnych”, w których tło i akcja związane są ściślej ze szkołą, dałyby się zaliczyć: „Rubikon” Nowakowskiego, „Zmory” Zegadłowicza, „Pluton z dzikiej łąki” Rusinka i trójpowieściowy cykl szkolny Bieniasza: „Edukacja Józia Barączka”, „Maturanci” i „Korporanci”.

Zarówno wyżej wymienione utwory, jak i prawie wszystkie powieści z tej grupy dotyczą stosunków w galicyjskich i królewskich gimnazjach — szkoła ludowa owych lat znajduje zaledwie parę wzmianek w dwu powieściach — („Pawie pióra”, „Edukacja Józia Barączka”).

Za to powszechne szkolnictwo w Polsce Niepodległej cieszy się znacznie większym zainteresowaniem autorów. Wśród powieści poruszających sprawy nowej polskiej szkoły i jej nauczycielstwa, większość utworów, i to bodaj najcelniejszych, wiąże się właśnie ze wspaniałe po wojnie rozrastającą się i budującą podstawy kultury polskiej szkołą powszechną.

I tu już — obok powieści, które tak wnikliwie jak „Orka na ugorze” rozpatrują sprawy życia wewnętrznego szkoły i pracy nauczycielskiej w nadrzędnym z dwu równoległych wątków powieściowych — są dzieła całkowicie i wyłącznie poświęcone

sprawom szkolnym lub nauczycielskim. Do takich należą dwa zbiory felietonów z życia szkoły skoczowskiej Morcinka: „Gołębie na dachu” i „W najmłodszym lesie” (drukowane okresowo w odcinku felietonowym „Gazety Polskiej”), „Nauczycielka” i „Młode wino” Ossendowskiego — po części „Nauczyciele” Łukasiewicz — i, w dziedzinie szkolnictwa średniego, ciż sami „Nauczyciele” Łukasiewicz, „Świat w szkole” Kobylińskiej i „Poczwarki Wielkiej Parady” Auderskiej.

Poza tym warunki pracy nauczyciela, sposób jego życia i bytu, jego dni chwały i dni klęski, pragnienia i dążenia znajdują ciekawe, choć tylko fragmentaryczne odbicie w utworach wszystkich autorów wymienionych wyżej jako interesujących się szkołą polską.

Dokonany powyżej podział omawianych pozycji beletrystycznych na dwie grupy orientuje ogólnie, w jakich kierunkach idzie dotycząca tych zagadnień powieść polska. Pierwsza bowiem z tych grup ma cechy historyczno-dokumentalnych, na introspekcji opartych wspomnień autorów z lat spędzonych w murach przedwojennej, obcej a często i wrogiej szkoły — w drugiej zaś grupie skupione są utwory nawiązujące do celów i działalności szkolnictwa polskiego i życia jego pracowników.

Dla przejrzystości i uniknięcia powtarzania najbardziej celowe może będzie rozpatrzyć (z wielu możliwości) „szkolną” powieść współczesną zgodnie z powyższym chronologicznym jej podziałem: „szkoła zaborcza — szkoła polska”, traktując przy tym, w obrębie każdego z tych okresów, obydwie stopnie szkoły: średnią i powszechną (ludową) łącznie i nierozdzielnie.

W ramach zaś tych okresów najwygodniej będzie osobno potraktować szkołę z jej systemem i metodą wychowawczą i dydaktyczną, osobno nauczyciela, osobno zaś stosunek społeczeństwa do szkoły.

## ANALIZA TREŚCI UTWORÓW DOTYCZĄCYCH SZKOŁY PRZEDWOJENNEJ.

### A. Szkoła przedwojenna — zaborcza i prywatna.

Wspomnienia autorów piszących o szkole przedwojennej nie są zbyt miłe, jeśli chodzi o wrażenie, jakie pozostawił w ich pamięci wygląd szkoły i jej urządzenia. Widocznie autorzy jako chłopcy i młodzieńcy czuli się źle w murach szkolnych, i to poczucie obcości, skrępowania i niechęci pozostało im do dziś i znajduje wyraz w nielicznych zresztą opisach szkoły przedwojennej.

Bandrowski, zachwycając się troską o estetykę i higienę w obecnych gimnazjach polskich, z żalem i goryczą wspomina „wzorowe c. k. gimnazjum” ze swoich lat „studenckich”, w którym korytarze były szare i odrapane, a klasy „ciemne, z płaszczami moknącymi wokół ścian i podłoga klas zawsze tak zabłocona”<sup>1)</sup>. A już bardzo głęboko odczuwa wrogość murów szkolnych wrażliwy i uczuciowy Mik z „Żywota Mikołaja Srebrepisanego”, który wchodząc z jasnych porębiankich pokojów do magistrackiego budynku szkolnego o „grubych wilgotnych ścianach”

<sup>1)</sup> J. Kaden-Bandrowski — „Aciaki z I-A” — str. 21—23.

zastaje w nich: „klatki schodowe ciemne, nieprzewietrzane, korytarze wąskie, mroczne, — nieczystość, brud — organizmów ludzkich nadmiar — karbol rozrzucony rozsypany dla wypłoszenia gnilnej woni, dla dezynfekcji łatwej, — roznoszony na podszwach po całym gmachu, rudy, ceglany — tchu w piersiach brak, oczy pieką” 2). Jeśli jeszcze dodamy, że „wołkowicka” szkoła nie przejmowała się tym, jakie uczucia wywoła w uczniach obecność w tym samym budynku (w jego niskich suterrenach) więźniów magistrackich „ryczących przeraźliwie, wyjących i przeklinających z poza okratowanych okien” 3), to trochę mniej zdziwi nas wstąpienie, z jakim dorosły „Mik” wspomina lata szkolne, w takich murach spędzone.

Jedyną (podkreślaną przez pisarzy) barwną plamą na tle ogólnej szarzyzny murów szkolnych jest nieunikniony portret „miłośnicze panującego monarchy”. Nieprzyjemnej, ponurej szarości ścian klas i korytarzy nie rozjaśnia poza tym we wspomnieniach autorów żaden kwiat, żaden odpowiedniejszy dla dziecka i estetyczniejszy obraz, żaden miłszy i jaśniejszy kolor sprzętów szkolnych. W nieprzyjaznej ciasnocie i szarzyźnie zdobywa uczeń przedwojenny z powieści „wiedzę” — spędzając długie godziny, dni i lata szkolne „na ławie twardej, niewygodnej, za niskiej lub za wysokiej — nigdy w sam raz” 4).

O wiedzy udzielanej w takich nieprzewietrzanych gmachach szkolnych mówi z sarkastycznym politowaniem Jan Parandowski, że „zbudowana jak sam gmach w końcu XIX wieku, nie doznała od tej pory żadnych przeróbek, tak dalece wydawała się solidna i godna zaufania” 5). Ale jej stan i poziom zadowala tylko „biurokratyzowane c. k. władze szkolne” i starszych, zaśniedziałych w rutynie nauczycieli, bo młodszym z ukazanego w powieści grona profesorskiego przypisują autorzy odczuwanie potrzeby, a nawet konieczności odświeżenia i pogłębienia samej wiedzy i metod jej udzielania. Uczniowie zaś, ci oczywiście bystrzej myślący, inteligentniejsi i z autobiograficzną satysfakcją promowani na bohaterów epopei szkolnej, zdecydowanie protestują przeciw zacofaniu i cenzurowaniu wiedzy i zgrzytają zębami na „c. i k. system nauczania, stworzony przez mumie chyba po to, aby zagwoździć głowy i odstraszyć je jak najskuteczniej od rzeczywistej wiedzy” 6).

Autorowie z dumą zaznaczają, że już jako szesnastoletni młodzieniaszkowie mieli zastrzeżenia co do jakości nauk udzielanych w szkole, a szczególnie co do poziomu nauk przyrodniczych, przez „panoszące się w szkole wpływy klerikalne” zamkniętych przed każdą nową ideą. Na ich zacofanie ciska gromy we wspólniejszym tyradzie przemily typ szubaka z „Rubikonu”, oburzając się, że wspomnianie nazwisk Darwina, Boelschego lub innych przyrodników reprezentujących prawdziwą wiedzę uważane jest w szkole za herezję i zbrodnię. W rozmowie zaś z wizytatorem tenże bohater daje śmiało wyraz ogólnej, klasowej niechęci do serwilistycznego podręcznika historii Lewickiego, z nauczania bowiem historii i literatury, pełnego fałszów,

2) E. Zegadłowicz — „Uśmiech” — str. 527.

3) E. Zegadłowicz — „Uśmiech” — str. 527.

4) E. Zegadłowicz — „Uśmiech” — str. 527.

5) J. Parandowski — „Niebo w płomieniach” — str. 127.

6) Z. Kisielewski — „Poranek” — str. 172.

przemilczeń i zakłamań, oni, rówieśnicy i przyjaciele „górnjej i chmurnej” młodocności autorów byli również bardzo niezadowoleni.

Dowcipnie, w złośliwej przenośni charakteryzuje poziom naukowy szkoły galicyjskiej ten sam przekorny szóstoklasista bezczelnie pisząc w wypracowaniu klasowym z języka niemieckiego pt. „Die Schule ein Garten” co następuje: „...Na grządkach równo rośnie kapusta. Głównka przy główce. W środku słońce, który obraca się za Radą Szkolną. Za C. K. Radą Szkolną... I jak dbają o nawóz! A co rośnie pomiędzy kapustą, wyrwa się starannie. Wszystko co nie jest kapustą... Alles was nicht Kohlkopf ist, ist Unkraut” 7). A jeszcze dosadniej i złośliwiej wyszydza poziom tej szkoły akademik Poleski, zapalony „kółkowiec”, socjalista-patriota z powieści Peipera. Chcąc trafić do przekonania agitowanych przez siebie „studentów” klas wyższych, piorunuje on na koserwatyzm, klerikalizm i serwilistyczny lojalizm galicyjskiej szkoły, i nazywa ją pogardliwie „inkubatorem służącym do szrucznego wylęgania kurcząt — przy czym kurczęta wyszedłszy z tego kosztownego przyrzędu okazują się osłętami” 8).

Niewiele od tej lapidarnej a sarkastycznej charakterystyki szkoły galicyjskiej różni się to, co powieść współczesna mówi o szkole zaborczej rosyjskiej.

W. Perzyński po wielu latach wspomina z przykrością otumaniające metody moskiewskie i stwierdza, że: „szkoła ta nie uczyła niczego, spełniała nawet wprost odmienne zadanie — od dziecka starała się oduczyć od myślenia wprowadzając do głów najfantastyczniejszy chaos i zamęt” 9), a Agnisia („Noce i dnie”) i Michaś Kęcki („W młodych oczach”) widzą, że rosyjskiej szkole nie idzie o to, aby nauczyć, aby dać istotną wiedzę, lecz że szkoła ta chce ich złamać, upokorzyć, zrusyfikować.

O wiele cieplej, i z akcentowanym uznaniem dla ich wyższości nad szkołą państwową, wspomina Agnisia (Dąbrowska) żeńskie pensje prywatne b. zaboru rosyjskiego i lata na nich spędzone. Poziom nauk, nawet przyrodniczych, stał na tych pensjach bardzo wysoko, starano się tam istotnie nauczyć, a przetożone unikały przymusu, zostawiając pensjonarkom daleko idącą swobodę w zakresie studiów.

Szkoła zaborcza ukazana w powieściach nie znosi żadnej samodzielności ucznia, wszelkiego wykraczania poza ustalone i uświęcone tradycją ramy naukowe, wszelkiego „nowinkarstwa” pedagogicznego u nauczycieli. Dyrektorowi gimnazjum wółkowskiego autor zarzuca celowe tłumienie samodzielności myślenia uczniów dla utrzymania w szkole „świętego spokoju”, i podsuwa karykaturalne wprost sformułowanie tych tendencji. Mówi on do pani Wacławowej, opiekunki Mika: „przed wszystkim oczywiście, należy oduczyć go tej — zauważonej przeze mnie i przez ciało moich profesorów — samodzielności... na myślenie będzie miał czas jak dorośnie, a już rzeczą pedagogów i troską jest, żeby nauczył się myśleć statecznie i prawo-

7) Z. Nowakowski — „Rubikon” — str. 34.

8) T. Peiper — „Ma lat 22” — str. 14.

9) W. Perzyński — „Uczniaki” — str. 117.

myślnie" 10). Toteż nauczyciele z powieści uczą tak, że uczeń nie jest w stanie zainteresować się wykładanym przedmiotem, nie wyrabia w sobie samodzielności i nie myśli na lekcji — bo jakże zresztą w ogóle — mówią autorowie — myśleć i uważać na lekcjach, których tematy były „niczym nie związane z życiem, a tak pedagogicznie spreparowane, że pozbawiono je wszelkiego, choćby teoretycznego uroku i ciepłoty" 11). Obowiązkiem ucznia jest słuchać tych pozbawionych uroku, nieinteresujących lekcji i kuć, kuć „na blachę”.

Na podstawie podpatrzonych złośliwymi „młodymi oczami” nawyček dydaktycznych cechujących różnych pedagogów przedwojennych, autorowie ukazują w powieściach ich „specyficzne” metody nauczania.

Do takich oryginalnych i swoistych systemów dydaktycznych należą metody wołkowickich „niewiele umiejących” pedagogów: Ptaszyciego i Guzdkę, metody „pokrewne” („od: krew”), a do dziś chyba jeszcze samym wspomnieniem wzbudzające w byłych uczniach odruchowe kurczenie ramion i zasłanianie twarzy. „Pedagogowie” ci bowiem w nienawistnym przedstawieniu ich przez autora okazują się pozbawieni absolutnie nie tylko elementarnych zdolności pedagogicznych, ale i wszelkich uczuć humanitarnych. Wychodząc z założenia, że „uczeń nie jest od tego, by umiał — lecz by zasługiwał na karę” 12), nie żałowali wiecznym winowajcom tej kary — jeden w postaci sadystycznego rozbijania i kaleczenia twarzy uczniowskich rzucając w nie z siłą pękiem ostrych kluczy, a drugi w nieco „złagodzonej” formie masakrowania twarzy uczniów twardą książką lub zmuszania nieszczęśliwych ofiar swego systemu do wzajemnego, a jak najboleśniejszego bicia się pięścią w kark. Inni, z widoczną satysfakcją wykpiwani w powieści „metodycy”, zapisali się przykro w pamięci dawnych uczniów ukradzionymi zabawie i swobodzie długimi godzinami bezmyślnego kucia. Szczególnie drażni autorów, że tak uczono nawet religii, „którą trzeba było kuć na pamięć tak jak słówka lub tabliczkę mnożenia” 13), według „ogłupiającego katechizmu ks. dra Jana Stolarza”, i zgodnie z bezmyślnymi wymaganiami księży prefektów.

Na jeszcze gorszą pamięć zasłużyli sobie swoją metodą postępowania tacy pedagogowie jak Robiński z owego „grona” wołkowickiego, lub Słaczka z „Plutonu...”: „najdotkliwsi nie gniewem, nie sadyzmem, nie głupotą kleszą, lecz tą bezgraniczną, absolutną nieznanomością psychiki dziecięcej — wyśmiewni, ironiczni, zawstydzający, apodyktyczni, tępi, uparci — będący jeno postrachem i nienawiścią — z dnia na dzień wsączający w ucznia to przeświadczenie, że byłeś i zostaniesz durkiem i zbrodniczym typem” 14).

Nudziarzy, nie umiejących ucznia ani na chwilę zainteresować przedmiotem, wspominają dziś autorowie z uśmiechem pobłażliwości, choć kiedyś ich godziny były „zmorowate jak ciężki sen, z którego nie można się obudzić”. Wielu ich było,

10) E. Zegadłowicz — „Zmory” — str. 67.

11) Z. Kisielewski — „Poranek” — str. 172.

12) E. Zegadłowicz — „Zmory” — str. 31—35.

13) M. Dąbrowska — „Noce i dnie” — Tom III. A., str. 101.

14) E. Zegadłowicz — „Zmory” — str. 86.

różnych, i o różnym rodzaju nudzenia, ale królem nudziarstwa profesorskiego w powieści jest prof. Gorzkowski (z „Miasta mojej matki”), tak już nudny, „że nie warto było dokazywać, a nuda, którą umiał roztaczać, była tak potężna, tak w swoim rodzaju znakomita, że ogarniała nas już zawczasu, nawet przed jego przyjściem” 15).

Z pasją opisują autorowie zniecierpliwienie, jakie ich ogarniało z powodu powszechnego, a utrapionego swą monotonią powtarzania i wałkowania bez końca i na różne sposoby tego samego tematu — przeanalizowanej Iliady i Odyssei, nieodzwonej historii domu panującego lub doszczętnie z uroku „rozebranych” utworów polskiej literatury. Pomysłowy a przekorny szóstoklasista z „Rubikonu”, wyprowadzony z równowagi ustawicznym nicowaniem „Wiesława”, mści się inteligentnie i dowcipnie w ten sposób, że „omyłkowo” zmienia temat zadanego wypracowania z „Tok myśli...” na „Kto myśli w Wiesławie” i wykazuje w wypracowaniu, że w „Wiesławie” nikt nie myśli. Niepociągający, oschły i biurokratyczny sposób nauczania reprezentuje w urzędniczej Galicji „nieskazitelny urzędnik nauki”, prof. literatury Majewski. Każda jego lekcja „była odrobiona starannie, w przepisowej ilości podręcznika i odchodziła do aktów, które już były zarejestrowane i załatwione, poza możliwością jakichkolwiek uchybień” 16) — ale, choć szara i sztywna zostawała — ku zdumieniu autora — na właściwym miejscu w pamięci ucznia, który, wprawdzie po papuziemu, mógł jednak z tych poszuflakdowanych lekcji odtworzyć na żądanie całe okresy i stulecia literatury.

Lekturę i biblioteki szkolne wspominają autorowie jako naigranie się profesorskie z żądy czytania, jaką płonęli uczniowie tych źle uczących szkół. Oto ironiczny opis „urzędowania” jednej z przedwojennych szkolnych bibliotek: „Była ona otwarta w każdą środę od 1 do 2, co wyglądało w ten sposób, że stary i jowialny prof. Kubisz wpadał do biblioteki, otwierał z hałasem szafę, wyjmował z niej co mu wpadło w ręce — niemiłosierną starzyzną ledwo trzymającą się okładek, zamierzchłą „lekturę dla młodzieży” — i rozdawał gromadce smarkaczów, którzy jeszcze mieli złudzenia. Nie było czasu na perswazje i prośby, wszystko razem, z zapisywaniem pożyczonych książek, z żartami, kuksańcami, ciągnięciem za uszy, trwało dziesięć minut” 17). A gdy młodzież na własną rękę, poza szkołą, szuka interesujących ją książek, i czyta, czyta bez wyboru i opamiętania, wówczas dyrektor z „Rubikonu” nie myśląc o skierowaniu tego pędu do czytania na właściwe tory przez dobre zorganizowanie biblioteki szkolnej, stwierdza tylko że zgrozą, że „do naszego zakładu coraz silniej wdziera się duch zepsucia” i postanawia przeciwdziałać temu „za pomocą surowej kontroli tego, co młodzież czyta” 18).

Ironizując na temat przestarzałych, werbalnych i niezajmujących metod nauczania stosowanych w przedwojennej szkole, autorowie z satysfakcją zaznaczają na ogół, że uczniowie zdają sobie sprawę z ich bezwartościowości i umieją się przed

15) J. K.-Bandrowski — „Miasto mojej matki” — str. 109.

16) J. Parandowski — „Niebo w płomieniach” — str. 33.

17) J. Parandowski — „Niebo w płomieniach” — str. 24.

18) Z. Nowakowski — „Rubikon” — str. 191.

nimi bronić — potrafią powiedzieć profesorowi, że „uczenie się na pamięć — to nie jest żadna metoda w siódmej klasie” 19), a nawet wygwizdać z klasy profesora absolutnie nie zdającego sobie sprawy z możliwości chłonnego umysłu uczniowskiego, i ujmującego niepoprawnie i uporzycwie matematykę w kl. VI na poziomie uniwersyteckim.

Nie zapomnieli jednak autorowie i o swoich sympatycznych profesorach, pedagogach z zamiłowania i z Bożej łaski. Nie ma ich we wspomnieniach autorów zbyt wielu, grono „groźnych preceptorów”, niedołęgów pedagogicznych i nudziarzy jest w powieściach parokrotnie liczniejsze, ale nawet w „Zmorach” znalazło się miejsce dla tych dobrych pedagogów: Farnika, Znamierowskiego, Maykowskiego i innych — i mówi się tam o nich, jakby dla rekompensaty za tamtych okrutników, nudziarzy i próżniaków, w samych superlatywach. Są więc oni młodzi, zdolni, sumienni, sprawiedliwi — wykładają pogładowo, sugestywnie i przekonująco — godziny ich lekcji są ilustrowane przykładami i urozmaicane ćwiczeniami, godziny te są radością, rozkoszą i wytchnieniem — ci mili autorowi nauczyciele nie tylko uczą, ale porywają, kształtują dusze młodzieńcze. Są tacy i poza Wołkowicami. Równie świetnie uczy „gdy chce” krakowski profesor Kwieciński („Rubikon”), na którego lekcji jaskier zrobiony z papier-maché zdaje się nabierać życia, kwitnąć i rozwijać, a prof. Rojek ze Lwowa po zerwaniu z oschłością gramatyki nabiera polotu poetyckiego w pomysłowo urozmaicanych wykładach mitologii greckiej („Niebo”). Szereg dobrych nauczycieli i nauczycielek uczy Agnieszę z „Nocy i dni”. Umieją oni ożywić lekcję i zainteresować wykładanym przedmiotem, a nawet, jak państwo Wenordenowie, wzbudzić zachwyt. Lecz tacy są tylko na gloryfikowanych w zestawieniu ze szkołami państwowymi pensjach prywatnych b. zaboru rosyjskiego. Nauczyciele rosycy przedstawieni w powieściach to tępi, bezduszni i oschli rusyfikatory, dbający tylko o akcent i poprawność wymowy, przekonani, że „nie należy szerzyć oświaty w kosmopolitycznym znaczeniu tego słowa, lecz należy szerzyć oświatę rosyjską” 20).

Ci rosycy nauczyciele, i spore grono ich galicyjskich kolegów, cały wysiłek pedagogiczny wkładają nie w nauczanie, lecz w podchwycenie błędu ucznia, jakiegoś przeoczenia, zapomnienia, nieodrobienia zadanej lekcji, a „metodę” swoją ograniczają do zadawania lekcji („metoda paznokciowa”) i wymyślnego, jak najbardziej skomplikowanego i nieoczekiwanego odpytywania uczniów.

