

ROK XXV

STYCZEŃ 1936

M I E S I Ę C Z N I K

Nr. 5

RUCH PEDAGOGICZNY

WARSZAWA

ORGAN WYDZIAŁU
PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZY
CIELSTWA POLSKIE
GO POŚWIĘCONY

TEORJI WYCHOWANIA I NAUCZANIA

T R E Ś Ć N U M E R U :

ARTYKUŁY:

- † G. Ichheiser — Wychowanie a problem powodzenia.
† A. Karwowski — Społeczno-pedagogiczne spostrzeżenia z pracy szkolnej.

SPRAWOZDANIA:

- A. Adler — Znajomość człowieka (H. W.)
D-r W. Stekel — Wychowanie rodziców (H. W.)
A. Freud — Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen (L. Langholz).
D-r E. Piasecki — Zarys teorii wychowania fizycznego (Z. Wyrobek).
L. Frankl — Lohn und Strafe (W. Ptaszyńska).
H. Höffding — Filozofja religji (Z. N.).
Encyklopedia Wychowania: T. I. Z. 14 (R.).

POLSKA PRASA PEDAGOGICZNA — (R.)

DRUGI ZJAZD SOCJOLOGICZNY.

NAKŁADEM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ADRES REDAKCJI I ADMINISTRACJI: Warszawa, ul. Smulikowskiego 1.

Redakcja czynna codziennie od godz. 10 do 13. Tel. 538-26.

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

WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna zł. 8.—

Dla członków Związku Nauczycielstwa Polskiego . zł. 4.—

Przy prenumerowaniu dwóch i więcej czasopism . zł. 3.—

KONTO P. K. O. Nr. 435.

KAZDY CZŁONEK Związku Nauczycielstwa Polskiego może otrzymać „Ruch Pedagogiczny” bezpłatnie, jako dodatek miesięczny do „Głosu Naucz.”



676

WYCHOWANIE A PROBLEM POWODZENIA¹⁾

Jak każde naukowe badanie, tak też i nasze, powstrzymywało się, począwszy od pierwszej strony niniejszej pracy, od wszelkiego wartościowania faktów, których zgłębienie było jego zadaniem. Badanie nasze starało się, mimo specjalnie tutaj silną pokusę, przeprowadzić analizę zjawisk powodzenia nie wartościując niczego, określić dodatnie i ujemne warunki sukcesu i wydobyć na światło dzienne te mechanizmy, które, wpływając na osądzanie jednostki w codziennem życiu podług sukcesu lub niepowodzenia, kształtują tem samym jej społecznie skuteczny i społecznie uznany „obraz”.

W niniejszym rozdziale pragniemy oświetlić problem powodzenia z pedagogicznego punktu widzenia. Także i te rozważania nie zamierzają zrezygnować z przywileju niewartościowania — z przywileju, który ze stanowiska naukowego jest zarazem obowiązkiem. Chcąc jednak usprawiedliwić możliwość i owocność tego nastawienia także wtedy, gdy będzie chodziło o problemy pedagogiczne, a więc w gruncie rzeczy o problemy wartości, musimy w tem miejscu wtrącić następujące uwagi.

Rozważania, które tutaj nastąpią, mają na celu uwidocznic zasadniczą sytuację, w jakiej się znajduje każde wychowanie w obliczu rzeczywistości, zwłaszcza jednak w obliczu pewnych antynomij, związanych z dążeniem do powodzenia — sytuację, z którą wychowanie oddawna musiało się rozprawiać, posiadając przytem jużto jaśniejszą, jużto bardziej przyćmioną świadomość swego własnego położenia. Rozważania nasze pragną zupełnie świadomie poprzestać jedynie na jasnym i zgodnym z rzeczywistością scharakteryzowaniu tej zasadniczej sytuacji i jej wewnętrznych sprzeczności; rozstrzygnięcie natomiast tego, co wobec takiego układu faktów należy uczynić, pozostawiają samym pedagogom. Nie apologizujemy więc żadnego określonego rodzaju wychowania, żadnego określonego nastawienia do „rzeczywistości”, którąby zresztą można w tym wypadku bez żadnej przesady zidentyfikować z ogółem „szans powodzenia”. Staramy się tylko na podstawie nieuprzedzonej analizy wykazać, jakich to, przez pedagogikę wprowadzić dotąd nieprzewidzianych, niemniej jednak dających się przewidzieć następstw można oczekiwać dla wewnętrznego ukształtowania jed-

¹⁾ Artykuł niniejszy stanowi część będącej w rękopisie większej całości. Przyp. Red.

nostki i dla jej wewnętrznych losów, zależnie od przyjęcia tego lub innego nastawienia do rzeczywistości.

Okaże się przytem — co już tutaj przesądając stwierdzamy — że między powszechnymi i ogólnie zamierzanymi celami wychowania, a jego faktycznie nieuniknionymi wynikami zachodzi daleko idąca sprzeczność. Jest ona wynikiem systematycznego nieuwzględniania pewnych mechanizmów psychicznych, pewnych sytuacji życiowych, które sprawiają, że faktyczne wyniki wychowania zupełnie odbiegają od właściwie zamierzonych celów, a niejednokrotnie są wręcz ich zaprzeczeniem. Innymi słowy: okaże się, że powszechnie stosowane metody wychowawcze nie tylko nie są — z punktu widzenia „techniki psychologicznej” — właściwym środkiem, któryby jednostce ułatwiał i umożliwiał dostosowanie się do późniejszej sytuacji życiowej, lecz że one raczej wprawiają jednostkę w zamieszanie i obciążają ją nierozwiązalnymi sprzecznościami, ukazując jej w fałszywym i mylnym oświetleniu tę rzeczywistość, w obrębie której ona musi w końcu potem istnieć²⁾.

Prawie każdy oficjalny wpływ wychowawczy na młode pokolenie, czy to w formie wyraźnych zabiegów pedagogicznych, czy też w formie niewyraźnej wprawdzie, ale przez to niemniej skutecznej atmosfery wychowawczej otaczającej młodego człowieka, ma za punkt wyjścia stanowisko podstawowe, które sobie może tylko rzadko uświadamić, które jednak mimo to leży na jego dnie; wewnętrzną treść tej podstawowej tezy można wyrazić i sformułować następująco: istnieją z jednej strony pewne właściwości, postawy, sposoby postępowania, przekonania, działalności, które są „dobre”, „wartościowe”; z drugiej strony zaś istnieją właściwości, postawy i t. d., które są „złe”, są wartościowo „ujemne”. „Dobre” postawy, właściwości i t. d. powinno się kształcić, kulturować i rozwijać, „złe” natomiast należy tłumić i eliminować. Te dodatnie, względnie ujemne nastawienia, wartościujące pewne określone grupy właściwości jednostki w pewien określony sposób, stanowią j e d n ą tezę tej zasadniczej podstawy pedagogicznej, którą staramy się tutaj wyrazić przedstawiciele. Dopiero jednak uwzględnienie d r u g i e j tezy, będącej rzadko wprawdzie wyraźnie sformułowanym, nie mniej jednak zawsze istniejącym i skutecznym tłem wszelkich poczynań pedagogicznych, pozwoli zupełnie jasno przejrzeć zawartość tego podstawowego stanowiska. Ta druga teza brzmiałaby w wyraźnym ujęciu, jak następuje: trzeba tylko wykształcić w sobie i zrealizować to, co jest „dobre” i „wartościowe”, stłumić zaś, względnie zaniedbać to, co jest „złe” i „bez wartości”, a wtedy wszystko już będzie się odbywało „samo przez się” pomyślnie i „w porządku”. W czym się właściwie objawia ten „pomyślny” i „uporządkowany” bieg spraw życiowych, to niezawsze jest dokładnie wiadome, zdaje się jednak, że jest on mniej lub więcej równoznaczny z takimi zjawiskami lub wyobrażeniami, jak „szczęście”, „powodzenie” i t. p. Pragniemy w tem miejscu raz jeszcze podkreślić, że skłonność do suponowania, jakoby istniała ta rzekomo zagwarantowana zależność między stosowaniem, względnie niestosowaniem się do istniejących norm z jednej strony, a korzystaniem, względnie niekorzystaniem kolejami życiowymi z drugiej, tkwi swemi ko-

²⁾ Freud słusznie pisał niedawno (Unbehagen in der Kultur), że ekwipujemy wewnętrznie młodą generację na drogę życia w ten sposób, jakgdyby tu chodziło o wycieczkę do jezior włoskich, podczas gdy w rzeczywistości podróż życiowa odbywa się niejako w atmosferze okolic podbiegunowych.

zrzeniami w głęboko leżących, pierwotnych, magiczno-mistycznych formach i sposobach myślenia. Wskutek tego dokonywaniu odnośnych interpretacji towarzyszy uczucie całkowitej „rozumiałości” i „słuszności”. Racjonalna wiedza potrafi wprawdzie przejrzeć imaginacyjną wartość poznawczą tych w ten sposób powstałych interpretacji, lecz stoi najzupełniej bezradna wobec jej bezpośredniej siły przekonywania i związanej z tem wszechmocy w dziedzinie codziennego życia i jego atmosfery. Między „człowiekiem prymitywnym”, jak go opisuje Levy-Bruhl w swych dziełach, a rzekomo zracjonalizowanym „człowiekiem ucywilizowanym” nie istnieje przeto, jeśli nie dać się ołśnić i zbici z tropu zjawiskiem powierzchownym, tak wielka różnica, jakby się mogło napozór wydawać; wiara w to, że „człowiek dzielny się wybija”, wykazuje — patrząc ze stanowiska psychologicznego — niepokojąco duże podobieństwa z ową powyżej omówioną wiarą ludów prymitywnych, że „krokodyle pożerają tylko te jednostki, które mają coś na sumieniu”³⁾.

Pragnęlibyśmy w tem miejscu raz jeszcze podkreślić i przypomnieć to, o czem zresztą już poprzednio była mowa, mianowicie, że niejasność logiczna, nieprecyzyjność i niejednoznaczność wszystkich pojęć, wyobrażeń, norm i odczuć nietylko nie osłabia ich skuteczności psychicznej, lecz że przeciwnie, właśnie ta niejasność zwykła w codziennem życiu nadawać tym pojęciom, wyobrażeniom, normom i odczuciom ich najwyższą siłę przekonywania. Momentem psychologicznie rozstrzygającym w rozważaniu tej sytuacji pedagogicznej jest fakt, że podczas całego wychowywania rozbudza się i kultywuje w młodym człowieku postawę życiową i oczekiwania życiowe, wedle których chcąc, aby nam się dobrze wiodło na tym świecie, musimy tylko posiadać te właściwości i skutecznie je w odpowiedniem postępowaniu, które uchodzą za „dobre” i „wartościowe”, tępić zaś i tłumić te, które stoją w przeciwieństwie do tamtych.

Ta młodzieńcza postawa życiowa jest faktem niezmiernie ważnym dla wewnętrznych losów jednostki i jest nawet właściwem źródłem całego szeregu późniejszych konfliktów i przesileń.

Chcąc, żeby ogólna sytuacja pedagogiczna, o której tutaj mowa, stała się przejrzysta i zrozumiała, należy odpowiedzieć na dwa zasadnicze pytania: 1) Jaki jest rzeczywisty stosunek między postawą życiową oraz oczekiwaniami życiowymi, które wytworzyło wychowanie, a faktycznymi szansami życiowymi, na które owa postawa i oczekiwanie wcześniej czy później musi się natknąć? Powtóre: co wynika z tak wytworzonego położenia dla wewnętrznych losów i wewnętrznego rozwoju jednostki?

Co się tyczy pierwszego z tych pytań, to wystarczy przypomnieć sobie w kilku zdaniach wyniki rozważań poprzedzających rozdziałów, aby móc stwierdzić, czy owa mistyczno-magiczna teza, według której „dobre” właściwości i rodzaje postępowania jednostki automatycznie stwarzają i poręczają korzystny („szczęśliwy”, „bogaty w sukces”) przebieg życia, podczas gdy „złe” właściwości i spo-

³⁾ Porównaj np. Z. Lévy-Bruhl: *La mentalité primitive*, F. Alcan, Paris, 1922, IX. L'interpretation mystique des accidents et des malheurs. Czy jednakowoż nie ma racji W. Poppelreuter w swej wyżej cytowanej książce, mniemając, że przeciwieństwo, o które przy tych wszystkich sprawach chodzi, jest przeciwieństwem między myśleniem tradycyjno-społecznym, a myśleniem indywidualno-krytycznym, tego nie chcieliśmy tutaj dociekać.

soby postępowania każą się spodziewać wyników przeciwnych, jest w stanie ostać się przed nieuprzedzonym, realistycznym badaniem sytuacji. Sireszczamy się możliwie krótko: jeśli dla przejrzystości rozczłonkować wszystkie czynniki, współdziałające w kształtowaniu indywidualnych, wewnętrznych i zewnętrznych losów życiowych i podzielić na osobiste i konstelatywne, wówczas będzie widocznym, że losy indywidualne kierowane są w znacznej mierze przez te ostatnie, jako to: sytuację wyjściową (start), strukturę społeczną, chwilową koniunkturę i t. d. Skuteczność i znaczenie tych czynników konstelatywnych przy kierowaniu i kształtowaniu indywidualnych losów są tak nadzwyczajnie wielkie, że nie trzebaby się właściwie nad tem zatrzymywać, gdyby właśnie owe interpretacje magiczne nie zniekształcały rzeczywistego położenia i nie zakrywały go ustawicznie przed naszymi spojrzeniami. Tak np. interpretuje się niejednokrotnie niektóre losy życiowe, jako „czynny” „działająca” jednostki, zamiast przypisać je właściwie pewnym sytuacjom, jako ich konieczne następstwa. Te mylne interpretacje, należące — jak to wciąż na nowo trzeba podkreślać — do irracjonalnego jeszcze poziomu interpretowania faktów i do irracjonalnej mentalności wogóle, znajdują zresztą swój wyraz w niektórych charakterystycznych przysłowiach, opartych na tych tendencjach interpretacyjnych i działających dlatego przekonująco, mimo swoją faktyczną obojętność rzeczywistości, w przysłowiach jak np.: „każdy jest budowniczym swego szczęścia”, „jak sobie pościelesz, tak się wypiszesz” i t. d.

Z samego więc już faktu, że czynniki czysto konstelatywne określają i kierują w bardzo daleko idącej mierze osobistymi losami i osobistym przebiegiem życia jednostki, wynika w sposób zupełnie niewątpliwy, że w żadnym razie nie jest prawdą — jak to właściwie mniema owa teza wyjściowa — jakoby można się bezwarunkowo zdać na „dobre” i „złe” właściwości jednostki i na ich skutki dla kształtowania jej szans życiowych. W najlepszym razie „dobre” i „złe” właściwości współdziałają tylko w kształtowaniu osobistych losów i w kierowaniu nimi.

Ale nawet gdyby przy analizie czynników, określających losy życiowe jednostki, pominąć czynniki konstelatywne, a poprzestać jedynie na uwzględnieniu czynników osobistych, to i tak — jak to nasze badania już dostatecznie wykazały — musiałyby się stać jasnym, że patrząc także z tej osobistej strony, jeszcze całkiem inne i w całkiem inny sposób działające czynniki, niż owe „dobre” i „złe” właściwości, współpracują przy kształtowaniu osobistych losów, a więc również w kształtowaniu powodzenia i niepowodzenia, dochodzą tu więc faktycznie do głosu całkiem inne czynniki, niż te, które teza wyjściowa uważa za jedynie skuteczne.

Nie ulega żadnej wątpliwości, że owa teza podstawowa ma na myśli dwa rodzaje właściwości, dwa rodzaje form postępowania i sposobów życia. Po pierwsze tę grupę właściwości, którą oznaczyliśmy jako „zdolność do rzeczowych dokonań”, jako też wszystkie jej założenia (pilność, wytrwałość i t. d.), powtóre zaś wszystkie przekonania i sposoby postępowania, które subiektywnie gwarantują stosowanie się do uznanych i przyjętych norm społecznych; przy czem ujemne wartościowanie dotyczy jużto nieobecności właściwości dodatnich, już też obecności ich przeciwności. W końcu istnieje jeszcze trzecia grupa właściwości i sposobów postępowania, którą zwykło się wartościować jako obojętną.