Jednakże uczniowie z powieści okazują się sprytniejsi od swoich profesorów, szybko odkrywają tajniki groźnych profesorskich „systemów” (sztuka na sztukę), a dorośli pokpiwają sobie z nich we wspomnieniach, tak jak kpili w szkole przygotowując się tylko na określony z góry wedle systemu dzień i godzinę, zdobyty wolny czas poświęcając na samokształcenie się własnymi już metodami i w umiłowanych dziedzinach.

19) J. Bieniasz — „Maturanci” — str. 191.

20) S. Żeromski — „Szyfowe prace” — str. 49.



Autorzy powieści o szkole przedwojennej z naciskiem zaznaczają, że owa szkoła jeszcze mniej dba o wychowanie młodzieży niż o racjonalne metody nauczania.

Różne „dzikie łąki” są terenem, gdzie młodzież wyładowuje swój temperament i energię fizyczną w walkach, zabawach i grach sportowych — bo szkoła, ku wielkiemu żalowi wychowanków, nie uznaje żadnych sportów, nawet gry w piłkę czy palanta, nie hołdując bynajmniej starożytnej zasadzie: „w zdrowym ciele — zdrowy duch”. Obłudne postępowanie „zaustriaczałych”, zdaniem autorów, i panicznie obawiających się podejrzenia o sprzyjanie niepodległościowym „mrzonkom”, władz szkolnych, które równoległe z okólnikiem „o popieraniu skautingu” poufnie i po cichu pochwalają niechętny stosunek nauczycieli do wszelkich organizacji sportowych i skautowych na terenie szkoły, sprawia, że szkoła dusi wszelką inicjatywę uczniów w tym kierunku. Wzbronione jest noszenie tak atrakcyjnego dla chłopca munduru skautowego, zabrania się ostro „należeć w jakimkolwiek charakterze do wszelkich stowarzyszeń, a przede wszystkim zaciągać się w szeregi drużyn strzeleckich” 21). A z urządzanych dla szkół przez c. k. pułki piechoty wymarszów i strzelań konkursowych ich ówcześni uczestnicy pokpiwają sobie jako z „czarno-żółtych szopek”, nie zadowolających w najmniejszym stopniu młodzieńczych potrzeb ruchu, zabawy i emulacji sportowej.

Rosyjska szkoła budzi pod tym względem jeszcze przykrzejsze wspomnienia, przewyższając austriacką w skrupulatnym unikaniu wszelkich możliwości rozwijania się fizycznego uczniów, i w surowych „profilaktycznych” zakazach uczestnictwa w najniewinniejszych stowarzyszeniach sportowych.

Szkoła znosząca w swoich murach wychowawców typu wołkowickiego, lub takich Słaczków, Żylarskich i im podobnych (choć nie tak dobitnie zarysowanych) pedagogów z rosyjskich szkół — sadystów i półobłąkańców, opojów, próżniaków i nudziarzy, traktujących wychowanków jak bandę zbrodniarzy i kretynów — taka szkoła, to znaczy tak przez autorów przedstawiona, nie mogła budzić w dziecku uczuć moralnych, wyrobić w nim postawy życiowej i charakteru. Lepsi, występujący w powieściach pedagogowie, nie starają się o złagodzenie deprawujących wpływów tamtych, nie uważają bowiem, zdaniem autorów, w ogóle wychowania za swój obowiązek, nie umieją zbliżyć się do ucznia i odczuć go. Toteż, pomijając krańcowo w „Zmorach” przedstawione typy piątoklasistów nie mających żadnych skrupułów etycznych i całkowicie pozbawionych czystości myśli i uczuć — jest w powieściach sporo wypaczonych przez szkołę obłudników i świętoszków w rodzaju Pietrasa z „Rubikonu”, zdrajcy i tchórza Marysja-Trupiołgówki z „Plutonu”, lub upodlonych i nie zdających sobie nawet sprawy, że można być innym, typów uczniowskich z powieści Bieniasza. Z wyrzutem podkreśla powieść nieufność szkoły wobec ucznia, system ustawicznego, dokuczliwego szpiegowstwa i nadzoru (specjalnie starannie rozwinięty w szkołach rosyjskich), który zabijał, jak z przykrością wspominają „wyprostowujący się” dziś autorzy, poczucie godności, i wyrabiał w uczniach automa-

21) M. Rusinek — „Pluton z dzikiej łąki” — str. 139.

tyczne, bezczelne zakłamanie — jakże inne niż owe, tak sympatycznie przez zawsze pogodnego autora przedstawione kłamstewka, oszustwa i kawały sztubackie w „Bezgrzesznych latach”.

Niezmiernie rzadkim w powieści jest taki stosunek profesorów do uczniów jak stosunek Korabika, który prostymi środkami i oddziaływaniem własnej osobowości urabia charakter uczniów („Pluton”).

Książę, na których barki szkoła zwała cały ciężar wychowania religijno-moralnego, przeważnie nie stoją w powieści na wysokości zadania. Mało jest we wspomnieniach autorów takich prefektów jak ks. Skromny, asceta życiowy, naprawdę skromny i niepozorny, umiejący jednak w duszach uczniów wzbudzić miłość dla Stwórcy i poczucie moralne. Liczniejsi natomiast są katecheci grozną dwójką wzbudzający poszanowanie dla wykładanego „przedmiotu” jak np. ks. Kalina, lub uczeni a poczciwi niedołądzy pedagogiczni w rodzaju ks. Popławskiego z „Rubikonu”. W wiecznej niezgodzie są uczniowie z takimi przedstawicielami „Kościoła wojującego” z powieści jak ks. Duda („Rubikon”), lub ks. „hrabia” Brzana-Brzezina („Zmory”), którzy swoim niepedagogicznym postępowaniem doprowadzają do rozterki i buntu w duszach młodzieńczych. Nic też dziwnego, że ich lekcje religii, wypełnione inwektywami osobistymi, wydrwianiem uczniowskich poglądów społecznych i sporami o „diabłów, których nie ma”, zupełnie nie wyrabiają zasad etycznych w uczniach, ani też uczuć religijnych, że „jeśli się kiedy myślało o Bogu, to napewno nie na lekcjach religii” 22), i nic też dziwnego, że liczni są uczniowie, którzy za niewielkim wynagrodzeniem spowiadają się za kolegów, a w szkołach kolportowane są odezwy tej treści: „Koledzy! Chcąc raz wreszcie zwalczyć ohydną, szpiclowską kontrolę naszych sumień, uprawianą za pomocą kartek, które musimy oddawać przy konfesjonale, wzywamy Was, abyście na znak protestu zbojkotowali nadchodzącą spowiedź” 23).

W oświetleniu powieści szkoła przedwojenna celowo zaniedbuje wychowanie społeczne uczniów, nie troszczy się o ich zaprawianie do współżycia i współdziałania, o ich życie się w obrębie klas. Nauczyciele obawiają się zwartego frontu klasy i można ich posądzać o hołdowanie zasadzie „divide et impera”. Młodzież jest rozbita na grupki obojętne sobie nawzajem i nie mające ze sobą nic wspólnego. Tylko impuls oburzenia i nienawiści łączy klasę na krótko we współdziałaniu, jak to ma miejsce np. w chwili wygwizdania z klasy zbyt wymagającego i surowego profesora Pilza.

Z oburzeniem wspominają też autorzy różnice, jakie zauważyli w traktowaniu przez profesorów uczniów pochodzących z różnych sfer. Książd „hrabia” Brzana-Brzezina np. „nie cierpi chamów”, a parwienusz i łapownik Słaczka mawia często do niektórych w klasie: „Do szewca. Szkoła nie jest dla dziadów — kto będzie szył ubrania, lub reperował buty” 24).

22) M. Dąbrowska — „Noce i dnie” — T. III. — str. 101.

23) Z. Nowakowski — „Rubikon” — str. 32.

24) M. Rusinek — „Pluton z dzikiej łąki” — str. 114.

Nienawiści rasowe i narodowościowe, o których nasileniu w szkołach rosyjskich wspomina Choynowski („W młodych oczach”), również rozbiły siedzących na wspólnych ławach Polaków, Moskali i Żydów na wrogie sobie i pogardliwie nawzajem traktujące się grupy 25).

Czasem humorystycznie są oświetlone w powieści często rozbijające jedność klasy, a modne wówczas wśród młodzieży różnice polityczne, które doprowadziły „nawet do tego”, że uczniowie z przeciwnych obozów nie pozwalali wzajemnie odpisywać od siebie. Bunikiewicz w powieści pt. „Życie w kolorach” dowcipnie opisuje taką właśnie „niekoleżeńskość” wypływającą z pobudek politycznych. Mianowicie zdolny matematyk, członek prawicowych „Białych”, nie daje odpisywać zadania klasowego lewicowym „Promienistym”, w odwet za co „Biali” ponoszą porażkę na klasówce z niemieckiego, bo zdolny germanista pozwala ściągać tylko swoim, tj. lewicowcom. Najlepiej przy tym układzie „stosunków politycznych” powodzi się ludowcom tej klasy, którzy „robili politykę chwiejną, przed matematyką kokietowali prawicę, a przed niemieckim skłaniali się bardzo wyraźnie ku promienistym” 26).

Litania niedociągnięć, fałszów i błędów dydaktycznych i wychowawczych wytwarza w szkole przedwojennej nieznośną atmosferę. Uczniowie nie ufają profesorom widząc rozbieżność ich słów i czynów, drżą przed srogością i groźnymi notesami profesorskimi, strzegą się przed pedlami i woźnymi podsłuchującymi i węszącymi w ich tornistrach i nie zawsze są szczerzy ze sobą obawiając się zdrady i donosicielstwa. Przytłoczeni posępnością szarych murów, ciężarem nieinteresującej nauki i wyniosłym autorytetem nauczyciela, pozbawieni rozrywek, sportów i radości swobodnego współżycia koleżeńkiego — bohaterowie powieści czuli się w szkole źle.

Gawlik z „Plutonu” nie truchlał tylko na godzinach prof. Korabika i tylko pod jego wzrokiem „czuł jak rozrzedza mu się w piersi ten gnębiący go zawsze ciężar szkoły” 27), a w ośmioletnim Miku „od rana tłucze się serce w piersiach w lęku przed preceptorem groźnym, głośnym, podstępny, podchwytyjącym” 28). Jeszcze gorzej czuli się uczniowie w szkołach rosyjskich. Choynowski „młodymi oczami” widzi w nauczycielach przede wszystkim urzędników policji, myśli o nich pogardliwie i nienawistnie i pamięta, iż „zdecydowałem w sobie, że szkoła jest to coś, co trzeba w życiu odrobić jak pańszczyznę, ale że nie jest to właściwe życie” 29), a Agnieszka z „Nocy i dni” już nie szykany bolały, i nie dwójki otrzymywane za akcent. Bolał ją wstyd, że chodzi do szkoły, która zrodziła w niej nienawiść i pogardę”.

Najsmutniejsze jednak świadectwo daje duchowi panującemu w ówczesnych szkołach z powieści Michał Srebrmpisany, sam przecież były profesor, mówiąc ze smutkiem i pesymizmem do skarżącego się na atmosferę szkolną synka: „szkoół, gdzie by

25) P. Choynowski — „W młodych oczach” — str. 206.

26) W. Bunikiewicz — „Życie w kolorach” — str. 159.

27) M. Rusinek — „Pluton z dzikiej łąki” — str. 102.

28) E. Zegadłowicz — „Uśmiech” — str. 527.

29) P. Choynowski — „W młodych oczach” — str. 116.



człowiek mógł uczyć się swego człowieczeństwa, nie ma na świecie i pewno nigdy nie będzie" <sup>30</sup>).

Ucząca się i wychowująca w takiej atmosferze młodzież z powieści czuje i wie, że szkoła nie daje jej tego, co dać powinna, że kształci źle i nie wychowuje. Szukają więc uczniowie możliwości uzupełnienia swoich braków, zaspokojenia potrzeb kulturalnych, umysłowych i emocjonalnych, i znajdują te możliwości w licznych i ciekawie przedstawionych w powieściach „kółkach” pozaszkolnych.

Kółka te przedstawiają autorzy barwnie i interesująco, przypisują im niejednokrotnie duże znaczenie i wartość, osnuwają aureolą niezwykłości i bohaterstwa.

Ciekawa rzecz, że stowarzyszeń tego rodzaju co Pluton z dzikiej łąki lub bandy uczniowskie typu (tak dziś powszechnego, a pokazanego w „Bezgrzesznych latach”) stowarzyszeń „indyjsko-militarnych” mających na celu tylko wyzycie się fizyczne, prawie wcale, poza „Plutonem” w powieściach nie ma. Młodzież z powieści pasjonuje się innymi, poważniejszymi rzeczami. Chce ona „ustalić swój stosunek do palących zagadnień chwili”, chce wiedzieć prawdę o ruchach rewolucyjnych za granicą, walczy o swobodę sumienia i zniesienie przymusu spowiedzi, pragnie uzupełnić pokierszowaną oficjalnymi programami wiedzę. „Inteligencja! Inteligencja! Co cię zajmuje? Ile wiesz? Co czytałeś? Najzdolniejsi płonęli wprost świętym ogniem ogarnięcia umysłem wszystkiego, wszystkiego” <sup>31</sup>) — mówi Choynowski. Nocami, przy świeczkach, karani postami i szykanowani przez księży prefektów i nauczycieli, chłopcy czytają i potem referują na zebraniach kółek Darwina, Mommsena, Sombarta, Renana, Nietzschego, Marksa i innych autorów skazanych na banicję ze szkoły. Referują i z młodzieńczym zapałem namiętnie dyskutują na tajnych posiedzeniach kółek samokształceniowych (historycznych, literackich, przyrodniczych), politycznych (niepodległościowych, endeckich, socjalistycznych), i nawet „etycznych”, bo i takie zakładano „uznając konieczność podniesienia życia etycznego”. Kółka te rywalizują ze sobą poziomem referatów i dyskusją, ilością różnymi sposobami skaptowanych „tęgich głów” i zakresem wpływu wywieranego nie tylko na kolegów szkolnych, ale nawet i na dalsze otoczenie (np. konkurencyjna akcja narodowo-oświatowa szerzona na wsi przez „Białych i „Promienistych” z powieści Bunikiewicza).

W szumnie nazywanych „pismach”, wydawanych przez te uczniowskie stowarzyszenia okresowo lub sporadycznie, ścierają się prądy i kierunki, a w światło- i bogobórczym nastroju tajemniczych, zakonspirowanych zebrań gęstej sieci wielostopniowych kółek kształtują się poglądy i charaktery młodych spiskowców, krzewią idee walki o szkołę polską, walki o niepodległość i entuzjazm dla „czynu zbrojnego” i drużyn strzeleckich, do których, wbrew wszelkim zakazom, młodzież z kółek tajemnie się zapisuje.

(c. d. n.)

Jan Borek

<sup>30</sup>) E. Zegadłowicz — „Zmory” — str. 84.

<sup>31</sup>) P. Choynowski — „W młodych oczach” — str. 208.

# WDZIĘCZNOŚĆ U DZIECI JAKO UCZUCIE SPOŁECZNE

## I.

Psychologia i socjologia nie zajmowały się dotąd prawie zupełnie uczuciem wdzięczności. W dotychczasowej literaturze psychologicznej znajduje się do r. 1936 jedna zaledwie praca poświęcona temu tematowi<sup>1)</sup>. Wdzięczność jest rzekomo nader rzadką zaletą — twierdzą socjologowie — nie odgrywa ona więc żadnej roli w życiu społecznym. Dość wskazać na liczne przysłowia, negujące istnienie wdzięczności (posiada je każdy naród, najbardziej znane jest bodaj niemieckie „Undank ist der Welthohn”), na częste skargi o „czarnej niewdzięczności” ludzkiej — skargi tak stare, że już w Piśmie Św. zaznaczone. Dziesięciu trędowatych uzdrowił Pan, lecz jeden tylko zawrócił i podziękował Mu. Boleśnie zapytuje Zbawiciel: „Gdzież są pozostali? Czyż nie zostało dziesięciu uzdrowionych?”. Niemniej często trafiamy w utworach filozofów, tzw. „moralistów” zjadliwe uwagi o wdzięczności, pochodzącej rzekomo z egoizmu. Słynny myśliciel XVIII w. W. R o c h e f o u c a u l t sarkastycznie twierdzi, że wdzięczność wielu ludzi jest niczym innym, jak wyrazem tajemnej chęci otrzymania dalszych dobrodziejstw<sup>1)</sup>. Radzi on też być bardzo ostrożnym w osądzaniu wdzięczności, bowiem nie wszyscy ci, którzy wyrażają swą wdzięczność, czują ją w rzeczywistości. Według tegoż pisarza wdzięczność jest zaletą ludzi mądrych i zręcznych, niewdzięczność natomiast przywarą ludzi mało sprytnych i nieostrożnych. Na ogół posiadamy znacznie więcej orzeczeń dotyczących się niewdzięczności niż wdzięczności — nowe potwierdzenie zjawiska, że zajmujemy się bardziej cechami ujemnymi, jak kłamstwem, bojaźliwością, zazdrością, niż dodatnimi, np. prawdomównością, życzliwością, odwagą itp.

Wszystkie wyżej wymienione fakty sprawiają, że nie znamy istotnej natury przeżycia zwanego wdzięcznością i nie wiemy dotąd, jaką rolę właściwie odgrywa ono w życiu jednostki i życiu społecznym.

Ktokolwiek zajmował się praktyką psychologiczną, tj. udzielać musiał porad w konfliktach życiowych lub jako psychiatra leczyć nerwice, ten niejednokrotnie stwierdzać mógł fakt, że uczucie wdzięczności stawało się przyczyną ciężkich powikłań duchowych i przyczyniało się w znacznej mierze do tragicznych zatargów między jednostką a jej otoczeniem. Poczucie się do wdzięczności, raczej do „długu” wdzięczności, które jest cechą charakterów subtelných, może spowodować u jednostki ciężką i długotrwałą walkę duchową prowadzącą niejednokrotnie do zaburzeń psychicznych, a bardzo często do stanów chronicznego niezadowolenia z siebie, ze światła całego, niszczących szczęście rodzinne. Zdarza się bowiem często, że dzieci, wskutek wpajanego w nich obowiązku wdzięczności wobec rodziców, uważają za słuszne poświęcić im swe życie, zrezygnować ze szczęścia osobistego. Ileż córek są-

<sup>1)</sup> Myśl tę znajdujemy dopiero daleko później u M. Nordau'a w jego „Kłamstwach konwencjonalnych”, skąd jest zwykle cytowana.

dziło, iż grzechem będzie, jeśli pójdą za głosem serca i zostawią rodziców samych na starość. Tak pojęty obowiązek zrzeczenia się własnych praw do samodzielnego stanowienia o swym losie miewa przykre skutki: niezadowolenie z formy życia, nienawiść do tych, którzy wpoili ten obowiązek wdzięczności. Ile żon i mężów nie stargało więzów małżeńskich — poczuwając się do wdzięczności za okazaną miłość czy ratunek materialny i sterało swe siły w walce między nowym uczuciem a tak pojętym obowiązkiem wywdzięczenia się! Pożucie „winy”, tak często stanowiące przyczynę nerwic — jak to stwierdziła psychiatria nowoczesna — polega nierzadko na przeświadczeniu, że nie uczyniło się zadość obowiązkowi wdzięczności, zaciągniętemu względem najbliższych.

Jeśli w ten sposób jednostka „niewdzięczna paczy swe życie, to z drugiej strony wszczepione pojęcie o n a l e ż n e j n a m wdzięczności za okazane dobrodziejstwa wywołuje w nas napięcie wyczekiwania tej wdzięczności i uczucie rozczarowania wtedy, gdy ona zawodzi. Nienawiść do ludzi, pogarda dla nich a wskutek tego odsuwanie się od nich, niszczą życie społeczne zawiedzionej w swych oczekiwaniach jednostki.

Widzimy więc, że się dotąd zbyt bagatelizowało to, co tak lekceważąco zwieemy „podzięką”. Już dla względów praktycznych, aby uleczyć wszystkich torturowanych wyrzutami sumienia za swą niewdzięczność lub targanych walką między powinnością a chęcią budowania sobie życia na własny sposób, należy zbadać uczucie wdzięczności.

Jak przeżywamy „wdzięczność”? Jakie czynniki składają się na to przeżycie? To będą pierwsze pytania, na które dać musimy odpowiedź. Następnie musimy je rozpatrzyć z punktu widzenia g e n e t y c z n e g o: czy jest to uczucie wrodzone, właściwe ustrojowi psychicznemu człowieka, czy też jest ono wtórne, wszczepione? Czy spotykamy uczucie to już u dzieci? Kiedy, w jakiej formie się ono przejawia? Czy wykazuje ono pewną linię rozwojową? W jakim kierunku? Czy istnieją różnice jego zależne od płci?! Czy uczucie to jest rzadkie lub częste? Czy daje się ono rozwinąć i kształcić?

Aby otrzymać odpowiedź na te wszystkie problemy staraliśmy się dokonać szczegółowej analizy uczucia wdzięczności i przeprowadziliśmy ankietę wśród 2.000 dzieci szkolnych miasta B e r n a (Szwajcaria) w wieku od lat 7 do 15. Wyniki tych badań ogłoszone zostały w specjalnej monografii <sup>2)</sup>, z której podajemy poniżej kilka szczegółów.

## II. ANALIZA WDZIĘCZNOŚCI.

Wdzięczność — potocznie pojmowana jako odwzajemnienie przysługi czy też dobrodziejstwa, a więc pojęta w sensie materialnym, praktycznym, jest w przężyciu duchowym u c z u c i e m, które powstaje jako r e a k c j a, gdy drugi osobnik uczyni zadość naszemu życzeniu. Uczucie to jest bardzo złożone i możemy rozróżnić w nim następujące czynniki składowe:

<sup>2)</sup> Die Dankbarkeit bei Kindern und Jugendlichen. Bern, Frauche 1936, str. 106.

1) R a d o ś ć lub zadowolenie z otrzymanej pomocy — czynnik natury egoistycznej.

2) Ż y c z l i w o ś ć względem ofiarodawcy, która jest właściwie przeniesieniem doznanego uczucia radości na sprawcę pomocy. Zdanie „Dziękuję T o b i e” jest wyrazem uznania dla cudzego dobrego postępku. Dziękuję się zawsze k o m u ś; podzięka jest zawsze wyosobnieniem tego, kto pospieszył z pomocą. K a n t nazywa nawet wdzięczność „wielbieniem osoby, okazującej nam dobrodziejstwo”. W tym sprzyjaniu, w tym czczeniu mamy zatem drugi czynnik składowy wdzięczności, posiadający jednak charakter s p o ł e c z n y.

3) Jako dalszy czynnik należy wymienić d ą ż n o ś ć do odwzajemnienia przysługi, chęć do postępowania w tenże sam sposób, w jaki względem nas postąpiono. Jest to s a m o r z u t n i e powstające życzenie sprawienia przyjemności temu, kto nam sprawił przyjemność, złożenia daru temu, kto nas swym darem uszczęśliwił. Dążenie to odpowiada w dodatniej formie znanemu nam lepiej uczuciu o d w e t u: oko za oko, ząb za ząb (j u s t a l i o n i s). Uczucie wdzięczności jest więc drugim biegunem tendencji odwetowej: nie tylko zły, lecz i dobry uczynek skłonni jesteśmy odwzajemnić. Mamy więc w tej skłonności znów czynnik s p o ł e c z n e j natury.

4) Uczucie z o b o w i ą z a n i a się jest dalszym składnikiem wdzięczności. Mówimy o „długu”, o „obowiązku” wdzięczności i wyrazy te odpowiadają rzeczywistości dążności do przejęcia zobowiązania: zwrócić to wszystko, co zostało nam dane i przyjąć to tylko jako dar na pewien przeciąg czasu. Ciekawe jest jednak, że bardzo często zobowiązanie to trwać może jeszcze i wtedy, gdyśmy w rzeczywistości dług już uiścili. Wyrażenie „wdzięczny aż do grobu” nie jest bynajmniej frazesem, lecz oddaje wiernie uczucie wielu jednostek poczuwania się do coraz nowych przejawów wdzięczności za jeden r a z tylko otrzymaną pomoc lub doznaną przysługę. Dlatego też mówimy o „wierności i wdzięczności” jak o dwóch ściśle spojonych ze sobą uczuciach. Podkreślić tu należy, że wtedy, gdy we wszystkich prawodawstwach istnieje dla wielu win przedawnienie, raz okazana d o b r o w o l n i e pomoc nie ulega przedawnieniu — żyje ona w tym, kto ją otrzymał, jako dążenie do wykazania uczucia i życzliwości dla tego, kto ją okazał. Wdzięczność jest więc wieczystym zobowiązaniem. Możemy czuć wdzięczność nawet dla umarłych. W ten sposób wdzięczność staje się wielką s p ó j n i ą, łączącą dwoje ludzi i przyczynia się do wytwarzania w s p ó l n o t y duchowej. Mamy więc i w tym uczuciu zobowiązania się — składnik s p o ł e c z n o - e t y c z n e j natury.

5) Zaznaczyć należy ponadto, że wszelka pomoc, okazana jednemu osobnikowi przez drugiego, narusza w pewnym stopniu „równowagę międzyludzką”. Jan stał się dłużnikiem Piotra, jest mu coś winien; stosunek równości między nimi jest zachwiany. Zwracając mu dług, odwzajemniając mu przysługę, niweczy się tę nierówność i wprowadza napowrót równowagę we wzajemnych stosunkach dwojga ludzi. Dążność do równoważnych stosunków między dwoma osobnikami jest zadaniem społecznym. Mamy tu więc do czynienia znów ze składnikiem s p o ł e c z n e j natury.

Widzimy więc, że uczucie wdzięczności składa się przeważnie z czynników społeczno-etycznych. Jest więc owo uczucie par excellence społecznym. Intuicyjnie wyczuwa to społeczność ludzka nadając mu wielką wartość. „Nad człowieka niewdzięcznego nic nie masz gorszego” brzmi przysłowie, orzekając tym, że niewdzięcznik znajduje się na najniższym szczeblu moralnym.

### Wdzięczność rozpatrywana z dwóch stanowisk.

Fakt zaznaczony przez nas powyżej, że wdzięczność jest uczuciem reaktywnym, tj. reakcją uczuciową na okazaną nam pomoc, przysługę itd., zmusza nas do rozpatrzenia jej z dwóch stanowisk — ze stanowiska dającego i biorącego. Jest to wielki błąd charakterologii jako nauki o charakterze, że ogranicza się ona do jednostronnego badania cech charakteru, pomijając w ten sposób fakt, że są one przeważnie wyrazem stosunków międzyludzkich, a więc tym samym muszą być wzięte pod uwagę obie strony, wzajemnie na siebie oddziałujące. Uczyniliśmy więc to, co się nam wydało metodycznie słuszne: poddaliśmy uczucie wdzięczności analizie, rozpatrując je jako „sytuację dwóch partnerów w akcji brania i dawania”. Z analizy tej podajemy poniżej kilka szczegółów:

Zarówno „dający” jak i „biorący” znajdują się pod wpływem uczucia ambicji, raczej pewnej odmiany jego — pragnienia zaznaczenia swej wartości (Geltungsbedürfnis). Dając, niosąc pomoc potrzebującemu mamy wzmoczone poczucie własnej wartości — wyższości nad tym, kto nas o pomoc prosił. Uczucie to jest bardzo przyjemne, pragniemy je jak najdłużej posiadać, dlatego też pamiętamy tak dobrze i tak długo wyrządzone innym przysługi. Są one dowodem naszej wyższości. Biorąc zaś odczuwamy poniżenie naszej wartości, gdyż zmuszeni wszak byliśmy zwrócić się o pomoc, nie mogąc się o własnych siłach utrzymać w walce o byt. Myśl ta jest nam bezsprzecznie przykra, dlatego też pragniemy jak najprędzej o niej zapomnieć. Jeśli zapominamy o otrzymanych dobrodziejstwach (jeśli dłużnik ma gorszą pamięć niż wierzyciel), to dzieje się to nie z powodu „złego” charakteru, lecz urażonej ambicji czy godności własnej. Podczas, gdy „dający” we wdzięczności ma potwierdzenie swej wyższości, „biorący” we wdzięczności widzi dowód bylejszej swej słabości. Wdzięczność więc często nie jest pragnieniem odwzajemnienia się za przysługę, lecz zaznaczeniem faktu, że się znów jest silnym lub samodzielnym, niezawisłym. Bardzo rozpowszechnione twierdzenie, że nie chodzi o to, co o się daje, lecz jak się daje, głoszone jest przez tych, którzy wszelką pomoc uważają za obniżenie własnej wartości.

Nie tylko jednak sama akcja brania i dawania zależna jest od tego poczucia własnej wartości, lecz i ocena daru, pomocy, dobrodziejstwa. Dający przecenia ich doniosłość, gdyż to schlebia jego ambicji, jego poczuciu siły, biorący „nie docenia ich, gdyż im mniejsze one są, tym mniejszą była jego słabość”. Tym się objaśnia fakt, że obie strony zazwyczaj inaczej oceniają dobrodziejstwo, co tak często prowadzi do napiętych stosunków. Następnie dający oczekuje wdzięczności odpowiednio do uczucia własnej wartości, jakie miał przy udzielaniu pomocy, a które jest nieraz bardzo wygórowane, biorący zaś wywdzięcza się w stosunku do swego dążenia pomniej-



szczenia znaczenia daru, świadczącego o jego niemocy. Jeśli dający nie otrzymuje oczekiwanej wdzięczności i skarży się na niewdzięczność ludzką, to czyni to nie tyle z chciwości, ile na skutek obrażonej miłości własnej: pozbawiono go bowiem w ten sposób poczucia własnej wartości. Im bardziej ambitnym jest dający, tym bardziej odczuwa niewdzięczność z wymienionego wyżej powodu. Jednakże i osobnik o silnym poczuciu społecznym urażony będzie brakiem wdzięczności, gdyż uważać ją będzie za brak uczuć społecznych, tkwiących w każdej akcji wywdzięczenia się.

Analizując w ten sposób uczucie wdzięczności z punktu widzenia obu partnerów, rozumiemy dlaczego dający nie jest dyskretnym w swej pomocy — pozbawia się on bowiem w ten sposób oznaki swej siły, swego znaczenia — a dlaczego biorący pragnie otrzymać pomoc w sposób najbardziej tajemniczy, gdyż nie pomniejsza tym swej wartości. Te częste nagany przy udzielaniu pomocy, nieznośne dla biorącego, i wytykanie mu jego win i błędów, są skutkiem chęci wywyższenia się; biorący zaś, żądając „delikatnego” sposobu dawania, strofowania i wyrzuty uważa za nietakt, które nieraz tak boleśnie odczuwa, że odmawia przyjęcia pomocy („nie daj i nie łaj”) i wini wszystkich tylko nie siebie, że popadł w nędzę.

Na mocy tej analizy staje się jasnym, że nieraz źle tłumaczymy sobie wypadki niewdzięczności. Widzimy brak podzięki tam, gdzie jest tylko bardzo wielka wrażliwość na własną wartość, sądzimy o cudzym „złym charakterze” wtedy, gdy chodzi tylko o zachowanie pozorów własnej wartości. Zaznaczyć tu należy, że u kilku pedagogów i psychologów spotykamy sąd, jakoby niewdzięczność miała swe źródło nawet w dodatknych cechach charakteru. Tak np. powiada znany pedagog niemiecki na początku w. XIX, *Jean Paul*, że bywają osobniki hojne i szczerobliwe, dające chętnie i biorące bez skrupułów. Człowiek hojny jest rzadko w znaczeniu potocznym wdzięcznym. *Babuse*n zaś powiada, że słabe charaktery są niewdzięczne, gdyż zapominają o innych tak, jak i o sobie samych nie pamiętają. Nie mogą one wobec innych być wierniejszymi niż wobec siebie samych. Z drugiej strony nie można uważać człowieka wdzięcznego tym samym już za szlachetnego. Kto szybko s płaca swój dług — powiada *La Rochefoucault* — ten daje tym dowód, że nie pragnie spójni duchowej ze swym wierzycielem, a więc nie jest on zawsze człowiekiem „społecznie usposobionym”. Należy więc w tzw. człowieku wdzięcznym odróżniać, czy czyni to z pobudek społecznych, z prawdziwego uczucia wdzięczności, czy też nie pragnie mieć ze swym dobroczyńcą nic wspólnego.

Zanim więc wydamy sąd o człowieku wdzięcznym lub niewdzięcznym, należy umiejętnie tłumaczyć sobie źródła jego postępowania. Skargi na niewdzięczność ludzką są często tylko przejawem nieznamości ludzi.

### III. RODZAJE WDZIĘCZNOŚCI.

Choć analiza uczucia wdzięczności dostarczyła nam wielu cennych danych dla lepszego jego zrozumienia, jednak nie dała nam ona odpowiedzi na powyżej postawione pytania, tyjące się formy i rozwoju wdzięczności, otrzymaliśmy ją jednak na podstawie badań nad dziećmi, dokonanych trzema rozmaitymi metodami.

Pierwsze z przeprowadzonych badań polegało na tym, że 1059 dzieciom w szkołach powszechnych (tzw. Primar- i Sekundarschulen) w wieku od lat 1 — 15 przedłożono 2 pytania, na które odpowiedzieć musiały na piśmie. Pytania były tak sformułowane, że dzieci w żaden sposób domyśleć się nie mogły ich celu. Pierwsze z tych pytań brzmiało: Jakie jest Twoje największe życzenie? Gdy odpowiedź nań została napisana (młodszym dzieciom polecono pisać tylko bardzo krótko — wystarczył nawet jeden wyraz), postawiono drugie: „Co uczyniłbyś dla człowieka, który ci życzenie to spełnił?”. Jak widzimy więc wyraz „wdzięczność” nie został przy tym wcale użyty.

W odpowiedziach dzieci dały się z łatwością odróżnić 4 rodzaje wdzięczności:

1. Podzięką słowną, wyrażającą się w odpowiedziach jak: „podziękuję mu” — „będę mu wdzięczny” — „odwdzięczę mu się”. Spotykamy je u dzieci każdego wieku mniej więcej jednakowo często (30 — 48% odpowiedzi tego rodzaju) z wyjątkiem 15 roku życia (kiedy dosięga 72%!).

Tę podziękę słowną należy rozmaicie interpretować. Jeśli młodsze dziecko mówi „podziękuję mu”, to powtarza tylko to, co mu zostało wdrożone, gdyż jak wiadomo, uczy się małe dzieci: „powiedz dziękuję”. Starsze dzieci używają tych zwrotów, gdy rzeczywiście nie czują jakichś specjalnych uczuć wdzięczności — wyrazy więc powyższe świadczą o tym braku, jednak nie należy wniosku tego ogólnić — musielibyśmy wtedy, logicznie sądząc, twierdzić, że brak wdzięczności zwiększa się z wiekiem i że większość 15-letnich dzieci jest niewdzięczna. Należy dla zrozumienia tej częstości porównać życzenia dziecka z jego sposobem dziękowania. Okazuje się wtedy, że dziecko wyraża życzenia, na spełnieniu których mu bezwzględnie wiele zależy, np.: „pragnąłbym, by mamusia jak najprędzej wyzdrowiała”, i dziękować chce za to „z całego serca”, „bardzo serdecznie”. Najprawdopodobniej bywają dzieci, które uczuciom swym nie umieją nadać odpowiedniego wyrazu. Potwierdza ten domysł fakt powyżej przytoczony, że spotykamy tę podziękę słowną u większości 15-letnich dzieci, a więc u dzieci, znajdujących się w okresie dojrzewania płciowego, w okresie uczuć wybujałych, kiedy nie są jeszcze w stanie zorientować się w swych przeżyciach i w sposób właściwy ich uzewnętrznić. Zatem dwa rozmaite charaktery: zarówno ten, kto nie posiada uczuć wdzięczności, jak i ten nieumiejący ich odpowiednio wyrazić, posługują się formą „podziękuję słownej”.

2. Drugi rodzaj wdzięczności jest to tzw. „wdzięczność rzeczowa”. Przejawia się ona w chęci dania podarku wzamian za otrzymany przedmiot życzeń. „Dam mu książkę, różową wstążeczkę, czekoladę, pocałuję go” — powiadają dzieci.

Ta podzięką konkretna, rzeczowa może być dwojaka:

a) może to być wymiana przedmiotów, np. za parę nart chce dziecko ofiarować książkę, za upragniony fortepian — własny zegarek. Interesujące jest w tej wymianie, że dokonywa się ona wyłącznie z punktu widzenia dziecka: dziecko ofiarowuje to, co mu się wydaje wartościowe, np. za auto oddaje zabawkę ulubioną, albo nawet część ubrania, z którego jest dumne (mali chłopcy ofiarowywali np.

szelki od spodni). Podzięka w tym wypadku jest egocentryczną, odpowiada jej subiektywna wartość ofiarowanego przedmiotu;

b) rzeczowa podzięka może się wyrazić w pragnieniu podzielenia się otrzymanym darem. Dziecko życzy sobie auta i chce ofiarodawcę zabierać ze sobą na spacer; chłopak chce dostać zajęcie w piekarni i obiecuje temu, kto mu posadę nastręczy, codziennie świeże bułeczki; dziewczynka pragnie własnej willi i chce ofiarodawcy dać w niej darmo mieszkanie.

Podzięka rzeczowa bywa najczęstszą u dzieci 8-letnich (51%), zaś u 12 — 15-letnich najrzadszą (6%).

Lecz nawet i w tej „podzięce rzeczowej” wyraża się egocentryczna natura dzieci, sądzących, że to, co im się podoba, lub czego one sobie życzą — stanowi również cel dążeń dorosłych. Tak np. chłopak prawie dziewięcioletni życzy sobie automobilonowi wyścigowego, aby móc zwiedzić wyspę, którą zamieszkiwał Robinson. Tego, kto mu to auto ofiaruje, zamierza on zawieźć na tę wyspę lub do jego krewnych. Dziecko nie rozważa przy tym wcale, że ten, kto jest w stanie kupić mu ten drogi pojazd, jest także w stanie odbyć podróż do krewnych swych własnym kosztem. Ale właśnie podobnie naiwne odpowiedzi świadczą o społecznym charakterze uczuć wdzięczności. Ta chęć dzielenia się z innymi, pragnienie, by ofiarodawca brał udział w jego własnej przyjemności, pozwala rozpoznać społeczne składniki i społeczne skutki wdzięczności. Widać w nich dążenie do łączności, do wspólnoty z ofiarodawcą, czyli, że podzięka faktycznie łączy i spaja dwoje ludzi, dwie jednostki.

Ze społecznego punktu widzenia należy wysoko cenić te odpowiedzi, w których wyraża się chęć wspólnego doznawania przyjemności, tj. pragnienia, by ofiarodawca uczestniczył w doznawanej, a przez niego sprawionej przyjemności. Jest to społeczna chęć wspólnych doznań.

3. Trzeci rodzaj podzięki, to „podzięka łącznościowa”. Pragniemy w ten sposób nazwać dążenie do nawiązania wspólnoty duchowej z ofiarodawcą, wyrażające się w zdaniach takich jak: „Pomogę mu i sprawię mu przyjemność” — „dam mu to, czego on sobie sam życzy” — „zrobię dla niego to, czego on sam nie jest w stanie czynić” — „pomogę mu w potrzebie”. Widzimy w tych odpowiedziach zupełnie inne stanowisko — już nie egocentryczne, lecz przeciwnie, altruistyczne. Z rozwojem duchowym dziecka, gdy się uczucia społeczne poczynają przejawiać z większą siłą, wdzięczność otrzymuje nową formę — społeczną. Uważać ją należy za najwyższą formę wdzięczności. Bardzo znamienym jest jeszcze fakt, że znajduje się wiele odpowiedzi dzieci, w których dobitnie zaznacza się stosunek duchowy dziecka do ofiarodawcy. Jedne piszą: „Będę mu służył”, „Będę mu posłusznym, spełnię wszystko, co on każe”. Jest to jakby oddanie się dziecka, raczej chęć poddania się zupełnie, nieraz nawet służalczość. W przeciwieństwie do tych znajdują się wypowiedzi, w których nie tylko że brak tego samoponizania, lecz dziecko stawia się na równi z ofiarodawcą, powiadając: „Będę jego przyjacielem”, „nazwę go swym najlepszym przyjacielem”. Dziecko czuje jakoby, że za otrzymany dar jest w stanie ofiarować coś ze swego „ja”: miłość, wierność, przyjaźń.

Wdzięczność łącznościową napotyamy częściej od lat 11, najczęściej u 12-letnich, u których wynosi ona 60% wszystkich wypowiedzi. Wobec tego jednak, że niektóre 7-letnie dzieci wyrażały swą wdzięczność w tej formie, należy sądzić, że już w tak wczesnym wieku dzieci są w stanie czuć prawdziwą wdzięczność.

Charakterystycznym dla uczuć społecznych młodocianych jest fakt, że wdzięczność niekiedy tyczy się nie poszczególnych jednostek, lecz ma za cel uszczęśliwienie całej grupy jednostek, nawet całego społeczeństwa. Tak np. pisze 15-letnia dziewczynka: „Gdybym miała auto, zaprosiłabym też moje przyjaciółki, by użyły przejażdżki. Gdy widzę np. starych ludzi, nie umiejących już dobrze chodzić, zabrałabym ich z sobą. Sąsiadom naszym załatwiałabym wszelkie sprawunki i spełniałabym jeszcze mnóstwo pożytecznych rzeczy, gdybym miała automobil”. Podobnie dodatnie „nastawienie społeczne” spotykamy nawet już u młodszych dzieci, zwłaszcza dziewczynek. 10-letnia pisze np.: „Największym moim pragnieniem jest posiadać pieniądze. Wtedy wybudowałabym szpital z pięknym ogrodem. Wzięłabym wtedy do siebie dużo dzieci, specjalnie tych, które miały paraliż dziecięcy. Ale wzięłabym również na służbę wielu mężczyzn i kobiet, które by wozily w wózkach te dzieci. A mężczyźni, którzy są lekarzami, musieliby dzieci te leczyć”. W tym samym duchu pisze chłopak 11-letni: „Będę memu ofiarodawcy bardzo wdzięczny. Gdyby miał on dzieci, a dzieci te byłyby chore, to starałbym się je uzdrowić”.

4. Specjalny rodzaj wdzięczności, który należy jeszcze wyodrębnić, polega na tym, że dziecko lub młodociany pragnie jako odwet stać się bądź szlachetniejsze, bądź pożyteczniejsze na stanowisku, które zajmuje. Jest to wdzięczność „celowa”, gdyż służy ona zawsze jakiemuś celowi, przeważnie własnemu pożytkowi. Np. 14-letnia dziewczynka pragnąca otrzymać dobre miejsce, obiecuje jako podziękę za to: „Będę spełniała pracę moją dobrze i szybko”. 14-letni chłopiec pragnie wstąpić do gimnazjum. Jako podziękowanie obiecuje on swemu dobroczyńcy: „Wywdzięczę mu się w ten sposób, że będę się starał przynieść do domu dobre świadectwo”. Również 14-letnia dziewczynka oświadcza: „Pragnęłabym stać się człowiekiem dobrym, uczciwym i szczerym. Jeśliby ktoś, kto mnie kocha, zdołał to uskutecznić, wywdzięczyłabym mu się w ten sposób, wynagradzając mu jego trudy, że starałabym się stać się dobrą”. Do takiej „celowej” wdzięczności zaliczyć należy wypowiedzi takie, jak: „Pragnę mieć pieska. Gdy go otrzymam, będę go pielęgnowała”, „Chcę mieć dużo kwiatów. Będę je starannie hodowała” itp. I w tych wypadkach: służy wdzięczność bezpośrednio nie ofiarodawcy, lecz pożądanemu przedmiotowi.

Dla psychologii uczuć wdzięczności należy rozpatrzyć pytanie, jaka łączność zachodzi między rodzajem życzenia a rodzajem podziękli. Staraliśmy się więc porównać jakość wyrażonego pragnienia z jakością danej obietnicy i mogliśmy się przekonać, że nie istnieje ścisły związek między nimi. Za konkretny przedmiot życzenia, jak np. odzież, zabawkę, książkę, automobil nie odwzajemniano się „rzeczową” podzięką (a więc jakimś darem) lub za spełnienie życzeń bardziej idealnej natury, np. wstąpienia do szkoły średniej, wyzdrowienia rodziców itp. — podzięką łącznościową, jak można by było tego oczekiwać. Przeciwnie. —

bardzo często za życzenia z głębi serca płynące, np. chęć uleczenia się z jąkania lub napadów epileptycznych, spotykamy u młodocianych podziękę słowną lub rzeczową, a wzamian za otrzymanie jakiegoś przedmiotu — podziękę w formie wyższej — społecznej. Pozwala to nam wyrazić przypuszczenie, że zależne to jest zupełnie od indywidualności dziecka, w jakiej formie ono dziękuje — w słowach, uczynkach, przedmiotami lub uczuciem.

#### IV. WDZIĘCZNOŚĆ A CHARAKTER.

Te cztery rodzaje podziękę wskazują nam na 4 typy charakteru dzieci. Liczne różnice charakterologiczne znajdujemy prócz tego w wypowiedziach, dotyczących się podziękę rzeczowej. Są dzieci dające przedmioty należące do nich samych, którymi mogą same rozporządzać, jak bransoletki, zabawki, książki itp. Inne obiecują darować to, czego ani w danej chwili nie posiadają, ani też nigdy posiadać nie będą: „Dam ci cały spadek po mnie”, „moje całe bogactwo”, „mój cały majątek”. Pierwsze są bardziej trzeźwej, prostej, rzetelnej natury, są pozytywne i uczciwe w swych obietnicach. Drugie posiadają natomiast więcej polotu i fantazji, ale nie można na nich polegać — ich przyrzeczenia są pustymi frazesami.