Wiemy jednak już, na podstawie niecuprzedzonej analizy odnośnych faktów, że przy sposobie życia, który zmierza do sukcesu, trzeba właśnie ustawicznie stosować sprzeczne z wartością, względnie przynajmniej obojętne właściwości i rodzaje postępowania, i że właśnie one wykazują częstokroć wręcz decydujący wpływ na pozytywne kształtowanie szans powodzenia. Założeniem każdego istnienia i każdego działania jest dla nas wszystkich dokładna znajomość społecznego środowiska życiowego i jego struktury, z niem bowiem wiąże się pod każdym względem nasze istnienie i nasze działanie. Ale właśnie, jeśli chodzi o strukturę społecznego środowiska, jeśli chodzi o drogi, które ten świat otwiera i szranki, które ustanawia, właśnie, jeśli chodzi o władze, instancje i konwencje, które panują w tym świecie „przed” kulisami, a co ważniejsze „za” kulisami, właśnie na temat tych wszystkich spraw utrzymuje wychowanie młodego człowieka w zupełnej nieświadomości. Ba, co więcej, zataja ono niejako ten fakt, że w życiu naprawdę nie chodzi tylko o realizowanie „rzeczowych dokonań”, ani o „stosowanie się do norm”, lecz że owa umiejętność poruszania się w społecznym środowisku życiowym, która toruje drogę do sukcesu, rozstrzyga poważnie o losach życiowych — o ile one są losami związanymi z sukcesem; a są nimi — cokolwiekby się chciało powiedzieć — w bardzo daleko idącej mierze.

To systematyczne wprowadzanie w błąd — jedynie to słowo określa dostatecznie sytuację, jaką tu widzimy — zawsze młodszego pokolenia przez zawsze starsze odnośnie do „rzeczywistości” i istniejących w niej szans powodzenia, chcielibyśmy jeszcze, zanim przejdziemy do analizy następszej w tej sytuacji, zilustrować na kompleksie faktów, który — jak sądzimy — specjalnie się nadaje do uwidocznienia paradoksalnego położenia, w jakim się znajduje pedagogika.

Wychowanie hoduje zwykle w młodej jednostce mniemanie i odpowiednie oczekiwanie, że w życiu chodzi jedynie o to, czym się „jest”, a nie o to, czym się tylko „wydaje” być. Za to, „czem się jest”, zwykły uchodzić te właściwości osobiste, które powyżej nazwaliśmy „właściwościami realnymi”; za to zaś, czym się jedynie „wydaje być”, czyli tylko „pozornie jest” uchodzą zarówno „niby-właściwości”, jak i „właściwości pozorne”. Wychowanie więc wytwarza nastawienie, że tylko „właściwości realne” zastępują na to, aby „je brać poważnie”, że więc, o ile się jest takim „jakim się być powinno”, nie trzeba się zupełnie troszczyć o właściwości pozorne, ani o niby-właściwości.

I właśnie tu w niepokojący wprost sposób wychodzi najaw, że atmosfera pedagogiczna jest całkowicie obcą rzeczywistości i że ta obcość musi prowadzić i — jak to postaramy się pokazać — faktycznie prowadzi do wręcz fatalnych następstw. W oczach bowiem postawy, któreby chciała odważyć się wobec rzeczywistości, takiej jaką ona jest faktycznie, a więc także odważnie wobec problematycznej rzeczywistości, dostrzec zasadniczy warunek intelektualnej rzetelności, musi takie wyniośle-ignorancje patrzeć przez ramie na „pozory” uchodzić poprostu za frywolne bujanie we frazesach. Albowiem cóż ostatecznie jest w gruncie rzeczy pewniejszym, niż to, że właśnie te „pozory” stanowią w życiu — taka już jest jego natura — kompleks faktów, których znaczenia dla układu losów osobistych nigdy nie można docenić i że właśnie owe pozory zachowują się jako bezapelacyjna „rzeczywistość” w dziedzinie współżycia. Gdybyśmy chcieli śledzić losy życia jednostki celem stwier-

dzenia, jaki udział w ich kształtowaniu mają właściwości realne, a jaki niby-właściwości i właściwości pozorne (obraz osobowości), gdybyśmy więc — mówiąc popularnie — chcieli skonfrontować osobisty byt rzeczywisty z osobistym bytem tylko pozornym ze względu na ich istotność dla losów życiowych, wówczas ujawniłoby się niewątpliwie wyraźnie to nadzwyczajne, wręcz dominujące znaczenie faktów i mechanizmów wymienionych na drugim miejscu⁴).

Mianowicie to właśnie, co owo nastawienie pedagogiczne chciałoby scharakteryzować pogardliwie jako coś nieistotnego i niegodnego zabiegów, stanowi — jeśli patrzeć trzeźwo i realnie — dla jednostki i jej losów świat faktów o wybitnym znaczeniu; zaś nastawienie, któreby chciało, moralizując, przeoczyć czy wręcz zaprzeczyć rzeczywistości i skuteczności tych faktów, prowadzi w efekcie wychowawczym do takiego nastawienia życiowego, którego nie można inaczej nazwać, jak obcem rzeczywistości i życiowo niemądrem.

Postulat „odwagi wobec rzeczywistości” nie oznacza w żadnym razie — spodziewamy się, że nie zrozumiano nas chyba tak zasadniczo błędnie — biernego pogodzenia się w tą rzeczywistością, jaką ona właśnie jest. O tem nie może być mowy. Mimo, że zgodnie z naszą nauką, a więc niewartościującą postawą, nie chcemy zająć stanowiska, ani za, ani przeciw żadnemu z możliwych ustosunkowań do życia, to jednak sądzimy, że nie przekroczymyznaczonych sobie granic, twierdząc, że właśnie nie godzenie się z tem, co jest „dane”, że właśnie ptagnienie kształtowania i przekształcania „danych” warunków leży w istocie natury ludzkiej. Naturę tę możnaby zatem nazwać „idealistyczną”, mianowicie zawsze „wybiegającą” poza chwilową daną rzeczywistość. Ów postulat odwagi wobec rzeczywistości ma tylko opiewać, że — bez względu na to, jakie nastawienie i jaką postawę wobec rzeczywistości przyjmie się ostatecznie — będzie ono (o ile nie ma się stać pustym gestem lub ulotnie w formie nieodpowiedzialnych posunięć), tylko wówczas rozumnem, jeśli przedtem dokonamy trzeźwego poznania, uwzględniającego ten wycinek rzeczywistości, o który w danym razie chodzi. Gdyż tylko uwzględniając daną rzeczywistość można, przynajmniej w pewnej mierze, preeliminować konsekwencje własnej postawy i objąć je, tak lub owak, własną decyzją i odpowiedzialnością.

⁴) Dynamiczne znaczenie warstw pozornych w dokładnie sprecyzowanym sensie „niby-właściwości” i właściwości — stanowi w gruncie rzeczy fakt, który, jeśli się wyzwolić od pewnych uprzedzeń, jest tak zrozumiały sam przez się i dla każdego życiowo doświadczonego człowieka, tak potoczny „oczywiście” niezawsze w postaci abstrakcyjnie sformułowanej, że trzeba by się właściwie wstydzić, będąc psychologiem, że wobec niektórych przesądów i dogmatów, rozpowszechnionych właśnie w psychologii naukowej, istnieje konieczność wyraźnego podkreślenia go. Gdyby jednak znalazł się krytyk, któryby twierdził, że owe warstwy „pozorne” nie posiadają wcale tej nadzwyczajnej siły, którą im przypisujemy, wówczas byłibyśmy gotowi dowiedzieć, iż krytyk ten zapoznaje pewne podstawowe fakty, dotyczące struktury i dynamiki osobowości. Nietzsche sztydził z tych, którzy sądzili, że załatwili się ze zjawiskiem „próżności”, mówiąc wyniośle o niej, że jest czemś tylko „powierzchnowem” i „nieistotnem”. Skoro się bowiem przez próżność rozumie dbałość o obraz własnej osobowości, to trzeba słusznie przyznać, że dotyczy ona rzeczy, które dla nas wszystkich posiadają poprostu niezmiernie znaczenie. Kto więc nie jest zdeklarowanym ascetą życiowym, lecz pragnie osądzać sprawy podług ważkości, jaką się im przyznaje w codziennem życiu powszechnie, aby potem w poczuciu pełnej odpowiedzialności wobec rzeczywistości dokonać swych rozstrzygnięć — ten nie powinien, dalebóg, zbyt lekceważąco spoglądać na „próżność”.

Jest w każdym razie oczywistem i wynika z całej sytuacji, że wychowanie, ukażujące osobiste losy życiowe w ten sposób, jakgdyby one były zupełnie jednoznacznie i niezawodnie określone i zagwarantowane przez całkiem określone właściwości osobiste, kultywuje w młodym człowieku oczekiwania i postawę życiową, które muszą ulec katastrofie wobec twardej i nieustępliwej rzeczywistości późniejszego życia.

Odpowiedziawszy zatem na pierwsze pytanie, dotyczące faktycznego stosunku między wynikającymi z całej atmosfery wychowania postawami życiowymi i oczekiwaniem młodego człowieka z jednej strony, a rzeczywistością z drugiej i wykazawszy, że stosunek ten musi nieuchronnie nabrać charakteru mniej lub więcej głęboko sięgającego naprężenia, zajmujemy się z kolei drugim pytaniem, które się tu nasunęło; brzmi ono: co wynika z tak scharakteryzowanej sytuacji dla wewnętrznego rozwoju jednostki i dla jej losu w późniejszym życiu?

Mimo, że konflikt, powstający na tle przedstawionej tutaj sytuacji jest typowy, mimo, że nieuchronnie wiedzie do załamania się młodzieńczego poglądu na świat, mimo, że koniecznie musi wywołać jakąś reakcję ze strony jednostki, przechodzącej w danej chwili przesilenie, to jednak reakcja ta i rozprawa musi mieć bardzo rozmaity wygląd, zależnie od osobistego usposobienia jednostki, o którą w poszczególnych wypadkach chodzi.

Jedni stają się „neurotykami”. Kultywowany przez wychowanie ideał osobowości i ideał życia wkorzenił się tak głęboko w strukturę psychiki, że niemożliwem jest zmienić nastawienie i dostosować się do rzeczywistości. Tych sposobów postępowania i tych form życia, których właściwie wymaga rzeczywistość — jeśli się mianowicie zgodzić na to, że „powodzenie” stanowi kryterjum „udanego życia” — nie można zrealizować, gdyż one wydają się poświęceniem najbardziej wartościowych właściwości osobistych. Z tych wartości osobistych i z zakorzenionych w nich postaw życiowych i sposobów życia wytwarza się przeto system hamulców — hamulców coprawda zawsze tylko z punktu widzenia sposobu życia, które się orientuje podług sukcesu — zacieśniających swobodną możliwość działania, paraliżujących gotowość do czynu i wtrącających jednostkę właśnie w specyficznie neurotyczną postawę i sytuację życiową⁵⁾.

Drudzy stają się cynikami i postanawiają wyrzucić za burtę ideały i postawy, wpojone im przez wychowanie, jako niepotrzebny i kłopotliwy balast, ponieważ nie można ich w obrębie „dorosłego życia” ani poważnie traktować, ani też, jeśli się nie chce poprostu rozbić w życiu — poważnie zrealizować. Postępuje się zatem tak, jak tego wymaga rzeczywistość i dostosowanie się do

⁵⁾ Stwierdzamy tutaj całkiem wyraźnie — także ze względu na późniejsze wywody — że nasza charakterystyka niektórych form osobowości i niektórych rodzajów sposobu życia czy postawy życiowej, nie zawiera żadnego wartościowania; dlatego też nie należy jej pojmować w sensie jakiegoś wartościowania: kto np. z punktu widzenia witalności należy do typu ujemnego, jest powiedzmy „neurotykiem” (mniej więcej w znaczeniu psychoanalizy), ten może stać na bardzo wysokim stopniu pod względem duchowym, etycznym czy innym. Jeśli zwłaszcza chodzi o t. zw. neurotyków, to nie będzie od rzeczy przyłączyć się do opinii pewnego francuskiego psychiatry, że właśnie oni stanowią grupę ludzi, która we wszystkich czasach należała do elity duchowej. Rozłam w dziedzinie witalności i naprężony stosunek do konwencjonalnych form życia jest właśnie, jak się zdaje, warunkiem każdego wyższego poziomu duchowego.

niej ze względu na sukces, nie dbając już przytem o normy wpajane przez wychowanie, a teraz odrzucone jako zbyt techniczny balast. Jeśli zaś wśród przedstawicieli tego typu reagowania wyłoni się także potrzeba przemyślenia sytuacji i potrzeba intelektualnej jasności, wówczas wyraża się ona nierzadko w zasadniczym sceptycyzmie na temat znaczenia wychowania wogóle (o ile ono pragnie być czemś więcej, niż zwykłą instrukcją w niektórych umiejętnościach i sprawnościach), mówiąc, że jest poniekąd obojętne, jakich moralnych wskazówek udziela się młodzieży w sprawie sposobu życia; skoro młodzi dorosną, to i tak dokonają zwrotu, przystosowując się trzeźwo do rzeczywistości; i tak wyrzucają za burtę niepotrzebny już „balast idealistyczny” i będą tak postępowali, jak tego właśnie wymaga rzeczywistość i jej spżizowe prawa.

Trzecia wreszcie grupa popada w rezygnację i fatalizm. Ponieważ siła refleksji u przeciętnego człowieka nie wystarcza przeważnie do zdania sobie jasno sprawy z sytuacji, w jakiej się on faktycznie znajduje, przeto odczuwa on całe swe życie i wszystko dokoła siebie, wraz z konfliktami i oporami, jako tępy ucisk, nad którym nie trzeba sobie łamać głowy, gdyż to do niczego nie wiedzie; trzeba raczej — i to jest ostatnim wyrazem tej mądrości — przyjąć, że ta sprzeczność jest właśnie „dana” i trzeba się temu poddać fatalistycznie i z rezygnacją.

Powyższe ustanowienie kilku typowych reakcyj na położenie życiowe, wytworzonych przez wychowanie, nie pretenduje bynajmniej do tego, aby być kompletnem; utworzenie dalszych typów byłoby niewątpliwie możliwem. Pokazane tu jednak niektóre zasadnicze możliwości reagowania powinny być wystarczające do uwidocznienia i naświetlenia z a s a d n i c z e j s y t u a c j i, która tu jest przedmiotem dyskusji i tem samem spełniła cel, któremu miały służyć.

Reasumując, stwierdzamy: pedagogika o piętnie idealistycznym, t. j. ta, która kształtuje młode jednostki pod kątem widzenia posłuchu dla pewnych idealnych norm i dążenia do pewnych idealnych celów, bez względu na wynikające stąd dla jednostki następstwa w konkretnych sytuacjach życiowych, hoduje w młodym pokoleniu nastawienia i oczekiwania wobec pewnych zależności między określonymi sposobami życia a określonymi szansami w życiu, nastawienia i oczekiwania, które — wskutek tego, że są sprzeczne z nieubłaganymi prawami życia społecznego — czeka bezlitosne zdezawuowanie ze strony późniejszych rzeczywistych doświadczeń i kolei życiowych. Kulturywanie bowiem wiary, że — aby to raz jeszcze powiedzieć — to, co jest „wartościowe”, dysponuje tem samem „siłami”, które poręczają sukces, oznacza ni mniej ni więcej, jak systematyczną dezorientację młodego pokolenia co do rzeczywistych szans sukcesu w realnym środowisku życiowem, oraz co do praw i sił, regulujących te szanse; wiara owa wytwarza więc sytuację psychiczną, która się w późniejszym życiu musi fatalnie dać we znaki. Współczesny człowiek, ta problematyczna mieszanina neurozy, cynizmu i fatalizmu, jest nieuniknionym owocem tego wychowania.

Chcąc jednak całkiem dokładnie zrozumieć fatalne skutki, które pociąga za sobą nieuchronnie sytuacja wytworzona w sposób nieprzemyślany przez pedagogikę idealistyczną, musimy tę sytuację oświetlić także jeszcze z innej strony, mianowicie od strony widza.

Pedagog, który w pełnym zaufaniu i optymizmie zaszczerpia wiarę, że to, co jest „wartościowe” — czy to w sensie wartościowego wyczynu, czy też postępowania, stosującego się do norm — wybija się automatycznie, wyobraża sobie prawdopodobnie, że czyniąc to, działa poprostu jako przyjaciel ludzkości i, gdyby go zapytać o to, byłby nawet skłonny poczytać sobie rozpowszechnianie tej wiary i tej atmosfery za wielką zasługę. Gdyby to jednak uczynił, to zapoznawalby fakt, że działania, których motywy mogą być bardzo wartościowe, wywołują jednak niejednokrotnie wartościowo przeciwnie, czasem nawet wręcz fatalne następstwa⁶⁾.