Podkreślić należy jeszcze jedną różnicę charakterologiczną: w podziękę rzeczowej: jedne z dzieci ofiarowują przedmioty, inne natomiast pragną spełnić jakąś czynność, chciałyby coś uszyć, zrobić jakąś robótkę, sprzątnąć pokój, czytać na głos, załatwić sprawunki na mieście. Są to dzieci, mające dyspozycję „motoryczną”, które w każdej sytuacji pragnęłyby mieć czynny udział i którym zawsze zależy na dokonaniu jakiejś czynności. „Typ czynnościowy” — można by je było nazwać, wtedy gdy dla pierwszych nadaje się więcej miano „typu rzeczowego”.

Typ „czynnościowy”, aktywny, znajdujemy w rozmaitych postaciach. Jedne dzieci pragną czynnością swą zadowolić ofiarodawcę, wszystko, co czynią, jest dla niego: np. pracować w jego ogródku, pomagać mu w jego pracy, załatwiać jego sprawunki. Czynności innych skierowane są natomiast ku własnej osobie, np., jak już to wymieniliśmy z okazji podziękę celowej: podarowane kwiaty hodować, stać się dobrym uczniem, zręcznym czeladnikiem. Brzmi to nieraz bardzo egoistycznie, gdyż przejawia się w tym często dążność do własnej przyjemności lub powodzenia.

Różnice charakterologiczne dają się stwierdzić i w tych wypadkach, gdy porównywać będziemy podziękę ze strony jej intensywności. Możemy tu rozróżnić podziękę skąpą od wybujałej, zależnie od tego, czy dziecko za gorąco pożądaną zabawkę chce dziękować: „Dam jemu również „coś”, lub też powiada: „służyć mu będę za to całe moje życie”, „całą mą dobroć dałbym mu, gdybym mógł” itp. W ten sposób reagują zazwyczaj impulsywne, szczodre jednostki, wtedy gdy skąpy wyraz wdzięczności wskazuje na charakter wyrachowany i trzeźwy, trudno wy-dający.

Widzimy więc, że analiza odpowiedzi dzieci daje nam możliwość zorientowania się nie tylko w ich uczuciach wdzięczności jako takiej, lecz również w ich charakte-

rze. Dlatego też sądzić możemy na podstawie odpowiedzi na użyte przez nas dla badań wdzięczności pytania o typie charakterologicznym dziecka.

Aby sąd nasz miał jak największe prawdopodobieństwo trafności, należy oczywiście użyć jeszcze innych testów charakterologicznych. Na podstawie praktyki naszej powiedzieć jednak możemy, że nasze pytania, użyte jako test, potwierdzałyby sąd o charakterze dziecka, otrzymany na podstawie daleko żmudniejszych metod badania.

Wróćmy jednak do wdzięczności. Postawiliśmy sobie sami zarzut, że metoda pytań jako metoda badań może mieć tę ujemną stronę, że pobudza wszystkie bez wyjątku dzieci do wyrażania wdzięczności. Prawdopodobnie jednak wiele dzieci nie odczuwa jej wcale w sytuacjach życiowych bardziej skomplikowanych, w których zachodzą konflikty między rozmaitymi uczuciami.

Chcąc więc stwierdzić samorzutność uczuć wdzięczności użyliśmy następującej metody: przeczytano 530 dzieciom w szkołach m. Berna w wieku od lat 10 — 15 opowiadanie następującej treści: „Biedny włościanin wpadł do rzeki, pracujący nad brzegiem sąsiad jego, człowiek bardzo bogaty, wskoczył natychmiast do wody, by go uratować; ratunek okazał się jednak bardzo trudny, sąsiad zmuszony był użyć grabi, przy czym zranił tonącego w czoło. Włościanin zaskarżył sąsiada, żądając wynagrodzenia za ranę. Jaki sąd wyda sędzia?”. Z odpowiedzi dzieci wynika, iż tylko 14,71% z nich poznało, iż uratowany włościanin okazał się niewdzięcznym i nazwało go tym imieniem. Dla reszty dzieci był to wypadek „niesprawiedliwości”, niesprawiedliwej skargi. Bardzo ciekawe, że gdy to samo opowiadanie przeczytane zostało 41 terminatorom w warsztatach ślusarskich kolei żelaznych w Bazylei, którzy mieli treść jego napisać w formie ćwiczenia, również tylko 14,5% zaznaczyło samorzutnie, że jest to czyn niewdzięczny. Z wyników tych należy wnioskować, że dzieciom i młodocianym nie jest jasne, kiedy i za co właściwie winni są wdzięczność. Stąd już wypływa reguła pedagogiczna, aby rodzice, nauczyciele i wychowawcy omawiali z dziećmi sytuacje, w których niezbędne jest okazanie wdzięczności i w ten sposób wywoływali w nich poczucie wzajemnych zobowiązań i łączności społecznych. Przemawia za tym również ankieta przeprowadzona nad dziećmi, o której podaliśmy powyżej obszerniejsze streszczenie, a która wykazuje, że dzieci poczuwają się do wdzięczności, gdy sytuacja jest jednoznaczna, dla nich zupełnie jasną. Wydaje się nam nawet, że wobec wszystkich odpowiedzi, które otrzymaliśmy, wdzięczność u dzieci jest bodaj większa, niż u dorosłych, co do których niewdzięczności istnieje, jak wiadomo, tyle dowodów w skargach ludzkich. Możemy zatem postawić pytanie, czy wdzięczność dzieci nie zanika z biegiem czasu, czy nie jest to uczucie, które z braku pielęgnacji nie rozwija się i biednieje? Wprawdzie mogłaby być dana odpowiedź, że dzieci są bardziej wdzięczne dlatego, że potrzebują więcej opieki, że jest to więc zjawisko biologiczne, właściwe każdemu jestestwu, potrzebującemu ochrony — wobec jednak rozmaitych kategorii wdzięczności, które udało nam się rozróżnić, słuszniejszym jest przypuszczenie, że wdzięczność zanika z wiekiem, gdyż nie bywa w odpowiedni sposób rozwijana.

## V. WNIOSKI PEDAGOGICZNE.

Co więc czynić należy, by uczucie to utrzymać w dzieciach i wzmocnić?

W pierwszej linii należy dzieci uświadomić co do istoty wdzięczności, wskazać im na społeczną naturę podzięk. Dotychczas przedstawiano dzieciom wdzięczność jako obowiązek lub akt grzeczności, niezbędnym jest jednak wskazać na tę łączność, która zadzierżniona zostaje między osobnikami, a która wskutek niewdzięczności zostaje zniweczona. Na podstawie opowiadań w rodzaju wyżej wymienionego o niewdzięcznym włościaninie, którego użyliśmy do naszych badań, należy omówić z dziećmi obszerniej sytuację, w których wdzięczność jest jedynym właściwym sposobem postępowania. Głębsza analiza podobnych sytuacji pozwoli rozróżnić rozmaite rodzaje wdzięczności i w ten sposób przyczynić się do lepszego zrozumienia przejawów uczuć ludzkich. Nader przekonująco należy omówić sytuację „dawania” i „brania” — należy przedstawić ją jako sprawę społecznej natury, łączącą ludzi z sobą. Dawać — znaczy zawiązać węzeł stosunków międzyludzkich, przyjmować — jest to zacieśnić ten węzeł. Kto nie chce przyjmować — ten nie chce być zobowiązany, lecz nie jest to „duma szlachetna”, w którym to świetle bywa odmowa przedstawiana, raczej niechęć zbliżenia się do kogoś, zawiązania z nim spójni duchowej.

Aby uświadomienie tego rodzaju było skutecznym, niezbędnym jest też w rozmowach poruszyć wszystkie czynniki ułatwiające brak wdzięczności. Do nich należy np. fakt, że prawa przepisują kary nawet za najdrobniejszą kradzież, za niezwrócenie choćby najmniejszego długu pieniężnego, ale w żadnym kodeksie narodów kulturalnych nie istnieją kary za największą choćby niewdzięczność. Należy przedstawić to nie jako lukę w systemie naszych praw, lecz jako wynik przekonania, że byłoby wstydem, gdyby istniał nakaz wdzięczności — powinna być ona naturalnym postępowaniem człowieka. Następnie należy wskazać przy omawianiu uczuć wdzięczności na słabości natury ludzkiej, np. na ambicję i dumę własną, dążącą do pomniejszenia cudzych szlachetnych postępów i wywołującą „złą pamięć” dłużnika. Ten, kto bierze, powinien mieć obowiązek pamiętania o tych słabościach i wzmocnić odpowiednio swą pamięć.

W ten sposób temat „wdzięczności” stać się może małą dróżką, która prowadzi do wielkiej drogi znajomości ludzi, jako też do wzajemnego zrozumienia się.

Dr Franciszka Baumgarten-Tramerowa  
Doc. Uniw. w Bernie (Szwajcaria)

## 130 LAT NOWOCZESNEJ SZKOŁY

Współczesna szkoła z jej wzorową organizacją, nowoczesnymi programami naukowymi i wychowawczymi obchodzi w bieżącym roku 130-lecie swych narodzin. Jej twórcą i propagatorem jest Filip Emanuel Fellenberg, rodem ze Szwajcarii. Jeden z największych pionierów na polu wychowania obok Pestalozziego, stworzył przed 130 laty zakład naukowo-wychowawczy, który ze względu na swój kierunek wychowawczy i dydaktyczny jest prototypem dzisiejszej nowoczesnej szkoły. Do swego

zakładu naukowego w Hofwil w Szwajcarii przyjmował Felleberg zarówno dzieci rodzin zamożnych i arystokratycznych, jak też dzieci rodzin najbiedniejszych, by dać im sposobność wzajemnego współżycia. „...Uczniowie mieli nawzajem poznać i zrozumieć blaski i cienie swego życia, biedni mieli poznać korzyści i straty, jakie przynosi bogactwo, zamożni natomiast zalety i wady ubogich. Wszyscy razem mieli dążyć do wspólnego zrozumienia się, nawzajem sobie pomagać i w duchu chrześcijańskim się kochać...” W tych kilku zdaniach wielki reformator na polu wychowawczym określił społeczny cel swojej szkoły. Z okazji tego jubileuszu czołowe szwajcarskie czasopismo pedagogiczne „Schweizer-Erziehungs-Rundschau” publikuje wyjątki z monografii Dra Pawła Schmida o Fellenbergu i jego zasadach pedagogicznych.

Zakład powstał w roku 1808. Początkowo uczęszczały doń dzieci przyjaciół i znajomych Fellenberga w wieku 7 — 20 lat, lecz z każdym rokiem frekwencja się zwiększała, tak, że w roku 1821 zakład liczył 100 wychowanków i 30 nauczycieli. Ze względu na swe wysokie walory wychowawcze i naukowe zakład zdobył duży rozgłos w całym świecie. Największe osobistości ówczesnego świata naukowego i politycznego przybywały do Hofwil, by zapoznać się na miejscu z tym słynnym przybytkiem wychowania i nauki. W jednym roku zwiedzili szkołę: August Wilhelm Schlegel, druga żona Napoleona ex cesarzowa Maria Ludwika, królowie Sardynii, Bawarii i Wirtembergii, cesarze Austrii i Rosji, wielcy książęta Toskany i Weimaru, Talleyrand, Bülow, Felix Mendelsohn i cały szereg innych. Göthe nawiązał przyjazną korespondencję z Fellenbergiem polecając jego opiece synów wielkiego księcia Weimaru. Książęta i hrabiowie z całej Europy, profesorowie uniwersytetów niemieckich i angielskich wysyłali do tego małego miasta szwajcarskiego swoich synów na wychowanie, nawet z Ameryki i Australii przyjeżdżała tu młodzież na naukę. Hofwil zasłynął wkrótce jako miejsce wychowania przyszłych dyplomatów i mężów stanu. Po 40 latach istnienia zakład upadł w kilka lat po śmierci swego mistrza, zaś idee Fellenberga, jego metody wychowawcze i dydaktyczne znalazły naśladowców w całym szeregu nowych szkół, które na wzór ówczesnego zakładu w Hofwil zaczęto organizować niemal w całej Europie.

### Organizacja zakładu.

Zakład tworzył szkołę jednolitą o dwóch stopniach nauczania. Stopień niższy obejmował wychowanków do lat 10, stopień wyższy od 10 do 20. Nauczyciele-wychowawcy i wychowankowie tworzyli w Hofwil ściśle zorganizowaną wspólnotę. Jakkolwiek kierownictwo zakładu spoczywało wyłącznie w ręku Fellenberga, mimo to nie wydawał on żadnych ważniejszych zarządzeń bez uprzedniego porozumienia się z władzami rozmaitych szkolnych organizacji uczniowskich i ciała nauczycielskiego. Najważniejszą szkolną organizacją był tzw. „Związek wychowanków”, odpowiadający mniej więcej dzisiejszemu samorządowi szkolnemu. Obrady związku odbywały się w każdą niedzielę przed południem lub wieczorem. Na czele związku stała rada związkowa, złożona z 9 członków wybranych absolutną większością głosów przez ogół członków. Rada rozpatrywała wszelkie kwestie dotyczące nauki i wychowania przedkładając je do uznania i ewentualnego załatwienia radom klasowym i wychowawczym. Rady klasowe składały się z nauczycieli danej klasy. Zadaniem ich było przestrzeganie ścisłej korelacji przedmiotów, przy czym uważano, by nie forytowano jednego przedmiotu kosztem innych. Rady klasowe czuwały również nad porządkiem w klasach, pomagały uczniom w ich pracy szkolnej, łagodziły wszelkie spory i nieporozumienia między uczniami. Rady te składały na ręce Fellenberga w jesieni każdego roku sprawozdania, które zamieszczano w rocznym sprawozdaniu zakładu. Podczas gdy rady klasowe zajmowały się wyłącznie życiem wychowanków w obre-



bie klasy, rady wychowawcze opiekowały się życiem wychowanków poza nauką. Uwzględniając praktyczną stronę wychowania rady te układały specjalne programy wychowawcze, przy czym główny nacisk położony był na wychowanie estetyczne i moralno-religijne. Fellenberg sam był przewodniczącym rad wychowawczych. W pierwszą środę każdego miesiąca odbywały się posiedzenia rady wychowawczej, na które związek wychowanków mógł delegować dwóch swoich przedstawicieli. Uchwały tej rady obowiązywały ogół młodzieży w zakładzie. Jeśli w czasie obrad wynikły kwestie sporne, przekazywano je ogólnej radzie pedagogicznej, która po ponownym rozpatrzeniu uchwalała je większością głosów lub też odrzucała. Rada wychowawcza prowadziła specjalny protokół, który z końcem każdego roku szkolnego z załączonymi kartami spostrzegawczymi wychowanków włączano do ogólnego sprawozdania zakładu. Najwyższą instancją szkolną była rada pedagogiczna, której podlegały wszystkie organizacje uczniowskie i nauczycielskie. Posiedzenia rady pedagogicznej odbywały się cztery razy do roku i załatwiały sprawy organizacyjne, wychowawcze i naukowe zakładu. Obradom tym przewodniczył sam Fellenberg, protokółował jeden z nauczycieli. Na szczególną uwagę zasługują jeszcze szkolne kółka naukowe. Były to kółka nauczycielskie, nie zaś uczniowskie. W myśl instrukcji Fellenberga zostały one założone celem ożywienia i podniesienia poziomu naukowego w poszczególnych przedmiotach nauczania. Do danego kółka należeli nauczyciele pokrewnych przedmiotów. Na terenie szkoły w Hofwil istniało kółko historyczne, matematyczne, sekcja nauczycieli rysunków i cały szereg innych. Na zebraniach kółek prowadzono dyskusje naukowe oraz omawiano zagadnienia metodyczne danych przedmiotów. Raz w miesiącu zbierali się wspólnie członkowie wszystkich kółek naukowych na wspólne narady i dyskusje. Protokoły owych narad były opublikowane w rocznym sprawozdaniu zakładu.

#### Plan dnia i rozkład zajęć.

W lecie wychowankowie wstawali o godzinie 5, zaś w zimie o 5.30. Jeden z wychowawców sprawował nadzór podczas ubierania się. Po wspólnej, krótkiej modlitwie w kaplicy zakładowej wychowankowie spożywali śniadanie, po czym udawali się do klas na naukę, która trwała od godziny 7—12. Od godziny 12—12.30 trwał obiad. W dużej sali jadalnej zasiadali do stołów ustawionych w podkowie wychowawcy i wychowankowie, a między nimi Fellenberg w otoczeniu swej rodziny. Jeśli który z wychowanków zachowywał się nieodpowiednio przy stole, odchodził do małego stolika w kącie i zjadał obiad z 2 dań, chleba i wody. Godzina od 12.30 — 13.30 poświęcona była zabawom, przechadzce w ogrodzie itp. rozrywkom, naturalnie pod nadzorem jednego z wychowawców. Od godziny 13.30 do godziny 17 odbywała się nadal nauka, zaś od 17 — 18 wychowankowie odrabiali zadane lekcje. O godzinie 18 — 18.30 kolacja, od 18.30 — 20 gry i zabawy, po czym wspólna modlitwa w kaplicy zakładowej. O godzinie 20.30 wychowankowie młodszy udawali się na spoczynek, starsi zaś grupami do swych gabinetów pracy. O godzinie 22 gaszono światła w całym zakładzie, a specjalny dyżurny obchodził sypialnie, by stwierdzić czy wszyscy leżą w łóżkach. W niedzielę wstawano o godzinie 7. Po śniadaniu wychowankowie odrabiali zadane lekcje do godziny 11, po czym szli do kościoła. Po obiedzie młodzież grupami udawała się na wycieczkę. Plan dnia był ściśle przestrzegany, a uchybienia choćby najdrobniejsze były niedozwolone. System pedagogiczny Fellenberga, dążący do wyrobienia dyscypliny wewnętrznej w człowieku i przygotowania go do życia i pracy w społeczeństwie, stał się wzorem nowoczesnej szkoły, której zręby poczęto budować już w drugiej połowie XIX wieku.

# IDEOLOGICZNA I USTROJOWA REFORMA SZKOŁY ŚREDNIEJ W NIEMCZECH

(Wedle sprawozdania wygłoszonego przez dr Gräffera, dyrektora departamentu w Ministerstwie Oświaty na Międzynarodowej Konferencji Oświecenia Publicznego w dniu 18 lipca 1938 r. w Genewie).

Szkoła średnia ogólnokształcąca uległa w ciągu roku 1937/38 całkowitej reformie i unifikacji. Reforma ta była systematycznie przygotowywana już od pewnego czasu. W r. 1937 od ferii wielkanocnych na podstawie rozporządzenia Ministerstwa Oświaty zaczęto przeprowadzać unifikację szkół średnich, które były zbyt po-dzielone na różne typy. W lutym 1938 r. wydano nowe zarządzenia, dotyczące reformy szkolnej oraz wytycznych do programów i metod stosowanych w szkołach średnich (Erziehung und Unterricht in der höheren Schulen). Zarządzenia te i wytyczne rękamentują organizację i pracę w niemieckich szkołach średnich.

Szkoły te dzielą się na dwa typy: a) typ główny, b) typ specjalny.

## A. SZKOŁY TYPU GŁÓWNEGO.

### I. Szkoły średnie dla chłopców (Oberschulen für Jungen):

1) Szkoła średnia licząca osiem lat nauki; cykl wyższy (6—8 klasa) dzieli się na następujące sekcje: a) sekcję nauk przyrodniczych i matematycznych, b) sekcję językową. W sekcjach tych jest obowiązkowa nauka języka angielskiego i łacińskiego, nadto w sekcji języków drugi język nowożytny. Pewna suma wspólnej pracy jest przewidziana dla dwóch sekcji.

2) Szkoła średnia sześćioletnia (Aufbauschule), tzn. klasy 3—8. Cykl wyższy nie dzieli się na sekcje, jest jednolity; nauka języka angielskiego i łacińskiego jest obowiązkowa.

### II. Szkoły średnie dla dziewcząt (Oberschulen für Mädchen).

1) Szkoła średnia ośmioletnia, której stopień wyższy (6—8) dzieli się na dwie sekcje: a) sekcję nauk gospodarstwa domowego, b) sekcję języków.

W sekcji pierwszej jest obowiązkowa nauka języka angielskiego, w drugiej nauka języka angielskiego i języka łacińskiego albo drugiego języka nowożytnego; nauka nadobowiązkowa języków nowożytnych nie jest przewidziana w żadnej sekcji; natomiast w sekcji drugiej jest do wyboru albo język łaciński albo drugi język nowożytny.

2) Szkoła średnia sześćioletnia (Aufbauschule), to znaczy klasy 3—8, a stopień wyższej szkoły (6—8) posiada tylko sekcję nauk gospodarstwa domowego.

## B. SZKOŁY TYPU SPECJALNEGO.

Szkołami typu specjalnego są gimnazja ośmio- względnie sześćioletnie; cykl wyższy tych szkół nie dzieli się na sekcje i jest jednolity. J. łaciński, j. grecki i j. angielski w gimnazjum jest obowiązkowy. Gimnazjum ośmioletnie opiera się na 4 klasach szkoły powszechnej, a w niektórych wypadkach nawet na trzech klasach. Gimnazjum sześćioletnie (Aufbauschule) opiera się na sześciu klasach szkoły powszechnej.

Liczba uczniów na każdą klasę została również dokładnie określona. W klasie pierwszej i drugiej przewiduje się po 40 uczniów, w klasie trzeciej, czwartej i piątej po 35 uczniów, a w klasach wyższych (6—8) po 25 uczniów.

Każda szkoła średnia dla chłopców (Oberschule für Jungen) musi posiadać

w zasadzie dwie sekcje w cyklu wyższym, natomiast szkoły średnie dla dziewcząt (Oberschule für Mädchen) mogą organizować jedną z dwóch sekcji, albo też dwie sekcje.

Szkola średnia (Aufbauschule) jest przeznaczona dla chłopców i dziewcząt wybitnie uzdolnionych, dobrze rozwiniętych fizycznie, o prawym charakterze przynależnych do różnych warstw społecznych wsi; szkoła ta przygotowuje uczniów do egzaminu dojrzałości. W szczególności szkoła sześciolatnia ma umożliwić dzieciom wiejskim ukończenie szkoły średniej przez przedłużenie pobytu na wsi do 12 roku życia i skrócenie nauki w szkole średniej. Przy wszystkich szkołach sześciolatkach organizuje się internaty, w których dzieci wiejskie będą mogły stwarzać zbiorowość narodowo-socjalistyczną, oswoić się ze sposobem życia grup narodowo-socjalistycznych, zapoznać się z pracą tych grup oraz ulegać ich wpływom. Ta atmosfera narodowo-socjalistyczna stanowi ma główny czynnik i zasadniczą wartość wychowawczą w internatach.

Głównym zadaniem pracy w szkole średniej jest przygotowanie do egzaminu dojrzałości. Egzamin ten jest równoważący we wszystkich szkołach średnich typu zasadniczego czy specjalnego, w 6 czy 8-klasowych oraz nadaje te same prawa.

Nauczanie w zasadzie odbywa się rano przez sześć dni w tygodniu, a za wyjątkiem szkół internatowych, nauczanie w godzinach popołudniowych nie jest dopuszczalne.

Skrócenie nauki w szkołach średnich z dziewięciu do ośmiu lat nastąpiło ze względów polityczno-demograficznych; zarządzenie to nie może spowodować obniżenia się poziomu nauki, a odwrotnie wymagania dotyczące pracy nauczycieli i uczniów zostały podniesione. Z uwagi na to, iż główną osią pracy szkoły średniej jest przygotowanie do matury, wszyscy uczniowie, którzy okażą się niezdolni, bez woli lub słabego charakteru muszą być eliminowani przy egzaminie wstępnym lub w czasie nauki. Szkoły średnie stanowią integralną całość ze szkołami powszechnymi cztero- względnie sześciolatkami. Władze szkolne mogą również zezwolić na organizowanie niekompletnych szkół średnich o kilku klasach, które pozostają związane z sąsiednimi pełnymi szkołami średnimi.

Ideał wychowawczy narodowo-socjalistyczny nie zezwala na organizowanie szkół średnich koedukacyjnych.

Wskutek tego są oddzielnie organizowane szkoły dla chłopców i dziewcząt. Zwrócić uwagę należy na zadania sekcji nauk gospodarstwa domowego w szkołach średnich dla dziewcząt, wypływające z wymagań, jakie stawia kobiecie i matce niemieckiej życie, zarówno w łonie rodziny, jak też w wykonywaniu zawodu czy też w pracy zbiorowej narodu niemieckiego. Tylko w bardzo wyjątkowych i uzasadnionych wypadkach dziewczęta mogą uczęszczać do męskich szkół średnich.

Jedną z najbardziej charakterystycznych cech reorganizacji szkoły średniej jest specjalizacja w trzech ostatnich klasach szkół dla chłopców. Uczniowie będą mogli, zgodnie ze swoimi uzdolnieniami i zainteresowaniami, pogłębiać naukę w przedmiotach matematycznych i przyrodniczych lub językowych. Nauczanie innych przedmiotów jest jednakowe w obydwu sekcjach, celem zapewnienia uczniom identycznych podstaw kultury: j. niemiecki, historia, geografia, sztuki piękne i muzyka, biologia i wychowanie fizyczne. Specjalizacja w sekcjach jest uzupełniana pracami zespołowymi w dziedzinie języków, nauk przyrodniczych i matematycznych; prace te są obowiązkowe. W programach podano szczegółowe instrukcje do prac zespołowych i one dobrze charakteryzują cele tej innowacji stosownie do zadań wychowania narodowo-socjalistycznego. W pracach zespołowych wykonywanych w sekcji języków najwięcej czasu poświęca się językom romańskim (francuskiemu, włoskie-

mu i hiszpańskiemu). Rozporządzenia wykonawcze Ministerstwa Oświaty wydane do inspektorów ministerialnych kładą specjalny nacisk na zajęcie się pracami zespolowymi.

W gimnazjum nauka języka greckiego zaczyna się od klasy trzeciej i jest kontynuowana do klasy ósmej włącznie, po pięć godzin tygodniowo w każdej klasie.

Nauka łaciny zaczyna się od pierwszej klasy i jest obowiązkowa we wszystkich męskich szkołach średnich; język angielski, jako trzeci język obcy jest nauczany od klasy piątej. Nadto wszystkim uczniom trzech ostatnich klas umożliwia się naukę języka francuskiego w wymiarze dwóch godzin tygodniowo.

Ministerstwo Oświaty w Rzeszy wydało polecenie, by okres przejściowy ze starych do nowych programów był możliwie krótki; unifikacja szkolnictwa średniego ma być wykonana w ciągu czterech lat.

Łącznie z zarządzeniami odnoszącymi się do reorganizacji szkół średnich, wydano wskazania ideologiczne dla szkoły niemieckiej w ogóle, a dla szkoły średniej ogólnokształcącej w szczególności. Podajemy zasadnicze myśli tych wskazań.

Szkoła niemiecka, jako czynnik wychowania narodowo-socjalistycznego, jest powołana do kształtowania obywatela niemieckiego przy pomocy własnych środków równocześnie wraz z innymi siłami wychowawczymi narodu. Wedle wytycznych ostatniej reformy z r. 1925, szkoła średnia opierała się na zasadach wychowania narodowego, lecz motywy tych wytycznych do wychowania narodowego są zupełnie różne od koncepcji wychowania narodowo-socjalistycznego. W r. 1925 wierzono, iż w szkole opartej na zasadach filozoficzno-idealistycznych (Deutscher Idealismus) tkwi istota szkoły niemieckiej, jej granitowe podstawy i że przez wychowanie narodowe stworzy się nową wspólnotę. Reforma ta okazała się bezpłodna, zwłaszcza jeśli idzie o nową wspólnotę, ponieważ wychowanie samo przez się nie może dojść do pewnych wyników politycznych. Tylko wola narodowa może zapewnić wychowaniu rację bytu i wskazać mu zadania jakie ma do spełnienia. Jest rzeczą niemożliwą odrodzić prawdziwie szkołę bez reorganizacji narodu oraz bez jednolitego światopoglądu. Reformatorzy z roku 1925 chcieli kształtować obywatela głównie przez nauczanie i niezależnie od państwa. Narodowy socjalizm na pierwszym planie stawia życie i akcję. Każde prawdziwe wychowanie ma swe źródło w życiu. Przed mówieniem o nowym wychowaniu, trzeba stworzyć nowy porządek społeczny przy pomocy akcji politycznej. Nowe państwo niemieckie, dzieło wodza Hitlera jest w swej istocie pedagogiczne, ponieważ w nim są zogniskowane wszystkie siły narodu, są one skupione w jednej woli narodowej, w jednolitej koncepcji świata. Wielki system wychowania narodowo-socjalistycznego wyrósł z walk politycznych i z praw, którym ono podlega. Znacznie wcześniej, zanim nowe państwo wzięło w swoje ręce kierownictwo wychowania, system wychowawczy powstał już w ugrupowaniach politycznych oraz w stowarzyszeniach młodzieżowych. Tak więc młodzież polityczna stworzyła nowe wychowanie niemieckie. Po rewolucji sprawa wychowania przedstawia się zupełnie inaczej. Mit osobowości tak żywo kultywowany przed rewolucją, został zastąpiony koncepcją „prawdziwego Niemca”. Ideologia humanizmu została zastąpiona przez inną pedagogię, która powstała w atmosferze wyteżonej walki. Szkolnictwo nie uwzględniające tego nowego wychowania byłoby abstrakcyjne i obce narodowi niemieckiemu. Jest rzeczą zrozumiałą, że ta głęboka przemiana szkoły średniej nie zostanie dokonana z dnia na dzień, reorganizacja szkolnictwa niemieckiego jest dopiero rozpoczęta, stanowi jednak fundament przyszłości narodu niemieckiego.

## I. KONFERENCJE, KONGRESY, ZJAZDY

Interesujące uchwały Francuskiej Ligi Nowego Wychowania. XVII Kongres Francuskiej Ligi Nowego Wychowania, który odbył się w dniach od 12 do 16 kwietnia b. r. uchwaślił między innymi dwa istotne wnioski:

1) Wyższa Rada Oświecenia Publicznego powoła do swego grona psychologów szkolnych i nie przedsięwzięć żadnej reformy szkolnej, bez uprzedniego zbadania jej wartości psychologicznej oraz nie poleci żadnej metody, która nie odpowiadałaby potrzebom, zainteresowaniom oraz wiekowi umysłowemu uczniów.

2) Administracja szkolna powinna, odwiedzać nowe szkoły i klasy eksperymentalne, celem zainteresowania się metodami nauczania i wychowania tam stosowanymi oraz wykorzystania ich w szkolnictwie publicznym.

Kongres Międzynarodowej Federacji Stowarzyszeń Nauczycielskich. (Kopenhaga 22—24 lipca 1938). Dorocznym zwyczajem zebrał się delegaci związków nauczycielskich zrzeszonych w F. I. A. I., w Kopenhadze tym razem. Na porządku dziennym postawiono następujące sprawy: 1) Wybór prezydium Kongresu i weryfikacja mandatów; 2) Przemówienie Sekretarza Generalnego o obecnej sytuacji F. I. A. I. w stosunku do zachodzących zmian społecznych; 3) Przyjęcie do F. I. A. I. nowych związków nauczycielskich; 4) Sprawozdanie z działalności Federacji w ciągu roku; 5) Sprawozdanie finansowe; 6) Problemy: a) wymiana międzynarodowa nauczycieli, b) przyjmowanie uczniów do szkół średnich, c) warunki pensjonowania nauczycieli, d) literatura dziecięca a współpraca międzynarodowa; 7) Wybory; 8) Oznaczenie miejsca Kongresu w r. 1939; 9) Różne sprawy.

W Kongresie wzięli udział delegaci kilkudziesięciu związków nauczycielskich. Obrady odbywały się w gmachu parlamentu, w zamku „Christiansborg”. Kongresistów powitał Jorgen Jorgensen, minister oświaty, dr Kaper, prezydent Kopenhagi, Kaalund-Jorgensen, wizytator minist. szkół powszechnych, oraz Kritensen, prezes Związku Nauczycieli Duńskich. Wszyscy mówcy podkreślali duże znaczenie Federacji w pracy nad podnoszeniem zawodu nauczycielskiego, metod pracy w szkole, w kwestji porozumienia się narodów i solidarnej współpracy młodych pokoleń. Duński minister oświaty oświadczył, iż jest niezmiernie zadowolony ze współpracy nauczycieli duńskich z Federacją.

Delegatów przyjmowano niezwykle serdecznie w Pawilonie „Langelinie”, w Ratuszu, przez władze szkolne „Frederiksberg”, oraz w kasynie „Skodsberg”; delegaci zwiedzili cały szereg nowych szkół.

Po referatach i ożywionej dyskusji nad kwestją emerytury, przyjmowania dzieci do szkół średnich, wymianą nauczycieli i literaturą dziecięcą a współpracą międzynarodową, przyjęto cały szereg rezolucji, w których ustalono pewne postulaty. Np. wiek przejścia na emeryturę powinien być określony ze względu na interes wychowania, a każdy nauczyciel powinien posiadać prawo do emerytury już po 10 latach służby; fundusz emerytalny powinien być zabezpieczony i niezależny od grup rządzących; pensjonowanie powinno być przeprowadzone z bezwzględną bezstronnością; dzieci i wdowy mają otrzymywać dość wysokie zasiłki, zapewniające im normalne warunki życia; wysokość emerytury należy tak ustalać, by zabezpie-

czyła ona wygodne życie emerytom i w zasadzie nie powinna być niższa od ostatnich poborów w służbie czynnej.

Duże zainteresowanie wywołał problem przyjmowania uczniów do szkół średnich; delegaci bardzo ostro wypowiadali się przeciw temu, by możliwość uiszczania opłat była głównym warunkiem dopuszczania do szkół średnich. Na ogół delegaci zgodnie twierdzili, iż należy bezwzględnie znieść egzaminy wstępne, a wprowadzić po szkole powszechnej klasy przejściowe; podczas nauki w tych klasach przeprowadzać szczegółowe obserwacje uzdolnień i na tej podstawie skierowywać młodzież do różnych szkół średnich.

Dość obszernie omawiano sprawę techniki wymiany nauczycieli w okresie letnim; następnie wymianę uczniów, korespondencję młodzieży, współpracę kulturalną młodzieży różnych narodów; zagadnienie rewizji podręczników szkolnych, literatury dziecięcej.

Obrady nauczycieli odbywały się w poważnej i szczerzej i serdecznej atmosferze. Z ramienia Z. N. P. wzięli udział w tym Kongresie pp. Jakiel, Maj, Puchalski. W charakterze gości uczestniczyli w konferencji przedstawiciele Ligi Narodów, Biura Pracy, Instytutu Współpracy Intelktualnej.

Pierwszy Ogólnopolski Kongres Dziecka. W dniach 2—4 października 1938 r. odbył się w Warszawie Kongres Dziecka połączony z Wystawą.

Na Kongresie wygłoszono następujące referaty:

#### A. Plenarne:

- 1) Dziecko i człowiek dorosły — St. Dobrowolski.
- 2) Dziecko w rodzinie — W. Szumanówna i J. Cz. Babicki.
- 3) Dziecko w polskim prawie rodzinnym — St. Gołab.
- 4) Prawo dziecka do szkoły — H. Radlińska.
- 5) Zdrowie dziecka — E. Godlewski.
- 6) Wczasy dziecięce — A. Walicka-Chmielewska.

#### B. Nadto obrady toczyły się w pięciu Komisjach, a to:

- I Komisja: Dziecko i człowiek dorosły,
- II Komisja: Dziecko w rodzinie,
- III Komisja: Prawo dziecka do szkoły,
- IV Komisja: Zdrowie dziecka,
- V Komisja: Prawo dziecka do zabawy i wczasy dziecięce.

Odbyła się również konferencja w sprawie dziecka polskiego za granicą. Szczegółowe sprawozdanie podamy w następnym numerze.

## II. WYCHOWANIE MORALNO-SPOŁECZNE

Rozwiązanie Międzynarodowego Biura Wychowania Moralnego. Wskutek rozlicznych trudności Komitet Wykonawczy Międzynarodowego Biura Wychowania postanowił w tym roku nie urządzać Kongresu Wychowania Moralnego, a wszelkie agendy Biura przekazać Lidze Nowego Wychowania.

W ten sposób przestało istnieć samodzielne Biuro Wychowania Moralnego z dużą szkodą dla samej sprawy. Biuro to powstało w r. 1908 w Londynie, a celem jego było ulepszenie środków wychowania moralnego. Kongresy wychowania moralnego, które odbyły się w Londynie (1908), Hadze (1912), Genewie (1922), Rzymie (1926), Paryżu (1930), Krakowie (1934) cieszyły się wielkim powodzeniem i przyczyniały się w dużej mierze do wyjaśnienia wielu zagadnień wychowawczych oraz pobudzały do prac badawczych w tej dziedzinie jak i do przeprowadzania doświadczeń.

Kongres w r. 1938 miał odbyć się w Jenie. Obecna sytuacja w Niemczech nie

zezwalała na to, by ten Kongres odbył się w tym kraju, ponieważ nie miało się gwarancji, że obrady potoczą się w atmosferze obiektywnych a swobodnych rozważań. Zniesienie oddzielnego „Biura Wychowania Moralnego” musimy uznać jednakowoż za błędne pociągnięcie. Żyjemy w epoce trudności moralnych, a może nawet anarchii moralnej; żyjemy w okresie wyzwania się moralności z teologii i metafizyki i szukania nowego oparcia naukowego na podstawach społecznych. Mimo bardzo interesujących prób, etyka jest jeszcze daleka od ukonstytuowania się i dlatego wymaga specjalnej opieki.

Spodziewać się należy, że Liga Nowego Wychowania tym nowo-włączonym działem wychowania zajmie się specjalnie i postara się o dalszy rozwój metod naukowych wychowania moralnego.

### III. WYCHOWANIE ESTETYCZNE

Międzynarodowa wystawa rysunków w Muzeum Pedagogicznym w Brukseli. Od 14 maja do 12 czerwca b. r. odbyła się wystawa rysunków dzieci w Muzeum Pedagogicznym w Brukseli zorganizowana przez Belgijskie Towarzystwo Nauczycieli Rysunków i Belgijskie Stowarzyszenie Sztuki. Ekspozycje pochodzące z dwudziestu kilku krajów, przedstawiały interesującą produkcję dzieci oraz dobrze zilustrowały stosowane metody w różnych państwach. Rysunki dzieci polskich, przesłane przez Muzeum Oświaty i Wychowania, wywołały pewne zainteresowanie ze względu na ich metodyczne ujęcie i zgodne z rozwojem graficznym dzieci.

Wędrowny teatr szkolny w Urugwaju. Urugwajskie władze szkolne zatwierdziły projekt wędrownego teatru szkolnego przedstawiony przez H. Zarrillę. Teatr ten jest przeznaczony do budzenia kultury artystycznej wśród młodzieży szkolnej. Dzięki tej inicjatywie szkoły w miejscowościach oddalonych nie będą pozbawione pięknego i fachowego teatru szkolnego.

### IV. PEDAGOGIKA PORÓWNAWCZA

Nowa ustawa o szkolnictwie powszechnym w Danii. Od 1 kwietnia 1938 r. weszła w życie nowa ustawa o szkolnictwie powszechnym. W miastach szkoła powszechna jest ośmioletnia i dzieli się na dwa cykle: niższy 4-letni i średni 4-letni. W wioskach wprowadza się również ośmioletnie szkoły powszechne niepodzielne, względnie szkoły powszechne 6-letnie o dwóch cyklach, niższym i wyższym po trzy lata nauki każdy. W miejscowościach o sześcioklasowych szkołach powszechnych, władze szkolne muszą otwierać roczne kursy o 360 godzinach nauki, jeśli tego zażądają rodzice 15 dzieci w wieku od 14 do 15 lat. Rok szkolny zaczyna się 1 kwietnia dla wszystkich dzieci; obowiązek szkolny zaczyna się od 7 roku życia i trwa co najmniej 7 lat. Podczas tego okresu uczniowie powinni odbyć 6.480 lekcji po 50 minut każda.

Liczbę uczniów w klasie w miastach oznaczono maksymalnie na 33, w wioskach maksymalnie na 35. Każde dziecko bezpłatnie otrzymuje cały materiał szkolny. Odległość dla każdego dziecka od domu do szkoły nie powinna wynosić więcej niż 3,5 km. Jeśli odległość ta byłaby większa, gmina jest ustawowo obowiązana przewieźć dziecko do szkoły.

Rodzice należący do kościoła państwowego mogą sami zająć się nauczaniem religijnym ich dzieci; rodzice nie należący do kościoła państwowego nie są obowiązani uczyć religii swoich dzieci. Nauczyciele, którzy nie zechcą uczyć religii, są od tego na podstawie ustawy zwalniani. W wypadku, gdyby nauczyciele szkół publicznych nie podjęli się uczenia religii, rodzice należący do kościoła państwowego muszą sami opłacić nauczyciela religii.

Ustawa reguluje również wewnętrzne urządzenie szkoły; wedle jej postanowień, gminy, w których znajdują się szkoły powszechne 6 i 8-letnie, muszą tym szkołom zapewnić sale gimnastyczne, natryski i boiska w ciągu trzech lat. Ćwiczenia gimnastyczne muszą być wykonywane w odzieniu sportowym, a na gminach ciąży obowiązek dostarczania go młodzieży. Wchodząc do szkoły, uczniowie muszą zmieniać swoje obuwie, a wciągać obuwie szkolne dostarczane przez gminy. Dziewczęta w szkołach powszechnych obowiązkowo muszą się uczyć szycia i gospodarstwa domowego, a chłopcy stolarstwa i robót ręcznych. Na te nowe instalacje państwo przynajmniej każdej szkole zasiłki dochodzące do 35.000 koron.

Duch republikański w szkołach francuskich. Dźwignią Republiki Francuskiej jest jej kultura intelektualna a zwłaszcza szkolnictwo. Jakkolwiek praca w szkole musi odbywać się w zupełnej niezależności od wpływów partyjno-politycznych i konfesjonalnych, to jednak cele wychowania, programy, metody są przepojone duchem republikańskim. By jeszcze mocniej podkreślić związek szkoły francuskiej z hasłami Republiki, Komisja oświatowa parlamentu francuskiego uchwaliła wniosek, wedle którego wszystkie szkoły francuskie na widocznych miejscach muszą wywiesić „Deklarację Praw Człowieka” w brzmieniu przyjętym przez Zgromadzenie Narodowe w czasie rewolucji francuskiej.

## V. ADMINISTRACJA SZKOLNA

Instytut Współpracy Kulturalnej z Zagranicą. We Włoszech specjalnym dekretem powołano do życia „Istituto Nazionale per le relazioni culturali con l'estero” (I. R. C. E.). Głównym zadaniem Instytutu jest pogłębienie współpracy naukowej, artystycznej i społecznej z zagranicą oraz informowania obcych o kulturze włoskiej. Inicjatywę do stworzenia Instytutu dało Ministerstwo Spraw Zagranicznych, Min. Wychowania, Min. Korporacji oraz Min. Kultury Ludowej. Na czele Instytutu stoi Komitet, w skład którego wchodzi delegaci wyżej wymienionych ministerstw oraz delegaci Partii Faszystowskiej, Akademii Umiejętności, Konfederacji Zawodów Wolnych i Artystów oraz Instytut Kultury Faszystowskiej. Instytut dzieli się na szereg sekcji; jego budżet roczny wynosi 1.300.000 lirów. Może nadto pobierać składki od różnych instytucji, zapisy, dary. Równocześnie rozwiązano włoską Komisję Międzynarodowego Instytutu Współpracy Intelektualnej i Międzyuniwersytecki Instytut Włochy, a agendy i majątek przekazano I. R. C. E. Na dyrektora Instytutu powołano Luciana Feo, który do grudnia 1937 r. sprawował funkcje kierownika Międzynarodowego Instytutu Kinematografii Wychowawczej.

## VI. OPIEKA SPOŁECZNA NAD DZIECKIEM

Obowiązkowe poradnictwo zawodowe we Francji. Ostatnio wydano we Francji ustawy-dekrety mające na celu ożywienie działalności ekonomicznej francuskiej. Jedną z nich dotyczy poradnictwa zawodowego i wykształcenia zawodowego. Ustawa-dekret zawiera motywy uzasadniające postanowienia oraz trzy rozdziały: 1) poradnictwo zawodowe, 2) wykształcenie zawodowe, 3) sankcje w razie niewykonania ustawy. Rozdział pierwszy posiada osiemnaście artykułów. Oto niektóre postanowienia:

Art. I. W każdym departamencie względnie w grupie kilku departamentów zakłada się sekretariat poradnictwa zawodowego, podlegający władzy prefekta a pozostający w zakresie działania inspektora akademii (wizytatora okręgowego) względnie inspektora akademii tego departamentu, w którym znajduje się sekretariat, jeśli obejmuje on grupę departamentów. Stwarzanie tych sekretariatów ma być dokonane w ciągu trzech lat.



Sekretariat poradnictwa zawodowego ma za zadanie koordynować prace centrów poradnictwa zawodowego, kontrolować ich funkcjonowanie i zapewnić współpracę inspektoratu szkół zawodowych z tymi centrami oraz biurami pośrednictwa pracy.