Podobnie i w naszym przypadku. Faktycznie bowiem stanowi owa obca rzeczywistość wiara w automatyczne wybitcie się tego, co jest „wartościowe”, najgłębsze społeczno-psychiczne źródło całego szeregu niedomagań, pedagog zaś, który nauczył się patrzeć i myśleć społeczno-psychologicznie i dzięki temu wyzwoił się z powszechnych przesądów i uprzedzeń, nie powinien znać żadnego pilniejszego zadania, niż gruntowne zdemolowanie tej atmosfery, którą wytworzyło fałszywe wychowanie. Cóż bowiem jest n i e u n i k n i o n e m następstwem tej tak powstałej sytuacji, następstwem, nieprzewidzianem wprawdzie przez pedagogikę idealistyczną, dającym się jednak łatwo przewidzieć z punktu widzenia psychologii społecznej? Następstwem tego jest właśnie to, że trzeba się poprostu wybić, aby — dzięki dostatecznie nam już znanym mechanizmom złudzeń — u c h o d z i ć za „wartościowego” (za „dzielnego” i t. d.). W ostatecznym wyniku osiąga się zatem coś, co zgoła stoi w przeciwieństwie do pierwotnych pedagogicznych zamiarów: idealistyczne wychowanie, chcąc, zgodnie ze swą idealistyczną postawą, uniezależnić postępowanie kształtowanych przez siebie ludzi od motywacji sukcesu i związać je z niezależnymi od sukcesu normami, kuje, nie zauważając tego, łańcuch, który jednostkę łączy z sukcesem i wydaje na łup mylnego, kierującego się sukcesem, sądu innych ludzi.

Samo więc wychowanie jest — wprawdzie bez zamiaru, niemniej jednak faktycznie — podłożem wszechpotęgi sukcesu przy motywowaniu postępowania ludzkiego. Gdyż sukces nie tylko spełnia i zaspokaja nasze pragnienie szczęścia, jakkolwiek byłaby jego treść (stanowisko, władza, posiadanie i t. d.), lecz także naszą potrzebę „psychicznego komfortu” (M. Weber), który domaga się, byśmy mogli uważać nasze szczęście jako „uzasadnione”, jako „uprawnione” i jako „wewnętrznie zasłużone”. Nietylko więc interes (w bardziej ograniczonym znaczeniu tego słowa) każe nam dążyć do sukcesu, lecz także potrzeba własnej wartości, której — wskutek działalności mechanizmów społeczno-psy-

⁶⁾ To pomieszanie wartości m o t y w ó w działania z wartością jego praktycznych n a s t ę p s t w jest niezmiernie charakterystyczne dla każdej naiwnej postawy życiowej. Postawa taka czuje się przeto ogromnie dotknięta i urażona poglądami, które uwy-puklają tę niedająca się uniknąć rozbieżność. Rozłam między „wartością motywów” a „wartością następstw” (n i e u c h r o n n y c h następstw) stanowi oś przeciwieństwa między „etyką przekonań” a „etyką odpowiedzialności” (M. Weber). Etyka przekonań uwzględnia tylko motywy, nie troszcząc się o konsekwencje — ze stanowiska dojrzałej postawy życiowej należy ją przeto scharakteryzować jako — mimo wszelkich „przekonań” — pozbawioną odpowiedzialności. W odróżnieniu od niej etyka odpowiedzialności domaga się uwzględnienia następstw nawet za cenę rezygnacji z przekonań, postuluje więc maksymalną świadomość przypuszczalnych następstw działania jako obowiązek etyczny.

chicznych — niemożna inaczej zrealizować, jak tylko okreśną drogą poprzez osiągnięcie sukcesu. Jeśli chcemy znaleźć uznanie świata jako „dzielnii” i „wartościowi”, to nie możemy tego osiągnąć inaczej, jak tylko dążąc do sukcesu i osiągając go; gdyż sukces stanowi, mimo całej mylności, faktycznie wszechmocne kryterjum przy wartościowaniu jednostki. Paradoksalność sytuacji życiowej polega więc na tem, że — jak tego nie trzeba już chyba po tem wszystkim, co zostało tu powiedziane, raz jeszcze wyłuszczać — między „wartością” jednostki a jej powodzeniem istnieje tylko idealna zależność, zależność w obrębie mechanizmów osądzania i wartościowania, nie widnieje zaś zależność realna, zależność w obrębie rzeczywistych mechanizmów sukcesu.

Skoro więc sukces stanowi faktycznie — mimo że w sposób ukryty — najbardziej w życiu codziennym nieodwołalne kryterjum wartościowania człowieka, przeto jednostka, „mądra po szkodzie”, dochodzi do przekonania, że trzeba tylko, o b o j e t n i e n a j a k i e j d r o d z e, zdobyć powodzenie, aby się otoczeniu wydać człowiekiem wartościowym i pełnym zalet.

Tak, a nie inaczej przedstawia się rzeczywista sytuacja! I tutaj właśnie narzuca się pytanie: cóż ma wobec tego stanu rzeczy przedsięwziąć pedagogika? Czyż ma pozostać nadal przy swej, wprawdzie w dobrej wierze powziętej, ale dalekiej od rzeczywistości, i w niezamierzonych coprawda, ale niemniej nieuniknionych skutkach, fatalnej praktyce wychowania? Czy ma ją kontynuować, hodując ostatecznie w dalszym ciągu typ człowieka problematycznego, częścią neurotycznego, częścią cynicznego, częścią wreszcie zrezygnowanie — zdehortowanego? Czy też ma zmienić orientację i wychowywać młodzież w duchu przystosowania się do niej, z jej moralnemi połowicznościami, jawnymi i zamaskowanymi brutalnościami, z jej systemem małych i dużych zakłamań? Czy też w końcu — gdyby się takie realistyczne wychowanie miało okazać nieprzeprowadzalnem — nie istnieje jeszcze jakaś inna możliwa pedagogika, któraby, podejmując swe dzieło, u w z g l ę d n i a ł a owe fakty społeczno-psychiczne i owe mechanizmy kształtowania, na które właśnie ani pedagogika idealistyczna, ani realistyczna nie zwracają uwagi?

Przypominamy w tem miejscu, że pragniemy także w tym rozdziale nie odstąpić od naszej naukowo-niewartościującej postawy, że przeto nasza odpowiedź na pytanie, co powinna uczynić pedagogika wobec istniejącej sytuacji antynomicznej, posiadać będzie charakter tylko hipotetyczny, tylko techniczny. Nasze wnioski więc wychodzą z założenia, że owe powyżej wykazane antynomje, konflikty i naprężenia, które wychowanie bez zamiaru wprawdzie, lecz mimo to nieuchronnie częścią powiększa, częścią wręcz kultywuje, uważa się za coś, czego usunięcie lub przynajmniej złagodzenie należy uznać za pożądane. Gdyby jednak ktoś stanął na przeciwnem stanowisku, twierdząc, że wykazane antynomje, konflikty i naprężenia nie są bynajmniej stanem niepożądanym, lecz, wręcz przeciwnie, stanem pożądanym i godnym osiągnięcia, wówczas zmieniłyby się tylko niejako znak algebraiczny naszych wywodów, ale zupełnie nie uległaby zmianie ich rzeczowa, względnie techniczna trafność. Pedagog więc, któryby wartościując stanął na stanowisku, że ta antynomiczna sytuacja jest „pożądana i godna osiągnięcia”, musiałby się w konsekwencji opowiedzieć za idealistycznym typem wychowania, gdyż on właśnie najlepiej się nadaje do

tego, aby utrzymać i w miarę możliwości spotęgować owe „pożądane” naprężenia i konflikty.

Po tych uwagach, które miały na celu raz jeszcze zupełnie jednoznacznie ustalić powstrzymujący się od wszelkich wartościowań charakter naszych rozważań i wynikającą z nich hypotetyczno-techniczną naturę naszych wniosków pedagogicznych, spróbujemy teraz zdać sobie sprawę z możliwości i z konsekwencji pedagogiki realistycznej. Okaze się przytem, co już teraz przesądzamy, że także tutaj, mimo że w odmienny sposób, nieprzewidziane konsekwencje wynikające z tej praktyki wychowawczej są niemniej problematyczne, niż konsekwencje jej odpowiednika idealistycznego, i że dlatego trzeba w dobie współczesnej szukać i znaleźć trzecią, nową drogę wychowania.