Art. 2. Ministerstwo Oświaty mianuje sekretarza sekretariatu poradnictwa zawodowego, który otrzymuje takie uposażenie z kasy państwowej, jakie posiada sekretarz inspektoratu akademii. Warunki nominacji sekretarza zostaną ustalone w osobnym rozporządzeniu po porozumieniu się z Wyższą Radą Nauczania Technicznego i Podsekretariatem szkół zawodowych.

Art. 8. Po okresie 3-letnim żadne dziecko nie będzie mogło być zatrudnione bez posiadania świadectwa, wydanego bezpłatnie przez Sekretariat Poradnictwa Zawodowego departamentalnego lub międzydepartamentalnego na podstawie orzeczeń centrów publicznych czy prywatnych poradnictwa zawodowego.

W następnych artykułach znajdują się postanowienia o obowiązkowym uczęszczaniu młodzieży do szkół dokształcających zawodowych od 14 do 17 roku życia; obowiązkowa liczba godzin rocznie na kursie wynosi 150, jednorazowo 2—3 godziny.

## VII. KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI

### Państwowy Instytut Nauczycielski

#### Zestawienie wykładów w r. 1938/39

Wykładający	Przedmiot	Rok I	Rok II
Dr Albert Dryjski prof. Wolnej Wszechnicy	Psychologia eksper. i pedagogiczna	4	4
Dr. Adam Zieleńczyk prof. Wolnej Wszechnicy	Filozofia	3	2
Dr Wład. Okiński prow. wykłady w Uniwers. Poznańskim	Socjologia	2	2
Dr Wit. Dynowski adiunkt Uniw. J. P.	Etnografia	1	—
Mjr Dr Lipiński	Życie i wskazania wychowawcze marsz. J. Piłsudskiego	—	2
Dr Tadeusz Hilarowicz prof. Wolnej Wszechnicy	Prawo konstytucyjne i administracyjne	3	—
(Vacat)	Zagadnienia społeczno-gospod. Polski Współcz.	2/1	—
Dr Albin Jakiel b. docent Uniw. Genew.	Pedagogika i dydaktyka ogólna i eksperym.	2	—
„	Współczesne kierunki w nauczaniu i wychow.	2	2
„	Pedagogika porównawcza (szkoln. zagr.)	2	—
Dyr. K. Makuch	Polskie ustawodawstwo szkolne i adm. szkolna	—	2
„	Seminaria pedagogiczne na wybrane zagadnienia z szkolnictwa polskiego	2	—
„	Praktyka pedagog.	2	2
Instruktorzy M. W.R. i O.P. Prelegenci	Program szkoły powszechnej	—	6

Wykładowcy	Przedmiot	Rok I	Rok II
Dr Tad. Markowski	Higiena społeczna i szkolna	2	—
Dr Hanna Pohoska docent Uniw. J. P.	Wychowanie obywatelsko- państwowe	1	—
Mgr Henryk Rył	Szkolnictwo specjalne	2/0	—
Barbara Kossuthówna	Czytelnictwo i literatura dziecka	0/2	—
Mgr Bużycka Janina	Opieka społ.-psycholog. nad dzieckiem w szkole	0/1 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	1 <sup>1</sup> / <sub>2</sub> /0
Babicki Czesław radca Min. Op. Społecznej Dr Wład. Wyszyński	Opieka społeczna w państwie	2	—
Dr Stefan Truchim prof. Wolnej Wszechnicy	Technika i ekonomia pracy umysłowej	2/0	—
Feliks Popławski ministerialny wizytator	Pozaszkolna praca społ- oświatowa nauczyciela	—	2
Wacław Husarski docent Wolnej Wszechnicy	Sztuki plastyczne	2	1
Dr Julian Pulikowski docent Uniw. J. P.	Muzyka w szkole i życiu	—	1
Dr Mianowska Zofia	Kultura żywego słowa i wybrane utwory literatury współczesnej	—	2
Przedmioty nadobowiązkowe			
André Aubert	J. francuski		
Dr Gustaw Elgert	J. niemiecki		
Jan Lechowski	Cwiczenia cielesne		

Państwowy Instytut Nauczycielski jest wyższą szkołą pedagogiczną podległą bezpośrednio Ministerstwu W. R. i O. P. Do Instytutu przyjmuje się nauczycieli i kierowników szkół powszechnych, posiadających ukończony Wyższy Kurs Nauczycielski przed trzema laty, których zakwalifikuje Ministerstwo oraz którzy z dodatnim wynikiem zdadzą egzamin wstępny. Egzamin ten odbywa się z pedagogiki, psychologii, higieny, anatomii, programów i ustaw szkolnych oraz wybranego języka obcego (niemieckiego, francuskiego, angielskiego); kandydaci piszą nadto prace kłauzurową.

W ciągu pierwszego i drugiego roku słuchacze muszą zdać kolokwia z obowiązkujących przedmiotów; w ciągu drugiego roku studiów słuchacze przygotowują pracę dyplomową, w której muszą wykazać umiejętność posługiwania się metodami naukowymi i samodzielnie opracować wybrane zagadnienie. Prace dyplomowe z reguły muszą posiadać charakter eksperymentalny i opierać się na faktycznie zebranym materiale.

Praca w Instytucie opiera się na wykładach, seminariach, konwersatoriach, ćwiczeniach, hospitacjach w szkołach oraz pracach badawczych.

Główny nacisk jest położony na zdobycie odpowiedniej metody pracy oraz na pogłębienie kultury pedagogicznej i ogólnej.

Instytut psycho-pedagogiczny w Meksyku. W Meksyku zorganizowano ostatnio „Instytut psycho-pedagogiczny i higieniczny”, który ma za zadanie przeprowadzanie badań technicznych i pedagogicznych w zakresie wychowania dzieci meksykańskich. W Instytucie tym stworzono osiem działów: psychologii, fizjologii, psychometrii,

pedologii, poradnictwa zawodowego, higieny umysłowej, pedagogiki specjalnej i pedografii. Przy Instytucie otworzono nadto szkoły doświadczalne dla dzieci moralnie zaniedbanych i dla dzieci fizycznie anormalnych. Personel Instytutu składa się z 150 profesorów i lekarzy. Instytut funkcjonuje zaledwie od 5 miesięcy i dał już pozytywne wyniki. Rząd meksykański specjalnie interesuje się tym Instytutem, widząc w nim najlepszy środek wyjścia z empiryzmu na drogę eksperymentalnie opracowanych metod wychowania i nauczania.

## WILIAM STERN FILOZOF - PSYCHOLOG

Stern urodził się 29 kwietnia 1871 w Berlinie; studiował filozofię i psychologię pod kierunkiem Paulsena, Ebbinghause, Lazarusa i Stumpf'a. Doktoryzował się u Lazarusa, przedstawiając interesującą tezę o „Analogii w ludowym życiu intelektualnym” (1892). W r. 1907 został profesorem Uniwersytetu we Wrocławiu. Od r. 1916 pełnił funkcje dyrektora i profesora w Wyższym Instytucie filozoficznym i pedagogicznym w Hamburgu, jako następcę sławnego pedagoga i psychologa E. Meumanna. W r. 1934 był zmuszony opuścić Niemcy wskutek zmiany regime'u, a zaproszony przez Mc Dougalla wyjechał do „Duke University” w Stanach Zjednoczonych. Zmarł nagle 28 marca 1938 w 67 r. życia.

Oto główne jego dzieła: *Psychologie der frühen Kindheit*, *Die Kindersprache*, *Psychologie der Aussage*, *Erinnerung*, *Aussage und Lüge*, *Die Differentielle Psychologie*, *Die Anwendung der Psycho-Analyse auf Kindheit und Jugend*, *Vorgedanken zur Weltanschauung*, *Person und Sache*, *Die menschliche Persönlichkeit*, *Anfänge der Reifezeit*, *Methodensammlung zur Intelligenzprüfung*, *Allgemeine Psychologie auf Personalistischer Grundlage*, *Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen*.

Stern jako najwybitniejszy psycholog niemiecki dokonał wielkiego dzieła w dziedzinie psychologii różnicowej i personalizmu. Człowieka, twierdzi on, nie można zredukować do mechanizmu wrażeń, intuicji, i uczuć czy działania, lecz jest on osobowością o pełnej formie witalnej. Wyrazem pełnej osobowości był Wiliam Stern, niez mordowany badacz i filozof, któremu wychowanie nowoczesne zawdzięcza bardzo wiele.

### VIII. SZKOŁY DOSWIADCZALNE

„Międzynarodowa Wspólnota Dzieci”. Kees Boeke prezes holenderskiej Ligi Nowego Wychowania, dyrektor szkoły „De Werkplaats” w Bilthoven, zamierza zorganizować wielką międzynarodową wspólnotę dzieci. Celem zjednania zwolenników dla swego przedsięwzięcia Kees Boeke objeżdża różne kraje, gdzie przedstawia swoje zamierzenia. Po ostatniej jego podróży do Stanów Zjednoczonych szereg najwybitniejszych pedagogów amerykańskich, jak J. Dewey, S. Duggan, Kilpatrick, R. Jones przyjęło protektorat nad przyszłą tą wspólnotą Boeka.

Celem wychowania w tej wspólnotce jest kształcenie osobowości, swobodny rozwój wszystkich uzdolnień oraz wyrobienie jednostki jako członka wspólnoty, a w konsekwencji uwzględnianie potrzeb bliźnich, usłużność, odpowiedzialność, karność dobrowolnie przyjęta przez jednostkę z uwagi na jej racjonalność. Swoboda dla wszystkich, a więc swoboda ograniczająca jednostkę. Główną zasadą jest wykluczenie obawy lub nagrody jako motywu działania; bez przymusu, bez onieśmiania.

Metody pracy obejmują: 1) organizację życia we wspólnocie, 2) organizację nauczania dla dzieci od 3 do 18 r. życia, 3) pomoce naukowe.

Zebrań tygodniowe prowadzone przez dzieci bez głosowania, decyzje przedsiębrane jednogłośnie. Poszukiwania rozwiązań pojedynczych, które mogłyby zadowolić wszystkich. Program dnia, tygodnia, roku szkolnego jest uchwalany przez zebranie ogólne uczniów.

Praca jednostki jest przeznaczona głównie dla wspólnoty; ma ona przygotować do życia w nadchodzącej nowej cywilizacji: utrzymanie lokalu, konstrukcja, fabrykacja urządzeń, pomocy naukowych, praca w ogrodzie, gospodarstwo domowe należą wyłącznie do uczniów.

Program nauczania zawiera 400 grup wiadomości; sporządza się karty pracy dla każdej grupy wiadomości, karty schematyczne i konkretne dla sprawdzania pracy każdej grupy wiadomości. Po odrobieniu tych grup wiadomości uczniowie stopniowo w ciągu nauki otrzymują pięć dyplomów. Wiele czasu poświęca się muzyce, tańcom, sportom, wychowaniu fizycznemu, wycieczkom po Holandii i innych krajach, koncertom, imprezom szkolnym, zwiedzaniom. Uczniowie wydają drukiem swoje pismo oraz niektóre prace. Dzieci są umieszczane w oddzielnych internatach, pozostają w stałym kontakcie z budynkiem centralnym. Naukę pobierają w języku angielskim, francuskim i niemieckim, a nadto w swoim ojczystym.

Pracownie pedagogiczne w Stanach Zjednoczonych. Amerykańska Liga Nowego Wychowania (Progressive Education Association) zorganizowała w czasie wakacji letnich trzy kursy przeznaczone dla nauczycieli szkół średnich, celem zapoznania ich z metodami i pomocami naukowymi stosowanymi w szkołach eksperymentalnych. Kursy te odbyły się w Bronxville (Nowy York), Denver (Kolorado), Oakland (Kalifornia); kursy te słusznie nazwano „letnimi pracowniami pedagogicznymi”, w nich bowiem nauczyciele szkół średnich, uczestnicy kursów grupami pracują nad redakcją nowych programów przy pomocy różnych komitetów złożonych ze specjalistów; zajmowano się nadto psychologią młodzieży, psychodydaktyką matematyki, nauk przyrodniczych, historii i geografii, wychowaniem społecznym itd.

Kursy o nowych szkołach. W Belgii w dniach od 23 lipca do 6 sierpnia b. r. odbył się pierwszy kurs przeznaczony dla nauczycieli nowych szkół. Zagadnienia omawiane na kursie dotyczyły głównie problemów praktycznych w szkołach aktywnych. Instruktorami na kursie byli doświadczeni kierownicy i nauczyciele szkół eksperymentalnych belgijskich i zagranicznych. W kursie wzięli udział nauczyciele belgijscy i innych krajów. Rezultaty kursu były dodatnie; słuchacze zdobyli cały szereg praktycznych wskazówek jak organizować nowe szkoły. Informacyj w sprawach kursu udziela p. Hamaide, Ixelles- Bruxelles, 11, avenue Ernestine.

## K S I A Ż K I

### I. SPRAWOZDANIA Z KONGRESÓW

RAWSON, Wyatt. *A la Recherche de la Liberté*. (W poszukiwaniu wolności). Tłumaczyła z angielskiego Anna Archinard, przedmowę napisał Adolf Ferrière. Paryż, Fustier, 1938, str. 314, fr. 20.

Sekretarz Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania Rawson daje nam w tej książce sprawozdanie z VII Kongresu Ligi Nowego Wychowania, który odbył się w sierpniu r. 1936 w Cheltenham (Anglia). Na całość książki składają się następujące działy: Wprowadzenie — prof. Clarke, słowo wstępne — prof. Ferrière. Część pierwsza omawia „drogi wolności”; a więc co to jest wolność, dalej kara, nauka, sztuka, religia jako czynniki wyzwiania się człowieka. W części drugiej

podano referaty, w których autorzy doszukiwali się związku między wolnością a rodziną, systemem ekonomicznym, demokracją, anarchią międzynarodową, konfliktami kulturalnymi, dochodząc do wniosku, że ludzkość jest jedna. Część trzecia jest poświęcona reformie szkoły średniej w Anglii, Finlandii, Francji, Holandii, Japonii, Szwecji, Stanów Zjednoczonych, oraz przemianom, jakim ulega wieś a wraz z nią szkoła w Chinach, Kolumbii, Francji, Japonii i Meksyku. W czwartej części znajdujemy sprawozdania, dotyczące różnych kwestji, jak wychowanie w Afryce, ankieta o egzaminach, współpraca domu ze szkołą, wychowanie w duchu porozumienia się narodów, kształcenie nauczycieli oraz dwa aneksy: wychowanie religijne i psychologia religii.

Referaty umieszczone przez Rawsona były wygłoszone na Kongresie przez wybitnych pedagogów, jak Bertier, Boyd, Bovet, Ensor, Isaacs, Katzaroff, Caballero, Nunn, Parkhurst, Wallon, Washburn i wielu innych.

Streszczenia referatów są dość szczegółowe, dokładnie oddające myśli autorów oraz ugrupowane w ten sposób, iż tworzą pewną całość. Sprawozdanie to jest jakby zbiorowym podręcznikiem o swobodzie w wychowaniu, które zostało uznane przez wszystkich autorów jako istotny środek pedagogiczny, przy organicznym połączeniu karność z swobodą. Mimo to, iż w świecie coraz mniej mniejsza na swobodę, a dyscyplina staje się magiczną siłą, to Liga pozostając wierna swym zasadom, uważa iż wykształcenie wolnej osobowości jest główną funkcją wychowania nowoczesnego. Idzie jej o wyzwolenie tego, co jest najlepsze w człowieku. Takie same stanowisko zajęli uczestnicy regionalnych Kongresów Ligi, które odbyły się w Australii, Afryce, Nowej Zelandii, Wyspach Hawajskich w latach 1937—38, a wyzwalanie się człowieka ma swoją ciągłą historię i wielką przyszłość, staje się coraz więcej hasłem uniwersalnym. Wykształcenie autonomicznej osobowości, oto główny motyw obrad kongresistów w Cheltenham, to również główny motor wysiłków Ligi Nowego Wychowania.

Mimo trudnej sytuacji — prawie wszyscy referenci wypowiadają się za wychowaniem w duchu swobody. Wedle nich dyktatury są wyrazem pewnego chwilowego zamętu w umysłach ludzkich. Nauki techniczne wyprowadziły bardzo szybko warunki życia społecznego i spowodowały konsekwentnie w starym ustroju socjalnym anarchię. By usunąć groźbę zaburzeń społecznych wprowadza się dyktatury; jest to jednak na dłuższą metę środek zawodny, zwłaszcza wobec postępującej cywilizacji oraz rozwijającej się techniki i nauki. Postęp tkwi w wychowaniu respektującym osobowość dziecka. Człowiek o pełnej osobowości potrafi opanować technikę materialną do swoich usług, a pierwsze miejsce w swym życiu poświęci wartościom duchowym. Świat dzisiejszy żyje w atmosferze walki; należy umieć walczyć o ideały Ligi Nowego Wychowania, walczyć o lepszą ludzkość. Współczesne społeczeństwa są ciężko chore, a pionierzy nowego wychowania powinni stworzyć wielkiego i potężnego ducha, który nazywa się: „Miłość”.

Książka aktualna i interesująca.

Congrès International de l'Enseignement Primaire et de l'Education Populaire. Compte Rendu. (Międzynarodowy Kongres Nauczania Powszechnego i Oświaty Pozaszkolnej. Sprawozdanie). Paryż 1938, str. 605.

W dniach 23 — 31 lipca 1937 odbył się olbrzymi Kongres nauczycieli szkół powszechnych i działaczy w oświacie pozaszkolnej. Komitet Wykonawczy wydał ilustrowane sprawozdanie z tego Kongresu o 605 stronach in 8-o.

Sprawozdanie zawiera spis kongresistów oraz wymienia członków honorowych, prezydium i różnych komitetów. Sprawozdanie zawiera streszczenia głównych referatów, wygłoszonych w ośmiu sekcjach, a to: w sekcji filozofii wychowania, w sekcji

psychologicznej i socjologii zastosowanej do wychowania, w sekcji nowych metod nauczania (przedszkola, metody w szkole powszechnej, wychowanie fizyczne i higiena, wychowanie estetyczne, czytelnictwo i biblioteki dla dzieci), w sekcji wychowania w duchu porozumienia się narodów, w sekcji kształcenia nauczycieli, w sekcji budownictwa szkolnego, w sekcji pomocy naukowych oraz w sekcji oświaty pozaszkolnej.

Na szczególnie podkreślenie zasługują referaty wygłoszone w sekcji filozofii wychowania, gdzie podano podstawy organizacyjne szkół powszechnych prawie ze wszystkich krajów cywilizowanych w oświeceniu reprezentantów związków nauczycielskich. Zasady reformy szkolnej w Polsce przedstawił dr Jakiel. Sprawozdania w sekcji psychologicznej i socjologicznej dają interesującą syntezę ostatnich zdobyczy w tej dziedzinie. Nie mniej interesujące są referaty, dotyczące nowych metod nauczania; w tym dziale z polskiej strony podano referat dr Jakiela o genezie pracy zespołowej w szkole.

W tym tomie sprawozdawczym znajdujemy kilka referatów polskich, a to: Radlińskiej, Heftmanowej, Drzewieckiego, Maja, Ładosza, Zyglera itd.

Tom sprawozdawczy Kongresu Nauczania Powszechnego, który zgromadził przeszło 3.000 uczestników, jest przeglądem głównych problemów pedagogicznych współczesnej szkoły powszechnej i stanowi niezmiernie interesujący dokument dla celów pedagogiki porównawczej, a wielce przydatny w pracy informacyjnej.

## II. BIOGRAFIE

EHM ALBERT. F. W. Foerster. Sa pédagogie morale. Sélestat (Bas-Rhin). Imprimerie Alsatia 1937, str. 342, fr. 40. (Foerster. Jego pedagogika moralna).

Foerster, jeden z najwybitniejszych pedagogów kierunku moralnego, stale przebywający we Francji wywoływał zawsze duże zainteresowanie w kołach pedagogicznych francuskich. Nic też dziwnego, że pierwsza większa monografia o Foersterze ukazała się właśnie w tym kraju w formie tezy doktorskiej przedstawionej przez profesora w liceum w Strasburgu, w Uniwersytecie paryskim. Ukazanie się tej monografii jest tym bardziej aktualne, iż problemy wychowania moralnego i kształcenia charakterów stają się osią wychowania w ogóle. Ehm w pierwszej części w interesujący sposób przedstawia życiorys Foerstera, kształtowanie się jego poglądów moralnych. Następnie autor przeprowadza dość subtelną analizę podstaw filozoficznych i religijnych jego teorii pedagogicznej oraz specjalnie zasad pedagogiki charakteru. W końcowych rozdziałach omawia autor problemy wychowania społecznego i obywatelskiego w ujęciu Foerstera, kwestje wychowania seksualnego, metod dydaktycznych itd.

Monografia ta w pełni ujmuje wybitną postać współczesnego światowego pedagoga i umożliwia lepsze zrozumienie i wnikięcie w jego poglądy moralno-pedagogiczne.

SCHMID, P. Philipp Emanuel von Fellenberg: Seine pädagogischen Grundsätze und ihre Verwirklichung. (Zasady pedagogiczne Fellenberga i ich realizacja). Aarau: H. R. Sauerländer, 1937, str. 158.

Fellenberg, współczesny Pestalozziemu, w r. 1799 założył swój Instytut w Hofwylu koło Berna. W chwili jego śmierci w r. 1884 Instytut stał się już kolonią, liczącą 30 budynków z około 230 pokojami i 360 mieszkańcami. Kolonia zawierała szkołę dla niezamożnej dziatwy, szkołę rolniczą, szkoły praktyczne średnie, seminium nauczycielskie, przedszkole itd.

Autor przedstawia Fellenberga, jako geniusza organizacyjnego, który mimo zdawałoby się niepokonanych trudności, dokonał cudownego dzieła, mającego za-

sadniczy wpływ na organizację współczesnej szkoły, nie tylko w Szwajcarii, lecz w całym świecie.

Jest to pierwsza monografia, w której w pełny i właściwy sposób przedstawiono osobowość i dzieło Fellenberga oraz jego wpływy na szkołę dzisiejszą. Dzieło pod względem metody historycznej bez zarzutu, zawiera cały szereg dokumentów dotychczas nie opublikowanych, a rzucających nowe światło na pracę w Hofwylu.

### III. HISTORIA WYCHOWANIA

DURKHEIM, EMILE. *L'évolution pédagogique en France*. (Ewolucja pedagogiczna we Francji). Od początku do Renesansu. Wprowadzenie Halbwachsa. Paryż, Alcan 1938, 225 str., 25 fr.

Wydanie pośmiertne wykładów Durkheima w uniwersytetach w Bordeaux i w Paryżu w latach 1904—1905 o „Historii szkolnictwa we Francji”. Wprawdzie Durkheim posiadał katedrę pedagogiki, to jednak kierowany zamiłowaniem, traktował swoje wykłady „socjologicznie”. Dlatego też wykłady o „Historii szkolnictwa we Francji” obejmują zagadnienia etyczne, psychologiczne, społeczne itd. Najbardziej wartościową stroną ogłoszonych drukami wykładów jest próbaświetlenia roli szkoły w różnych okresach historii. Niemniej interesujące są uświadczania, idące w kierunku ujmowania faktów pedagogicznych wynikających z ówczesnych stosunków i środowisk społecznych oraz wykazywania rezultatów pracy wychowawczej.

Czytelnicy znajdą w tej książce ciekawe uwagi o szkołach klasztornych, szkołach Karolingów, o powstawaniu uniwersytetów, o szkole laickiej, o nauczaniu moralno-społecznym.

Dzieło to w dużej mierze wyjaśnia sytuację obecnego szkolnictwa francuskiego, ducha szkoły, programów i metod pracy; czyta się je z dużym zainteresowaniem.

RAYMONT, T. *A history of the education of young children*. (Historia wychowania małych dzieci). Nowy York, Longmans, Green, 1937, str. XI—352. \$ 2.65.

W książce tej autor omawia historię rozwoju poglądów i praktyki w dziedzinie wychowania małych dzieci. Znajdujemy tam dobrze ujęte poglądy Komeńskiego, Rousseau'a, Pestalozziego, Froebła, Deweya, Montessori i innych, o znaczeniu dzieciństwa oraz o sposobach wychowania małych dzieci. Autor następnie przytacza liczne argumenty w obronie praw małych dzieci do życia swobodnego i szczęśliwego.

W dalších rozdziałach autor analizuje współczesne teorie, metody, techniki dotyczące wychowania dzieci w wieku przedszkolnym w rodzinie, w ogródkach, ochronkach, przedszkolach. Dzieło to obejmuje całokształt zagadnień związanych z wychowaniem przedszkolnym i stanowi dobry podręcznik dla wychowawców oraz rodziców.

### IV. PEDAGOGIKA

ERNESTO CODIGNOLA. *Il problema educativo*. Breve compendio di storia dell'educazione e della pedagogia. Firenze, „La Nuova Italia”. (Problemy wychowawcze. Krótkie kompendium historii wychowania i pedagogiki). Florencja, 1937, trzy tomy: I — 280, II — 276, III — 312, po 7,55 lirów każdy tom.

Ernesto Codignola, jeden z najbardziej zagorzałych zwolenników i wynawców idealizmu pedagogicznego. Gentile i Croce a częściowo Lombardo-Radice to jego duchowi inspiratorzy. Codignola za główne swe zadanie wziął szeroką propagandę idei filozofów wyżej wymienionych wśród najszerzych warstw nauczycieli włoskich, szczególnie na łamach pisma „La Nuova Scuola Italiana”, którego jest redaktorem. Codignola jest również znany ze swej pracy w „Associazione fascista delle scuole”. „Il problema educativo” stanowią podręczniki szkolne dla zakładów kształcenia

nauczycieli „Istituti Magistrale”. W historii wychowania usiłuje on ujmować prądy pedagogiczne w związku z ewolucją moralną i polityczną danego narodu, koronując je myślą filozoficzną, która te prądy wywołała. Jest to oryginalne ujęcie historii wychowania, w której rola cywilizowanych krajów jest w pewnej mierze względniowana, chociaż autor Włochom zapewnił miejsce dominujące. Również problemy pedagogiczno-dydaktyczne są potraktowane dość obszernie i bezstronnie. Podkreślić należy szczególnie jasność ujęcia tych problemów, prosty sposób ich przedstawienia oraz krótką syntezę. Na końcu każdego tomu podano bibliografię, która ułatwia uczniom głębsze zapoznanie się z problemami wychowawczymi.

MILLOT, ALBERT. *Les grandes tendances de la pédagogie contemporaine*. (Główne kierunki pedagogiki współczesnej). Paryż, Alcan, 1938, str. 178, fr. 15. (Kolekcja: Nowa encyklopedia filozoficzna).

Teoria pedagogiczna nie kwitnie we Francji, a słowo „pédagogie” ma znaczenie raczej pogardliwe. Nic też dziwnego, że książka Millota nie ma charakteru naukowego: autor zastępca profesora pedagogiki w Sorbonie ujmuje zagadnienia pedagogiki współczesnej na sposób francuski, literacko-polityczny. Millot zaczyna od natury i znaczenia pedagogiki, by przejść do omawiania różnych czynników, wywierających wpływy na wychowanie, a szczególnie społeczne i polityczne; do tego rozdziału dodaje swe uwagi o niektórych tylko współczesnych autorach pedagogicznych. W rozdziale trzecim analizuje związki, istniejące między pedagogiką, naukami a filozofią. Rozdział czwarty poświęcono poznaniu dziecka, a w piątym omawia autor problem uszanowania osobowości dziecka, w szóstym zaś przemawia za respektem dla rozwoju naturalnego dziecka. Ostatnie trzy rozdziały poświęcił Millot kwestjom wychowania intelektualnego oraz jego związkom z wychowaniem moralnym, dalej wychowaniu fizycznemu i rodzinnemu.

Autor zaznacza, iż prądy pedagogiczne można omawiać z różnych punktów widzenia: albo przedstawiać teorie pedagogiczne poszczególnych autorów, albo ewolucję myśli pedagogicznej, względnie historię doktryn, albo również analizować różne techniki itd.

Na szczególniejsze podkreślenie zasługuje dobre przedstawienie przyczyn powstawania poszczególnych prądów oraz subtelna analiza punktów stychnych i przeciwnych różnych kierunków pedagogicznych. Interesujące jest ujęcie wspólnych prądów na tle nurtujących poglądów moralnych i filozoficznych.

Mimo swego charakteru filozoficzno-literackiego, książka jest interesująca choćby z tego względu, że jest dobrą ilustracją francuskiego sposobu ujmowania współczesnych prądów pedagogicznych.

Autor wychodząc z założeń aktualistycznych, analizuje podstawowe koncepcje, dotyczące natury pedagogiki oraz celów wychowania.

EHM ALBERT. *L'Éducation nouvelle*. (Nowe wychowanie). Jego podstawy filozoficzne, ewolucja historyczna, zasięg światowy. Sélestat (Bas-Rhin). Imprimerie Alsatia. 1937, str. 300, fr. 35.

Książka zaopatrzona wstępem A. Ferrière'a, dzieli się na trzy rozdziały: 1) podstawy filozoficzne nowego wychowania, 2) ewolucje historyczne nowej szkoły, 3) zasięg światowy szkół nowych.

Całość stanowi dość dobrą syntezę rozwoju i stanu szkoły nowej. W podstawach filozoficznych nowego wychowania, autor przesadnie przedstawia pewne tendencje nowego wychowania, a następnie polemizuje w sposób dziennikarski z głównymi autorami pedagogicznymi. Część druga jest nieco jednostronnie ujęta, powierzchownie potraktowano rozwój szkoły nowej w krajach poza Francją, Anglią, Belgią,



Szwajcarią i Stanami Zjednoczonymi. Wiele pożytecznych informacji znaleźć można w części trzeciej.

Mimo te braki, książkę czyta się z zainteresowaniem, zwłaszcza, że autor oświetla niektóre zagadnienia w sposób oryginalny.

ANSAY-TERWAGNE H., VELUT J. *Pédagogie nouvelle. Théorie et pratique.* (Nowa pedagogika. Teoria i praktyka). Przedmowa Ed. Claparède'a. Paryż 1937, Księgarnia Nathan, str. 342, fr. 20.

Autorzy wychodząc z założeń wychowania funkcjonalnego, usiłowali na podstawie spostrzeżeń i długoletniej praktyki w charakterze inspektorów szkolnych, opracować wskazówki praktycznego realizowania tych założeń. Starali się oni w pierwszym rzędzie jasno przedstawić nowe sposoby organizowania pracy dydaktycznej i pedagogicznej w szkole, wykorzystując przy tym nowoczesne zdobycze psychologii dziecka i psychologii wychowawczej, a w szczególności eksperymenty dydaktyczne wybitniejszych pedagogów.

Książka zawiera bardzo wiele przykładów praktycznych, mających na celu pobudzanie nauczycieli do pracy twórczej, a mniej zrutyinizowanej, do większej inicjatywy i samodzielności, a zwłaszcza wysiłku osobistego. Dzieło to jest dodatnim zjawiskiem na tle szkoły francuskiej; wszelkie pisma pedagogiczne francuskie dostarczają nauczycielstwu gotowych lekcji tygodniowych, co umocniło rutynę i zwalniało nauczycielstwo od osobistego wysiłku i inicjatywy.

Jednakowoż praca Ansay'a i Veluta nie jest wolna od pewnych szablonów; autorzy ciągle powołują się na psychologię dziecka i wychowanie funkcjonalne, ale równocześnie wprowadzają w proponowanych planach „idées-axes”, „idées-pivots”, które nie odpowiadają rozwojowi dziecka, a raczej racjonalistycznemu umysłowi dorosłego Francuza.

## V. FILOZOFIA WYCHOWANIA

LODGE, R. C. *Philosophy of Education.* (Filozofia wychowania). Nowy York, Harper and Bros, 1937, str. 328, Dol. 2.

Książka ta nie podaje teorii pedagogicznych, w ujęciu zawodowego filozofa. Autor stara się drogą systematycznego dowodzenia, posługując się licznymi konkretnymi dowodami wykazać, iż współczesna obfita ilość kierunków pedagogicznych, teoretycznych i praktycznych, często ze sobą sprzecznych, opiera się na trzech głównych filozoficznych koncepcjach życia: realistycznej, idealistycznej i pragmatycznej. Po rozdziale wstępnym, w którym autor wyjaśnia te trzy typy filozofii, następują rozdziały przedstawiające jasno i precyzyjnie kontrasty teorii pedagogicznych idealistycznych, realistycznych i pragmatycznych, ich zasady, naturę; bardzo ciekawe są rozważania autora na temat, czego oczekują od wychowania nauczyciele, rodzice, przedstawiciele administracji szkolnej i politycznej, wyznawcy jednego z tych światopoglądów. Lodge usiłuje nawet poklasyfikować uczniów na te trzy typy i przedstawia sposoby ich reagowania na wychowanie oparte na jednym z przeciwnych światopoglądów. Uczeń typu idealistycznego nie lubi wychowania realistycznego czy pragmatycznego, a uczeń pragmatysta nie ma najmniejszego zrozumienia dla zasad wychowania realistycznego czy idealistycznego.

W dalszych rozdziałach autor przeprowadza subtelna analizę jaźni, umysłu, wrażeń, pamięci, uczenia się z punktu tych trzech światopoglądów. W końcowych rozdziałach w charakterystyczny sposób autor wykazuje wpływ tych światopoglądów na praktykę, na programy, egzaminy, karność itd. Niemniej ciekawa jest analiza typów nauczycieli ze względu na te trzy światopoglądy i sposoby ich pracy w szkołach. Po każdym rozdziale umieszczono pytania problemowe oraz kompletną bibliografię. Książkę czyta się z całą przyjemnością.

MELVIN, A. G. *The new culture.* (Nowa kultura). Nowy York, John Day, 1937, str. 296.

Filozofia wychowania musi opierać się na silnych podstawach filozofii w ogóle oraz na istotnych wynikach zachodzących przemian społecznych w świecie i powstawaniu nowej cywilizacji. Autor w dobitny sposób wykazuje, że kultura zachodnia jest coraz bardziej statyczna — i ażeby utrzymać się musi stać się dynamiczną. Melvin poświęca swoją książkę tej nowej kulturze i analizuje w niej takie pojęcia, jak energia, względność, wychowanie, sztuka itd. Zwraca on szczególną uwagę na wychowanie, szukając pewnej jedności w rozproszkowaniu sił wychowawczych; jedność celów wychowania opartych na istotnych potrzebach środowiska, uczyni je dynamicznymi. W nowej kulturze wedle autora wybije się na pierwszy plan osobowość ludzka; we wszystkich krajach i po wszystkie czasy zapanuje supremacja ducha i osobowości nad materią. W kulturach materialistycznych koncepcje maszynistyczne opanowują umysł człowieka i czynią go swym niewolnikiem. W wychowaniu ma się do czynienia z człowiekiem, przeto działanie wychowawcze musi mieć na celu rozwinięcie jego najwyższych wartości duchowych.

Autor dużo miejsca poświęca pojęciu osobowości i jej kształceniu; zauważa on, że dawniej w Ameryce szkoła była synonimem wychowania. Dzisiaj wpływy wychowawcze w szkole amerykańskiej maleją, ponieważ szkoły znajdują się w rękach ludzi interesu. Melvin w dalszym ciągu szeroko rozważa kwestię stwarzania wspólnot w szkołach; analizuje pojęcie wspólnoty oraz podaje sposoby działania wspólnoty przy pomocy nowych środków technicznych jak radio, prasa itd.

Szkoła jeśli ma przyczynić się do wytworzenia nowej dynamicznej kultury musi realizować pełny program wychowawczy; przeprowadzić pełną integrację ze społeczeństwem, a w miejsce izolacji wprowadzić współpracę. Pracę szkolną trzeba oprzeć na doświadczeniu, bo wszelkie spekulacje są bezpłodne i statyczne. Dynamizm powinien odzwierciedlić się w programach szkolnych w nauczaniu fizyki, biologii, zoologii, historii a nawet w matematyce i astronomii.

Trzy ostatnie rozdziały poświęca autor nowej organizacji szkoły powszechnej, średniej i wyższej oraz ustrojowi szkolnemu.

Książka napisana z uczuciem wyjaśnia cały szereg współczesnych zjawisk i stara się dać odpowiedź na niektóre palące pytania.

## VI. PSYCHOLOGIA WYCHOWANIA

St. Szuman. *ROZWÓJ MYŚLENIA U DZIECI W WIEKU SZKOLNYM.* Książnica-Atlas, Lwów — Warszawa, 1938. Str. 250.

Powszechnie przeprowadzane badania inteligencji dzieci i młodzieży mierzą niemal wyłącznie ilościowy wzrost sprawności myślenia — stwierdza autor na wstępie. Równie jednak ważne praktycznie i interesujące dla badacza jest zagadnienie zmian w jakości myślenia dziecka. Obok pytania: ile zagadnień dana jednostka w danym okresie swego rozwoju zdoła trafnie rozwiązać, zarówno pedagog jak psycholog winni postawić pytania: w jaki sposób jednostka do tych rozwiązań dochodzi i jak mianowicie je rozwiązuje, kiedy robi to źle? Błędy myślenia okazują się tu szczególnie ciekawe i pouczające — one bowiem wskazują drogę, na której dziecko zdawszy wiele setek dzieci z przedszkoli i szkół powszechnych na terenach Krakowa — Śląska, wykrył w ich odpowiedziach pewne rodzaje błędów i stwierdził, że z wiekiem rodzaj błędów się zmienia przechodząc przez pewne charakterystyczne stopnie. Wreszcie zjawia się odpowiedź trafna. Posługiwał się autor kilkoma znanymi testami oraz szeregiem testów własnego pomysłu, wybitnie interesujących

i godnych rozpowszechnienia — nieraz zastąpienia nimi innych, używanych np. w skali Termana, a z różnych względów nie odpowiadających psychice naszych dzieci.

Przeanalizowane zostały następujące zagadnienia: Porównywanie, abstrakcja i analiza myślowa (rozd. II), myślenie porządkujące (rozd. III), myślenie uogólniające (rozd. IV), myślenie symboliczne (rozd. V), oraz myślenie sprawdzające (rozd. VI). Opracowanie każdego z tych tematów zawiera szereg zagadnień bardziej szczegółowych, a równie interesujących dla psychologa, jak ważnych dla metodyka i wychowawcy. Do nich należą np. zagadnienia kategorii porównań, jakimi się dzieci posługują w danym wieku i przez jakie stopniowo przechodzą wraz z wiekiem i rozwojem inteligencji, dalej — proces powstawania pojęć nadrzędnych, tzw. przez autora „sądy banalne”, rozumienie przyszłów przez dzieci, powstawanie i działanie samokontroli w myśleniu dziecięcym itp. Charakter pracy autora i całej książki przypominają znane nam w polskim przekładzie książki Piageta (Mowa i myślenie u dziecka. — Sąd i rozumowanie u dziecka. — Jak sobie dziecko świat przedstawia?). Rozwój myślenia stanowią też jakby ich dalszy ciąg, niezbędne uzupełnienie.

Rozdz. VII książki poświęcony jest zagadnieniu równoległości rozwoju inteligencji tzw. globalnej z rozwojem myślenia werbalno-logicznego.

Niezwykle ciekawy i dla nauczyciela zwłaszcza stanowiący zapewne zupełną nowość jest rozdz. VIII, który zawiera samodzielną koncepcję inteligencji, podaje jej teorię i definicję. Analiza inteligencji — nie zaś jej pomiar — jest dla prof. Szumana naczelnym problemem, który rozwiązuje oparłszy się na Claparède'owskim ujęciu „pełnego aktu myślenia”. Zanalizowawszy ten akt wyróżnia w nim momenty zasadnicze, operacje myślowe i tzw. niespecyficzne współczynniki aktu myślenia. Następnie omawia warunki i przebieg rozwoju umysłowego jednostki, przy czym — jak się zdaje — przechyla się raczej na stronę natywizmu, oświadcza bowiem: „z wiekiem inteligencja się aktualizuje o tyle, o ile ją dana jednostka zawiązkowo od urodzenia posiada”. A gdzieindziej: „Nie można nikogo nauczyć myśleć inteligentnie, inteligencji nie można wpoić, wszczepić, zdobyć uczeniem się”. Prof. Szuman daleki jest jednak od jednostronności i wynikającego z niej pesymizmu. Przepisuje bowiem ogromną wagę temu czynnikowi, który nazywa doświadczeniem intelektualnym: „Każdy z nas — mówi — staje się coraz inteligentniejszy ucząc się intelektualnie, tj. nabывая doświadczenia intelektualnego z każdym aktem inteligencji, który dokonuje”.

W tym wypadku — jak w rzadko którym — koniec istotnie wieńczy dzieło. Końcem owym bowiem są dwie definicje inteligencji, dwie, ponieważ autor rozróżnia inteligencję jako „dyspozycję i potencjalną zdolność” od inteligencji jako „efektywnej umiejętności rozwiązywania zadań i problemów”. Nierozróżnianie tych dwóch znaczeń prowadzi często do niejasności wypowiedzi i nieporozumień. Podawanie obu definicji na tym miejscu jest rzeczą zbędną — wystarczy tylko zaznaczyć, że ujęcie inteligencji przez prof. Szumana bardzo odbiega od definicji Sterna, najbardziej chyba popularnej — jest znacznie wnikliwsze i precyzyjniejsze. Żeby je zaś zrozumieć i przyswoić sobie, należy wraz z autorem — i zgodnie z jego zamierzeniem — przejść przez etapy pracy prowadzące do takiego ujęcia. Prof. Szuman daje bowiem czytelnikowi nie tylko wyniki swych badań i rozważań: daje rzecz nie mniej cenną: obraz dróg, na jakich do tych wyników dochodzi. H. H.

HILDRETH, G. Learning the three R's, a modern interpretation. (Uczenie trzech R w nowej interpretacji). Minneapolis: Educational Publishers, 1936, str. X + 824. Dol. 2.40.

Trzy R (pisanie, czytanie i rachowanie) — stanowi ośrodek w programach szkół powszechnych amerykańskich, a w latach ostatnich jest on jeszcze bardziej rozwijany.

Równocześnie poczyniono w szkołach niezliczoną ilość eksperymentów na temat trzy R. Książka ta zajmuje się głównie tymi eksperymentami. Dzieli się ona na cztery części; w pierwszej podano sposób ujmowania tego działu w programach szkolnych na przestrzeni ostatniego wieku; w drugiej części dobrze scharakteryzowano przyczyny i skutki niepowodzeń w szkole; trzecią część poświęcono diagnostyce wykonywania trzech R, a wreszcie w czwartej części podano szereg propozycji w sprawie racjonalnego uczenia czytania, pisania i rachowania.

Propozycje te ilustrowane licznymi przykładami są bardzo sugestywne i pożyteczne dla nauczycielstwa. Cenna jest podana na końcu bibliografia przeprowadzonych doświadczeń.

WHEAT, H. G. *The psychology and teaching of arithmetic.* (Psychologia a nauczanie arytmetyki). Boston, D. C. Heath 1937, str. X + 592. Doll. 2.80

Wheat stara się udowodnić zasadniczą tezę powstania pojęć arytmetycznych u dzieci. Nauczyciele arytmetyki oraz autorzy podręczników sądzą, iż tworzenie się pojęć liczb odbywa się przez zetknięcie ze światem rzeczy oraz doświadczeniem, a wskutek tego przy nauczaniu arytmetyki, przy układaniu podręczników czy poradników metodycznych starają się zetknąć dziecko z przedmiotami, różnymi sytuacjami oraz doświadczeniem. Takie stanowisko doprowadza do mniemania, iż arytmetyka jest częścią świata materialnego, w którym dziecko żyje i że przez kontakt z tym światem, może ono nabyć różne pojęcia arytmetyczne. Liczba może być zastosowana do każdej rzeczy w naturze, lecz nigdy nie istnieje w świecie; świat jako taki nie posiada liczby. Inwazja liczbowa świata została dokonana przez umysł ludzkie wyposażone w kategorie liczbowe. Doświadczenie, twierdzi Wheat, nigdy nie wykazało, by złożony świat zewnętrzny wytwarzał w jednostce system liczbowy, a zawsze jest odwrotnie, bo jednostka właśnie przystosowuje abstrakcyjny system do złożonego świata, który porządkuje i klasyfikuje. Autor dość sugestywnie przeprowadza swoją tezę; opisuje w interesujący sposób właściwości i cechy charakterystyczne arytmetyki, starając się odróżnić pozory aktualistyczne i różne przekonania nauczycieli od wyników eksperymentów psychologicznych, wykazujących że dziecko zdobywa sobie pojęcie liczby dzięki tylko swej pracy umysłowej.

Celem lepszego udowodnienia swej tezy, autor podaje również spostrzeżenia poczynione wśród prymitywnych oraz liczne dokumenty ze starożytności.

Następnie Wheat podaje na podstawie swej tezy nowe uwagi o nauczaniu arytmetyki. Dyskusja nie nowa; toczy się dziś wśród psychologów, którzy dzielą się na dwa wyraźne obozy.

Dla metodyków arytmetyki książka ta może przynieść wiele interesujących sugestii.

## VII. SOCJOLOGIA WYCHOWANIA

BOWDEN, A. C. and MELBO, I. R. *Social psychology of education.* (Społeczna psychologia wychowania). Nowy Jork, Mc Graw-Hill Book, 1937, str. XV + 206. Doll. 2.50.