Podczas gdy idealistyczny typ wychowania, jak go przedtem opisaliśmy, kulturuje niektóre właściwości osobiste i postawy życiowe jednostki, jako obowiązujące, bez względu na to (lub przynajmniej nie zastanawiając się nad tem) jakie stąd mogą wynikać następstwa zarówno dla samego podmiotu działającego, jak i dla otoczenia, to realizm należałoby nazwać wychowaniem, które nie dbając o normy społeczne, moralne, czy jakiegokolwiek inne, stara się tylko wykształcić taką postawę życiową i taką taktykę postępowania, która całkiem poprostu wiedzie do sukcesu. Niedosięgniętym po wszelkie czasy wzorem takiej czysto na sukces nastawionej techniki postępowania na polu polityki, są owe równie słynne jak i osławione dzieła Machiawela. Na terenie nieco łagodniejszym niż polityka, pedagogika realizmyczna nie musiałaby przybierać krańcowej bezwzględności machiawelizmu; musiałaby jednak, bądź co bądź, na pierwszy plan swoich dążeń wysunąć postulat opanowania życia pod kątem sukcesu, oraz zburzenia owych wszelkich iluzji, któreby utrudniały przystosowanie się do rzeczywistości.

Coby więc należało — tak brzmi nasze pytanie — sądzić i czego należałoby się spodziewać po takiej praktyce wychowawczej, gdybyśmy chcieli pominąć wszelkie inne skrupuły i wziąć jedynie pod uwagę sprawę wyhodowania typu człowieka, któryby dorósł do życia takiego, jakim ono właśnie jest?

Pokażemy na dwóch przykładach, że również taka „realistyczna pedagogika” roi się od wewnętrznych sprzeczności i że także ona — mimo całej upragnionej realizmyczności — musi w konsekwencjach swoich popaść w konflikt z tą właśnie rzeczywistością, której chciałaby przeciwieństwo wiernie i z oddaniem służyć.

Każda pedagogika, która pragnie uwzględnić pełną rzeczywistość, a nie jedynie jakiś dowolny jej wycinek, winna w swoich usiłowaniach i pociągnięciach brać pod uwagę nie tylko to późniejsze życie, do którego ma właśnie przygotować, ale conajmniej w równym stopniu także i ten młody i nieokreślony okres życia, z którym ostatecznie przeciwieństwo bezpośrednio i przedewszystkiem do czynienia. Nastawienie bowiem zapatrzone nieustannie i jedynie tylko w cele przyszłości, a nie dbające przytem o bezpośrednią a współczesną sytuację życiową tego, którego się ma wychowywać i wewnętrznie ukształtować, mimo wszelkiej beziluzyjnej realizmiki, nazwać przeciwieństwo należy w końcu obcem rzeczywistości.

Wiek młodzieńczy jest właśnie idealistyczny i pragnie i luzu. I ta, ze stanowiska dojrzałej mentalności, iluzyjna postawa psychiczna, stanowi niezmiernie urodzajne podłoże dla wewnętrznego życia i dla wewnętrznego rozwoju jednostki. Zrasta się ona przeciwieństwo tak ściśle z istotą

i wartościami młodzieńczego wieku, że podjęcie i „programowe” przeprowadzenie deziluzjonowania, miast pozostawić je doświadczeniom późniejszego życia, oznaczałoby zniszczenie najgłębszych i najbardziej istotnych podstaw młodzieńczej duszy. Oczywiście: n a d m i a r iluzji powoduje porażkę, powoduje niedorośnięcie do życia; ale zupełny brak iluzji w wieku, który się przecież musi i powinien karmić iluzjami (mówiąc dokładniej: tem, co bardziej problematycznym umysłowy dorosłych wydaje się iluzja), dławi i zgniata życie zaraz w pierwszej fazie jego rozwoju, zostawiając na drodze życiowej typ człowieka wewnątrznie spustoszonego. — Toby więc było pierwsze zastrzeżenie, które należałoby wysunąć przeciwko pedagogice „realistycznej”: gdyby nawet z perspektywy wieku dojrzałego chciał się pogodzić z oportunistyczną ideologią bezwzględного przystosowania się do zewnętrznych wymagań życiowych, to ze stanowiska wieku młodzieńczego okazałaby się ona jednak sprzeczną — z wewnętrzną rzeczywistością ⁷⁾.

Przejdźmy teraz do drugiego zastrzeżenia przeciw tendencjom pedagogiki realistycznej: Psychologicznym warunkiem i podłożem rozwoju społecznego i wszelkich dążeń do ulepszenia i przebudowy, jest wstępowanie coraz nowych młodych pokoleń na arenę życia, pokoleń posiadających życzenia, potrzeby, nadzieje i oczekiwania „idealistyczne”, t. j. wybiegające poza daną rzeczywistość i wytyczające drogi przyszłości. Ta idealistyczna i rozsadzająca ramy danej rzeczywistości postawa młodego pokolenia jest p o r e ż n y m m o t o r e m r o z w o j u s p o ł e c z n e g o, a społeczeństwo, któreby drogą ograniczonego i rzekomo realistycznego wychowania chciało osadzić w miejscu te owocne energie, podkopałoby tem samym najbardziej może twórcze podstawy własnego istnienia, doprowadzając w ostatecznej konsekwencji do śmiertelnego zdrętwienia wszystkich sił życiowych.

Konserwatywne tendencje starego pokolenia i reformatorskie młodego, j e d n e i d r u g i e posiadają dokładnie określoną funkcję w dynamice życia społecznego, a napięcia stąd wynikające nie są bynajmniej objawem przesilenia, lecz — o ile tylko nie są przesadne — są całkiem przeciwnie objawem z d r o w e g o stanu rzeczy. Jeśli patrzeć z wyższego punktu widzenia, to indywidualne konflikty i napięcia mogą posiadać — i zwykle też posiadają — dodatnią wartość funkcyjną, taki zaś pogląd, który w zupełnym braku konfliktów i napięć dopatruje się ideału, okazuje tem samym kompletne niezrozumienie najistotniejszych praw życiowych.

Widzimy więc, że zarówno idealistyczna, jak i realistyczna pedagogika, wykazują poważne ułomności; każda z nich wywołuje, w sposób paradoksalny, takie następstwa i przynosi z sobą takie zjawiska, które wręcz przeciwdziałają w osią-

⁷⁾ Trzeba tu jednak w każdym razie podkreślić, że wobec niektórych tendencji pedagogiki idealistycznej, uwzględniającej j e d y n i e wymagania wieku młodzieńczego, a w żadnej mierze nie dbającej o wymagania późniejszego życia, do którego jednostka ma dorosnąć dzięki wychowaniu — te tendencje pedagogiki realistycznej stanowią b a r d z o z d r o w ą p r z e c i w w a g ę. Można to bardzo dobrze zilustrować na problemie sprawiedliwości: praktyka szkolna, która z b y t d a l e k o rozwija fanatyzm sprawiedliwości i przesadnie wyczula jednostkę na doznane przez nią niesprawiedliwości, nasuwa pewne zastrzeżenia. Gdyż życie nie jest przecież „sprawiedliwe”, a wysoko kulturowana wiara w to, że wszystko musi się odbywać sprawiedliwie, wytwarza właśnie nastawienie, które nie potrafi sprostać wszelkim niesprawiedliwościom, z którymi jednostka nieuchronnie się potem spotyka.

gnięciu zamierzonych właśnie celów. Ani jedna więc ani druga nie są w stanie sprostać wymaganiom współczesnej sytuacji życiowej.

Nie ulega żadnej wątpliwości, że liczne antynomie pedagogiczne mają swoje źródło w nadrzędnych sobie, kulturalnych czy też społecznych sprzecznościach i konfliktach, że więc byłoby poczynaniem daremnym i zapoznającym całą zasadniczą problematykę, gdybyśmy je chcieli „rozwiązać” w obrębie zasięgu pedagogiki; poczynaniem, z którego daremności liczni teoretycy pedagogiczni nie zdają sobie sprawy.

Jakkolwiek konfliktów tych niemożna usunąć zupełnie drogą zabiegów pedagogicznych, to jednak wydaje się, że nie jest od rzeczy wskazać na pewną niewyzyskaną jeszcze możliwość techniki wychowania. Wprowadzenie jej w czyn mogłoby doprowadzić do zupełnego przekształcenia całej dotychczasowej praktyki pedagogicznej.