Od czasu gdy psychologia społeczna wyzwoliła się z jarzma filozofii spekulatywnej, a opierając się na podstawach doświadczalnych, rozpoczęła badać procesy społeczne, wzajemne oddziaływania jednostek i grup na siebie, wówczas przyczyniła się ona niezmiernie do wyjaśnienia wielu zjawisk wychowania, dając podstawy do nauki o wychowaniu. Wychowanie jako takie jest rozległym i niezwykle ważnym procesem społecznym, a równocześnie bardzo złożonym, zwłaszcza jeśli idzie o oddziaływanie pedagogiczno-dydaktyczne. Literatura fachowa w ostatnich czasach coraz więcej uwagi poświęca temu procesowi społecznemu, starając się uwzględnić całość sytuacji w jakiej odbywa się proces wychowania i nauczania. Dlatego spo-

łeczna psychologia wychowania różni się przedmiotem i metodą od psychologii społecznej, ponieważ zupełnie inne czynniki wchodzi tu w grę.

Dzieło to jest podstawowym w tym zakresie; uwzględnia ono właśnie wszystkie elementy procesów wychowawczych, wszystkie czynniki socjalno-psychologiczne występujące we wzajemnej akcji między uczniami, nauczycielami, rodzicami, środowiskiem. W interesujący szczególnie sposób autorzy omawiają aspekty procesu uczenia z punktu psychologii społecznej; następnie analizują podstawy i techniki kształcenia w ogóle, a rozwoju osobowości w szczególności. Niemniej pozytywne są uwagi autorów o społecznej kontroli szkół, o wynikach społeczno-psychologicznych w administracji szkolnej, o powodzeniu i niepowodzeniu nauczycieli w pracy szkolnej itd.

BÜHLER, CHARLOTTE. *Kind und Familie: Untersuchung der Wechselbeziehungen des Kindes mit seiner Familie.* (Dziecko i rodzina: badania o stosunku dzieci do rodziny). Jena: G. Fischer, 1937, str. 172, RM. 7.

Bühlerowa już od dłuższego czasu wraz z asystentami i studentami rozpoczęła na szeroką skalę zakrojone badania o położeniu dziecka w rodzinie. Do tego celu zastosowano metodę systematycznej obserwacji wielu rodzin, zwracając się również o pomoc do rodziców w zbieraniu i opisywaniu faktów i zdarzeń. Książka ta jest pierwszym zwięzłym sprawozdaniem części tych badań. Podaje one opisy różnych form zachowania się dzieci w rodzinie w stosunku do rodziców, rodzeństwa i innych osób. Książka zawiera liczne studia o różnych strukturach życia w rodzinie oraz o sytuacji dzieci w tych strukturach. Wartościowe są uwagi o wpływie tych struktur i stosunków na rozwój dziecka. Dzieło to stanowi poważny przyczynek do socjologii wychowania.

### VIII. PEDAGOGIKA PORÓWNAWCZA

La coordination des enseignements du second degré. Enquête internationale. (Koordynacja typów szkół drugiego stopnia (średnich). Międzynarodowy Instytut Współpracy Intelktualnej. Paryż, 1938, str. 280.

Od dłuższego czasu dawała się odczuwać potrzeba monografii, omawiającej koordynację różnego rodzaju szkół średnich w wielu krajach, wobec konieczności przeprowadzenia reformy szkoły średniej ogólnokształcącej. Przemiany warunków życia we współczesnym społeczeństwie, bezrobocie w niektórych zawodach intelektualnych, nieodpowiednie przystosowanie się szkół średnich do wymagań obecnej epoki przyspieszały reformę. Międzynarodowe Biuro Wychowania wydało w latach 1932—1934 dwie zasadnicze monografie p. t. „Organizacja szkolnictwa w 53 krajach” i „Warunki rekrutacji uczniów do szkół średnich w 64 krajach”, w opracowaniu dr A. Jakiela, w których sprawa szkół średnich została omówiona; obecna publikacja jest dobrym uzupełnieniem tamtych monografii. W ankiecie ogłoszonej przez Instytut wzięły udział różne instytucje oraz pedagodowie, którzy wypowiedzieli swoje zapatrywania o koordynacji szkół średnich. Uwagi ogólne o pracach Komitetu ekspertów podaje Julian Hierman. Porusza on sprawy poradnictwa zawodowego, selekcji, współpracy z rodzicami, lekarzami, psychologami, koordynacji szkoły powszechnej i średniej, koordynacji różnych typów szkół średnich, uwzględniania kultury ogólnej w szkołach technicznych; następnie omawia zagadnienie podręczników szkolnych, kształcenia nauczycieli szkół średnich, podziału klas wyższych liceów na sekcje i wydziały.

To ostatnie zagadnienie specjalnie omawia Abry. Alexandrini zajmuje się dziećmi mało uzdolnionymi w szkole średniej. Falski — wpływem środowiska społecznego na wybór uczniów, Hofstede — kształceniem nauczycieli wszelkich szkół średnich,

Martigny — rolę lekarzy w poradnictwie zawodowym, Meili — metodami selekcji przy doborze uczniów do szkół średnich, Simon — różnicami specjalnymi poszczególnych typów szkół średnich itd.

W części drugiej podano sprawozdanie Fontegne'a o poradnictwie zawodowym z kongresów nauczania technicznego oraz sprawozdanie Zooka o nowoczesnych prądach w szkołach średnich amerykańskich. W części trzeciej znajdują się sprawozdania z 32 państw o projektach koordynacji szkół i ich realizowaniu.

Książka pożyteczna, informuje bezstronnie i może oddać pewne usługi władzom szkolnym oraz nauczycielstwu szkół średnich.

## B I B L I O G R A F I A

### ZAPISKI BIBLIOGRAFICZNE

- BAUMGARTEN FRANCI SZKA. O charakterze i jego kształceniu. Poznań, 1937, str. 38.
- BIELAWSKI ZYGMUNT, ks. Wychowanie religijne. Warszawa, 1936, str. 32.
- BURZYŃSKI GRZEGORZ. Takt pedagogiczny w wychowaniu współczesnego człowieka. Lublin, 1937, str. VI + 143.
- FALSKI MARIAN. Środowisko współczesne młodzieży, a jej wykształcenie. Warszawa, 1937, M. W. R. i O. P., str. 100.
- GRIZZEL E. D. American secondary education, Nowy Jork, 1937, str. XIV—312.
- HENDERSON ELISHA LANE. The organisation and administration of student teaching in state teachers colleges. Nowy Jork, 1937, str. VI—125.
- HESSEN SERGEJ. Szkoła i demokracja na przełomie. Warszawa, 1938, str. 499, Nasza Księgarnia.
- HETZER HILDEGARD. Błędy wychowawcze. Lwów, 1938, str. 96.
- MĘCZKOWSKA TEODORA. Z dziejów szkolnictwa żeńskiego w Warszawie. Warszawa, 1938, str. 51.
- PETERSEN PETER. Pädagogik der Gegenwart. Ein Handbuch der neuen Erziehungswissenschaft und Pädagogik. Berlin, 1937, str. 194.
- WHITE WILLIM. Higiena psychiczna wieku dziecięcego. Warszawa, 1937, str. 146. Nasza Księgarnia.
- AMBROZIEWICZ WIKTOR. Dobre dziecko nie zapomni o matce. Warszawa, 1938, str. 98.
- Annuaire de l'Instruction Publique en Suisse. Lozanna, 1937.
- BAILEY S. H. International studies in modern education. Londyn, 1938, str. XVI — 309.
- BARAHURA WŁODZIMIERZ. Wychowanie w internacie. Lwów, 1938, str. 60.
- BEDYŃSKI ADAM. Licea zawodowe. Lwów, 1938, str. 42.
- BŁOŃSKI P. P. Seksualizm wśród dzieci i młodzieży. Warszawa, 1938, str. 181.
- CHMAJ LUDWIK. Kierunki i prądy pedagogiki współczesnej. Warszawa, 1938, str. 752.
- CUBBERLEY ELLWOOD P. An introduction to the study of education and to teaching. Londyn, 1937, str. XVIII—476.
- DEWEY JOHN. Experience and education. Nowy Jork, 1938, str. XII—1938.
- ELSLANDER J. F. L'école nouvelle. Paryż, str. 275.
- FREYLI CHÓWNA J. Ideał wychowawczy szlachty polskiej w XVI wieku i w początkach XVII w. Warszawa, 1938, str. 191.
- GRZĘDZI ELSKA MARIA. O wychowaniu dziewcząt. Lwów, 1938, str. 63.
- KAPROCKI BOLESŁAW. Kłamstwo w szkole. Kraków, 1938, str. 155.
- KUNICKA ANNA. Kłamstwo dziecięce. Przyczyny i zapobieganie. Warszawa, 1938, str. 67.
- PAWŁOWSKI STANISŁAW. Geografia jako nauka i przedmiot nauczania. Lwów, 1938, str. 215.

## LE MOUVEMENT PÉDAGOGIQUE

REVUE MENSUELLE CONSACRÉE À LA THÉORIE DE L'ÉDUCATION  
ORGANE DE LA SECTION PÉDAGOGIQUE DE L'UNION DES INSTITUTEURS  
POLONAIS.

RÉDACTEUR: DR ALBIN JAKIEL

Adresse de la rédaction et de l'administration: Varsovie, 1, rue Smulikowski.

### LE MOUVEMENT PÉDAGOGIQUE EN POLOGNE

#### a) Informations.

Réalisation de la réforme scolaire dans le domaine de l'enseignement professionnel. La réforme scolaire de l'année 1932 arrive à sa fin. Dernièrement le plus grand effort a été fait pour réaliser l'enseignement professionnel suivant les principes de cette réforme. Les programmes des écoles professionnelles inférieures viennent d'être publiés, ainsi que ceux du gymnase de couture, de tricotage, d'hôtellerie, de chimie, ensuite les programmes des lycées professionnels chimiques, de photographies, de laiterie, etc.

Nouveau règlement de l'examen de maturité (baccalauréat aux lycées d'instruction générale). A partir du 1-er septembre courant le Ministère a introduit un nouveau règlement de l'examen de maturité aux lycées d'instruction générale. Les examens en question ont lieu au mois de mai et de juin. Des Commissions spéciales de l'Etat sont appelées à cet effet par le Curateur de la Circonscription scolaire. Dans leur composition entrent: 1) le président, nommé par le Curateur, 2) le directeur de l'école, 3) les professeurs examinant des matières constituant l'ensemble de l'examen. A l'examen sont admis par le Conseil pédagogique, les élèves de la II-e classe de lycée. Le dit examen consiste en examen écrit et oral. L'examen écrit de la langue polonaise est obligatoire à toutes les sections du lycée. En outre: à la section des humanités est obligatoire l'examen écrit d'une des langues étrangères vivantes, à la section classique celui de la langue latine, à la section mathématique et physique celui des mathématiques, à la section des sciences, celui de physique.

L'examen oral comprend: I. — à la section des humanités: la religion, la langue polonaise ou la langue étrangère vivante au choix des élèves; II. — à la section classique: la religion, la langue polonaise, l'histoire, la langue latine ou grecque au choix des élèves; III. — à la section mathématiques et physique: la religion, les mathématiques, la physique, l'astronomie et la chimie; IV. — à la section des sciences: la religion, la biologie, la chimie, la géographie et la géologie ou la physique.

En outre à chaque section les élèves sont soumis à l'examen oral en cette matière en laquelle à l'examen écrit ils ont obtenu une note insuffisante. A la composition en langue polonaise ou étrangère, les élèves choisissent un des trois thèmes qui leur ont été donnés. Cinq heures sont réservées à élaborer la composition en langue polonaise, aux autres matières on ne réserve que par quatre heures à chacune. L'examen écrit est un examen surveillé.

Nouveaux lycées pédagogiques. En l'année scolaire 1938/39 dix nouveaux lycées pédagogiques ont été organisés, ce qui fait avec les lycées pédagogiques ouverts l'année précédente — 50 institutions. En outre il y a dix „pedagogiums”.

Le Premier Congrès de l'Enfance. Les 2—4 octobre a eu lieu le premier congrès polonais de l'enfance à Varsovie sous les auspices de M. le Président de la République, auquel est jointe une Exposition respective. Au Comité du Congrès figurent les noms des délégués de plus de 100 organisations sociales, les noms des représentants de l'éducation et de la protection de l'enfant, ceux des cercles de parents, du monde médical, pédagogique, des sphères économiques, etc. Les délibérations du Congrès se concentrent sur des problèmes tels que: l'enfant et l'adulte, le rôle de la famille dans la vie de l'enfant, la réalisation du droit de l'enfant à l'enseignement, l'enfant et la loi familiale polonaise, les loisirs de l'enfance, le droit de l'enfant aux jeux, etc.

Le programme de l'exposition comprend tant les problèmes rattachés à la santé de l'enfant et à son développement nécessaire physique, que ceux de l'éducation.

Congrès des délégués de l'Union des Instituteurs Polonais. Au cours des jours du 27—29 août dernier a eu lieu le Congrès des délégués de l'Union des Instituteurs Polonais, auquel ont participé environ 1000 délégués. Le Congrès s'est divisé en trois sections: 1. section d'organisation, 2. section du travail social, 3. section pédagogique. A la section pédagogique il a été souligné, que les buts et les devoirs du travail pédagogique de l'Union doivent être conformes à la réalité actuelle du pays et aux transformations sociales et économiques qui s'y opèrent. Le plan du travail a été divisé en deux domaines: 1) théorique, 2) et pratique. Dans le premier surgit le besoin d'élaborer une suite de problèmes concernant l'éducation, l'enseignement et l'instruction. A ce but il est indispensable de recueillir régulièrement le matériel nécessaire et d'effectuer des observations qui devraient être élaborés par des méthodes scientifiques. De telle façon tous les postulats et toutes les opinions de l'Union pourront être convenablement soutenus et fondés sur bases assez fermes. A la réalisation de cette oeuvre sont appelées toutes les sections pédagogiques et au Centre même a été créé un Conseil Pédagogique Scientifique, ainsi que des Commissions spéciales (p. ex. celle des écoles expérimentales, celle de l'éducation morale et sociale, celle du nouveau matériel scolaire; etc.). Dans le domaine pratique en premier lieu est actuellement à réaliser le perfectionnement des instituteurs au moyen des cours pratiques, des cours pédagogiques supérieurs, à l'Institut Pédagogique, à l'aide de périodiques pédagogiques, de conférences, d'excursions, de loisirs. Il a été particulièrement recommandé d'organiser un raisonnable réseau de bibliothèques pédagogiques de l'Union, ainsi que l'orientation et la consultation en ce qui concerne l'enseignement et l'éducation. On a attaché une importance considérable au problème des renseignements donnés à la société sur les travaux d'éducation, sur l'état et sur les tendances démocratiques ainsi que sur les projets de l'enseignement. On a également souligné l'importance d'interventions chez les autorités scolaires en ce qui concerne les problèmes pédagogiques et les conditions du travail à l'école.

#### b) Bibliographie.

BALEY, STEFAN. Psychologia wychowawcza w zarysie. (Esquisse de Psychologie de l'Education). Bibliothèque Pédagogique et Didactique, N-o 16. Książnica-Atlas. 686 pages. 1938.

Ce livre est un intéressant essai présentant en large traits les problèmes du domaine de la psychologie de l'éducation. L'auteur y résigne de délibérer sur les question concernant la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, soulignant en particulier l'analyse des processus éducatifs mêmes. Les anciens manuels de



psychologie éducative n'étaient plutôt que des compilations de différentes branches de psychologie, telles que : psychologie générale, différentielle, sociale, etc. Ce sont les processus éducatifs qui font le sujet essentiel de l'ouvrage du professeur Baley — processus analysée au point de vue psychologique. Les lois psychologiques générales et la loi de l'évolution ne concerne la psychologie éducative que lorsqu'elle régit un certain phénomènes éducatifs. L'analyse psychologique des phénomènes éducatifs facilite la compréhension de leur mécanisme... L'auteur définit exactement la matière même de la psychologie éducative, ses méthodes particulières, consistant en premier lieu dans l'analyse des sources et des moyens de l'éducation, de leurs processus et des produits. Ensuite l'auteur traite les formes des processus éducatifs telles que la conception du processus d'apprendre et de s'exercer, leurs courbes, les erreurs commises, les types des processus d'apprendre; les problèmes de perfectionnement de l'intelligence, du caractère, du développement éducatif des instincts, de la volonté et des sentiments. D'une importance essentielle sont les remarques concernant l'hétéro-éducation, les influences éducatives du milieu, la psychologie de l'élève, celle de l'instituteur, l'auto-éducation, l'influence éducative du groupe. D'un vif intérêt sont les chapitres sur la famille et sur l'école en tant qu'institutions éducatives, sur la psychologie du programme d'études, sur les motifs psychologiques dans le choix de méthodes, sur la psycho-didactique de l'arithmétique, de la lecture et de la classe à l'école, sur la surveillance psychologique à l'école, sur la connaissance et l'appréciations des élèves. Cet excellent livre, conçu de façon individuelle, est de haute valeur et il présente l'ensemble des problèmes de la psychologie éducative.

SZUMAN, STEFAN. *Rozwój myślenia u dzieci w wieku szkolnym.* (Développement de la pensée chez les enfants à l'âge scolaire). Bibliothèque Didactique, No 17, Książnica-Atlas, Lwów, 1938, 250 p.

Le professeur Szuman analyse dans son livre le développement qualitatif de la pensée chez l'enfant. A cet effet il a élaboré une suite de tests et il a appliqué de méthode de l'analyse des erreurs. La réponse correcte à un test donné témoigne de l'habilité intellectuelle de l'enfant, mais elle ne permet pas à découvrir la voie par laquelle l'enfant est arrivé à cette réponse correcte. Certains espèces d'erreurs commises à la solution de tests peuvent faciliter la compréhension de ce mécanisme. L'auteur s'est occupé en premier lieu du processus de penser verbal et logique et de son évolution. Tous les tests ne sont que des épreuves verbales. Le professeur Szuman présente un tableau complet du perfectionnement et du développement de l'expérience intellectuelle, de celui de l'intelligence non en tant qu'habilité globale, mais en tant qu'évolution de fonctions, d'activités et d'opérations mentales entrant dans la composition de l'intelligence. Cet ouvrage nous présente les différents modes de penser que l'enfant acquiert avec l'âge, d'autre part il présente les formes de penser dont l'enfant se débarrasse avec l'âge. Les processus intellectuels que professeur Szuman a soumis à l'analyse sont les suivants: 1) le processus de la comparaison, de l'abstraction et de l'analyse intellectuelle, 2) le processus de la coordination intellectuelle, 3) celui de la généralisation intellectuelle, 4) le processus de la pensée symbolique, 5) processus de la vérification intellectuelle.

Le professeur Szuman définit l'intelligence de façon originale, en la considérant comme faculté d'apprendre, non point d'apprendre en général, mais d'apprendre particulièrement au moyen d'actes intellectuels, comme faculté d'effectuer des actes intellectuels de plus difficiles et compliqués, formant ensemble, une suite évolutive compacte et se développant conséquemment. L'intelligence est l'habilité de penser susceptible de développement de plus en plus vaste. Cependant cette

habilité ne grandit pas simplement à l'intérieur, elle ne mûrit pas, mais elle est successivement acquise dans les actes intellectuelles particuliers.

L'auteur distingue l'intelligence effective, qui n'est qu'un degré de l'expérience intellectuelle et l'intelligence en tant que faculté et disposition. Les recherches du professeur Szuman sont importantes pour la psychologie et la pédagogie, en particulier s'il s'agit de l'étude du caractère de la pensée de l'enfant, ainsi que l'habilité de formes de processus intellectuels apparaissant avec l'âge chez l'enfant.

#### RÉSUMÉS DES ARTICLES

W. GÓRSKI. Analyse psychologique des souvenirs de l'enfance.

Le résumé de ce travail sera publié après l'apparition de toutes ces parties.

J. BOREK. L'École et l'instituteur dans la littérature polonaise contemporaine.

Le résumé de ce travail sera publié après l'apparition de toutes ces parties.

DR F. BAUMGARTEN-TRAÜMER. Le reconnaissance chez l'enfant comme sentiment social.

L'auteur présente les résultats d'une enquête sur le sentiment de la reconnaissance chez les enfants. Les différents types de reconnaissance sont analysés avec soin, de même que leur relation avec l'âge et le sexe des enfants. Madame Baumgarten esquisse également des conclusions psychologiques et pédagogiques très intéressantes.

DR M. PAPIERMANN. 130-e anniversaire de l'école moderne.

L'auteur rappelle qu'il y a 130 ans depuis que F. E. Fellenberg a créé une école qui était un prototype de l'école moderne; ensuite il fait une intéressante description de l'école de Fellenberg au point de vue d'organisation, de méthodes d'éducation et de ses résultats.

Réforme idéologique et organique de l'école secondaire en Allemagne.

C'est un rapport de la Délégation allemande à la VII Conférence internationale de l'Instruction publique, tenue à Genève le 18 juillet 1938 et présenté par le docteur Graeffe, directeur général au Ministère de l'Éducation Nationale.

Dans ce rapport on décrit la réorganisation complète et l'unification de l'enseignement secondaire. On y trouve en outre des remarques sur les devoirs de l'école allemande en général, et de l'école secondaire, en particulier.

Les idées principales de l'éducation nationale socialiste sont y reportées.



678

---

REDAKTOR: DR ALBIN JAKIEL

KOMITET REDAKCYJNY: PROF. DR STEFAN BAŁEY, DOC.  
DR JÓZEF CHAŁASIŃSKI, DOC. DR MARIAN ODRZYWOLSKI

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: LUDWIK PAWŁOWSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO:  
STANISŁAW KWIATKOWSKI

---

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA





*Nie dlatego prenumerujesz  
Ilustrację Szkolną,  
że musisz być nauczycielem,  
lecz dlatego, że jesteś nauczycielem twórczym*

Zamówienia przyjmuje Wydział Wydawniczy Z. N. P. w Warszawie, ul. Smulikowskiego 4. Tel. 269-49 oraz Sklep „Piomyka”, ul. Świętokrzyska 18. Tel. 522-18.  
Konto P. K. O. 6880.

#### CZASOPISMA DZIECIĘCE Z. N. P.

MAŁY PŁOMYCZEK — dla szkół wiejskich i miejskich. Dla dzieci kl. I i II.

PŁOMYCZEK — kl. III i IV.

PŁOMYK — kl. V, VI i VII szkół powszechnych, szkoły dokształcające, gimnazjów, zawodowe i ogólnokształcące.

MŁODY ZAWODOWIEC — dla młodzieży starszych klas szkół powszechnych, gimnazjów i szkół zawodowych.

SZKOLNA GAZETKA SCIENNA — dla wszystkich klas szkół powszechnych.

#### MINISTERSTWO W. R. i O. P.

##### O CZASOPISMACH Z. N. P. DLA DZIECI I MŁODZIEŻY

*Rozporządzenie Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 30.VII.1937 r. Nr II. Pr. 15.239/37 zatwierdziło wszystkie nasze czasopisma dziecięce i do bibliotek uczniowskich.*