Właściwym przedmiotem zabiegów wychowawczych — przynajmniej ś w i a d o m y c h zabiegów — była zawsze jednostka w r o l i „d z i a ł a j ą c e g o”, jednakowoż właściwym filarem i pierwotnym źródłem fenomenów etycznych jest w dziedzinie współżycia ludzi jednostka w r o l i „w i d z a”, widza, którego sądy, interpretacje i mniemania stanowią to forum, w którego ramach dokonywuje się kształtowanie tych fenomenów.

Tradycyjalne wychowanie starało się — i stara po dziś dzień — kształcić charakter „działającego”, zaszczyć mu jedne właściwości, jako „cnoty” a wykorzeńić inne, jako „wady” — stosownie do charakteru przyjętych i chwilowo uznanych norm i ideałów. Usiłuje następnie wykształcić pewne sposoby postępowania, wyhodować skutecznie pewne mechanizmy oporu; cokołwiek jednak czyni, to zawsze tylko człowiek w roli działającego był i jest wyłącznym przedmiotem jej pedagogicznych zabiegów i starań.

Skupiając cały swój wysiłek na kształtowanie jednostki w r o l i d z i a ł a j ą c e g o, przeoczyła pedagogika zasadniczą sytuację społeczno-psychiczną, w jakiej się ta jednostka faktycznie znajduje; tę sytuację zasadniczą, bez której uwzględnienia niemożna żadnego właśnie z omawianych tu zjawisk i problemów ani zrozumieć, ani też wskutek tego należycie w praktyce uwzględnić.

Przeoczyła ona mianowicie, że zachowanie jednostek orientuje się nieodparcie podług widza, że przeto niemożna przedsięwziąć na tem polu niczego, co by mogło liczyć na skuteczność, nie uwzględniając właśnie tej wewnętrznej zależności działającego od widza.

Realizując pedagogikę, zbudowaną na podstawach społeczno-psychologicznych, trzeba więc przede wszystkim zapytać o psychologję widza, o te mechanizmy, na których się opierają jego istotne tutaj sądy, wartościowanie i postawy. I — badając wszystko bez uprzedzeń i nie zadowolając się nazbyt wygodnym rejestrowaniem zjawisk powierzchownych — odkryłoby się przytem znany nam już z ł u d n y c h a r a k t e r tych sądów, wartościowań i postaw.

Lecz wychowanie w zupełności zapomniało uwzględnić tę właśnie tak rozstrzygającą pod względem społeczno-psychicznym rolę widza, przede wszystkim zaś rolę mechanizmów złudzeń, które są tak istotne dla wytwarzania jego sądów.

Nieuniknionem następstwem tego przeoczenia było to, że jednostka znalazła się w sytuacji pełnej konfliktów i sprzeczności, w położeniu wręcz niemożliwym. Życie wystąpiło wobec niej z dwoma żądaniami (choć ich oczywiście nie

formułowało wyraźnie) mówiąc, że ma ona postępować zgodnie z normami — gdyż tylko takie postępowanie jest wartościowe; że jednak równocześnie ma zdobyć powodzenie, jako że ono stanowi jedyne kryterium wartościowania. To, że między idealnymi normami społecznymi, a rzeczywistymi warunkami sukcesu nie istnieje żadna zagrożona zależność, że nawet prawdopodobnie istnieje wyraźna sprzeczność, to pozostało w ukryciu; i oto musimy wszyscy dopiero drogą osobistych, nie zawsze całkiem bezbolesnych doświadczeń dojść do poznania, że wskutek tego podwójnego żądania: postępować bezwzględnie zgodnie z normami i jednocześnie bezwzględnie osiągnąć powodzenie, postawiono nas przed zgoła nierozwiązalnym zadaniem.

Jest zupełnym nonsensem i utopją chcieć wychowywać jednostkę w niezależnej od sukcesu postawie życiowej i równocześnie dopuszczać, aby osądzenie przez widza dokonywało się tak, jak to się nie da pogodzić z taką postawą i z takim sposobem życia. Mówiąc konkretnie: jest nonsensem i utopją prawić bezustannie perory pedagogiczne o tem, że tylko postępowanie zgodne z normami i związane z rzeczwodem dokonaniem jest „wartościowe”, ustanawiając również i nie (czy też przynajmniej pozostawiając) „sukces” jako faktyczne kryterium wartościowania; gdyż właśnie w ten sposób wywołuje się systematycznie owe konflikty, o których dopieroco była mowa i degraduje maksymy pedagogiczne do rzędu frazeologii, której właściwie nie powinno się wcale brać serjo.

Poczucie własnej wartości i jego zaspokojenie są, zgodnie ze swoją istotą, związane z sądem i wartościowaniem własnej osobowości przez tych widzów, którzy w danej grupie uchodzą za „miarodajnych”; zależność ta jest wyrazem społeczno-psychicznej natury naszej samo-świadomości i należy ją przyjąć poprostu do wiadomości jako fakt nie ulegający najmniejszej wątpliwości. Sądy i wartościowania, dokonywane przez widza w zakresie codziennego życia, podlegają jednak owym mechanizmom złudzeń, których sposób działania i wynik jest już nam dostatecznie znany. Jednostka działająca ma tu więc do czynienia nie z obiektywnym i zgodnie z rzeczywistością osądającym i wartościującym widzem, tylko z widzem, którego mniemania przesiąknięte są złudzeniami i który folguje pewnym mechanizmom interpretacji i orientuje się podług sukcesu. Jednostka zatem pragnąca być wartościowaną w pewien określony, mianowicie dodatkowy sposób, — a przecie jej poczucie własnej wartości zmusza ją do pragnienia tego, jako że wewnętrzny rdzeń samopoczucia niewolniczo zależy od tej społeczno-psychicznej oceny — musi w całym swoim zachowaniu mieć na oku ten fundamentalny fakt, że wartościowanie ze strony widza orientuje się faktycznie podług sukcesu. Między poczuciem własnej wartości, sukcesem i dodatniem wartościowaniem przez otoczenie istnieje więc ścisły, wręcz nierozzerwalny związek, który dzięki typowo złudnemu charakterowi owych wartościowań doznaje swej właściwej problematyzacji. I ten właśnie, przeniknięty złudzeniami związek, stanowi oś pedagogiczno-etycznej sytuacji, o którą tu chodzi; etyczny poziom jednostki w roli działającego można, wskutek nieuchronnie istniejącej wewnętrznej zależności działającego od widza i od jego sądów i wartościowań, podnieść jedynie drogą podniesienia poziomu jednostki w roli widza, mianowicie przez oswobodzenie i oczy-

szczenie tych sądów i wartościowań od ich fatalnego związania z sukcesem. Albowiem dopóki widz będzie swe sądy i wartościowania orjentował podług sukcesu, dopóty, zgodnie z okazanemi właśnie relacjami, będzie działający orjentował swoje postępowanie również podług sukcesu i to nietylko poto, aby ten sukces zdobyć, lecz także poto, aby być dodatnio wartościowanym.

Oto jest więc punctum saliens: jeśli się chce dążyć do usunięcia czy złagodzenia tych konfliktów i sprzeczności, które stoją w związku ze zjawiskami i sytuacją powodzenia, wówczas trzeba poruszyć dźwignię nie po stronie działającego, jak to czyni dotychczasowe wychowanie, lecz po stronie widza. Jednostka w roli widza, nie zaś — lub też nietylko — w roli działającego, musi się stać właściwym przedmiotem wpływów pedagogicznych. Nie wytwarzanie bezowocnych wkońcu, bo obezwładnionych nieodzownem odniesieniem się do widza, przekonań i postaw u działającego, lecz wychowanie takiego k r y t y c z n e g o n a s t a w i e n i a u w i d z a, aby jednostka nie musiała się zawsze i wszędzie liczyć z fałszywym wartościowaniem ze strony współludzi, opartem na nieistotnych, na pozornych właściwościach, na sukcesie.

Nietylko więc wychowanie działającego w kierunku pewnego określonego postępowania, które odpowiada panującemu ideałowi osobowości, lecz także równoczesne wychowanie widza do krytycznego, może nawet septycznego, w każdym razie jednak nie pobieżnego i poprzestającego na pozornym pozorze sądu współludzi — tylko takie wychowanie mogłoby być dążeniem pedagogiki, starającej się cele, uznane przez siebie za słuszne, osiągnąć środkami, które mogłyby być rzeczywiście skuteczne.

Wychowanie „działającego” bez równoległe biegnącego wychowania „widza”, jest poczynaniem bezsensownem i daremnem. Czy jednak takie wychowanie widza do bardziej krytycznego, bardziej rzeczowego i sprawiedliwego osądzenia ludzi — gdyby ono nawet mogło dojść do skutku — do osądzania więc, któreby nie poprzestawało na pozorach, czy takie wychowanie nie uległoby wkońcu przeciw tym siłom i energjom życia, które działają w sensie utrzymywania bezkrytyczności widza, tego, przynajmniej na tem miejscu, nie podejmujemy się rozstrzygnąć.

D-r Gustaw Ichheiser

SPOŁECZNO - PEDAGOGICZNE SPOSTRZEŻENIA Z PRACY SZKOLNEJ

I. WSTĘP.

Warunki, w jakich ostatnio znalazła się szkoła powszechna, przyczyniły się do wyjaskrawienia czynnika społecznego w pracy szkolnej. Kryzys gospodarczy sięgnął swojemi mackami do wszystkich komórek działalności ludzkiej. Szkoła powszechna, jako placówka o szerokim zasięgu pracy, jest szczególnie narażona na groźne konsekwencje kryzysu, tem groźniejsze, że wysiłki społeczeństwa, zmierzające do zwalczania kryzysu, a następnie prowadzące do naprawy wyrządzonego zła, skierowane są przedewszystkiem na warsztaty pracy, warsztaty wytwórczości. Wstrząs społeczny zwrócił oczy wszystkich w stronę, gdzie się zdobywa podstawowy warunek życia — chleb i na człowieka, który stracił pracę.

Dość długo uważano, że szkoła stoi zdala od tych pierwszorzędno znaczenia

spraw, że jej to nie dotyczy. I może przedewszystkiem dlatego nietylko nie zabezpieczano jej przeciwko konsekwencjom kryzysu gospodarczego, ale nawet bardzo poważnie obciążono na rzecz walki z kryzysem. Rozwój szkoły został zatrzymany.

Dziś w warsztacie pracy skłonni jesteśmy widzieć poprawę. Człowiek bez pracy znalazł się pod opieką różnorodnych form opieki społecznej. Natomiast na powierzchni życia szkolnego wypłynęło zagadnienie dziecka niedokarmionego, głodnego, źle odzianego, bez potrzebnych pomocy szkolnych, bez warunków dla pracy domowej. Zrozumiałem jest, że bez zorganizowania opieki społecznej na terenie szkoły, wyniki pracy pedagogicznej poczęły maleć.

Zagadnienia natury społecznej istniały na terenie szkoły oddawna. Kryzys gospodarczy wycieniował je tylko i przerzucił na pierwsze miejsca. Szkoła powszechna, powołana przez państwo do uzupełniania wychowania rodziny, zmuszona jest w chwili obecnej do przejmowania na siebie nawet tych spraw, które są podstawowymi obowiązkami rodziny. Są to: dożywianie, ubieranie, dostarczanie pomocy szkolnych w postaci książek, zeszytów i t. p., roztaczanie szerszej opieki wychowawczej nad dzieckiem poza teren szkolny.

Wykazywanie wpływu zdrowia na pracę szkolną z jednoczesnym oświetleniem warunków w jakich żyje dziecko, jest w tej chwili specjalnie cenne i stanowi obowiązek nauczycieli.

Zagadnienie powodzenia dziecka szkolnego żywo interesuje nauczyciela praktyka.

Poznawać bowiem czynniki wspierające i hamujące procesy wychowawcze, to zbliżać się do rozwiązywania podstawowych zagadnień szkolnych.

Celem moim jest oświetlenie czynników komplikujących pracę dziecka na terenie szkoły, na podstawie materiałów z aktualnego życia.

Zamierzam dać obraz dwóch klas piątych jednej szkoły. Obraz niepełny, bo ograniczający się do oświetlenia tylko niektórych podstawowych czynników wpływających na pracę ucznia.

Dotychczasowy stan badań oświetlają dwie prace, które niedawno wyszły z druku. Są to: 1) D-r Grzywak-Kaczyńska. Powodzenie szkolne a inteligencja. Warszawa, 1935, str. 189. 2) H. Radlińska. Stosunek wychowawcy do środowiska. Warszawa, 1935 r., str. 323. Obie wydała Nasza Księgarnia.

Ogólnie biorąc, przyczyny niepowodzeń szkolnych dadzą się sprowadzić do trzech grup:

- a) przyczyny tkwiące w dziecku,
- b) „ „ w środowisku,
- c) „ „ w szkole.

W pierwszej kategorii przyczyn należy wymienić przedewszystkiem następujące: możliwości fizyczne i psychiczne dziecka, aktywność, temperament, zdolność do wysiłku, ambicję. Do drugiej: warunki materialne (dochód, zawód, mieszkanie, pielęgnowanie dziecka), poziom umysłowy rodziców, stan moralny rodziny, atmosfera domu, rodzeństwo.

Do trzeciej: wyposażenie materialne szkoły (budynek, pomoce naukowe), jakość nauczycieli (przygotowanie, zdolności, zamiłowanie zawodowe), organizacja pracy szkolnej i stosowane metody. Już ten niekompletny wykaz wskazuje na to, że zagadnienie jest wysoce skomplikowanym. Toteż zjawisko po-

wodzenia szkolnego jest trudne do uchwycenia tak w świetle cyfr statystycznych jak i indywidualnych opisów. Wielość czynników działających pozwala na powstawanie najróżnorodniejszych sytuacji życiowych. W jednym wypadku zadecydują cechy charakteru dziecka, w innym warunki domowe, a w jeszcze innym postępowanie szkoły. Niewątpliwie jednak odnaleźć można czynniki bardziej i mniej decydujące, jeżeli będziemy sprawę rozpatrywać na szerszej płaszczyźnie, jeżeli zaczniemy uogólniać i zestawiać.

Z r ó d ł a: Teren, na którym zebrałem materiał, to dwa męskie piąte oddziały Szkoły Powszechnej w Lidzie w roku szkolnym 1934/35. W klasie V-a uczyłem rachunków, w kl. V-b rachunków, przyrody i gimnastyki oraz byłem wychowawcą tej klasy. Ze zrozumiałych względów materiał odnoszący się do kl. V-b jest obszerniejszy i dlatego też niektóre zagadnienia rozpatruję jedynie na materiale kl. V-b.

Rozporządzam następującymi danymi:

1. Wyniki badań inteligencji 116 chłopków testami inteligencji dla dzieci od 10 — 16 lat M. Grzywak-Kaczyńskiej.

2. Dochody rodzin. Materiał zebrałem częściowo drogą ankiety, częściowo drogą wywiadów domowych lub rozmów z rodzicami na terenie szkoły.

Dzieci otrzymały pytanie: „Jaki dochód miesięczny lub tygodniowy ma moja rodzina?” Odpowiedzi na powyższe pytanie zbierałem dwukrotnie w odległości czasowej 6 tygodni. Obydwie odpowiedzi porównywałem i wypadki niezgodności lub dane, co do których miałem wątpliwości, sprawdzałem z rodzicami na wywiadzie domowym lub szkolnym. Wszystkie wypadki, w których dochód miesięczny na osobę jest niższy od 9 zł., sprawdzałem. Ponadto materiał, odnoszący się do kl. V-b, całkowicie sprawdzałem z rodzicami (w 30 przypadkach byłem na wywiadzie domowym, w 27 wywiad przeprowadzałem z rodzicami na terenie szkoły).

Duże trudności miałem w wyrażeniu dochodu w złotych. Środowisko mieszane. Są rodziny posiadające własne mieszkanie lecz utrzymujące się z zarobków, rodziny posiadające własne mieszkanie i kawałek ziemi i dorabiające na życie, rodziny rolnicze i rodziny bez żadnej własności, w których jedynym źródłem utrzymania jest zarobek. Dochód z ziemi obliczyłem na podstawie danych od kilku rolników. Za podstawę brałem dochód przy średnim urodzaju. Ocena wartości mieszkań zamieszkiwanych nie sprawiała większych trudności. Ponieważ w wyniku podzieliłem rodziny pod względem dochodu na trzy grupy, więc w wypadkach trudnych do wyliczenia kierowałem się oceną subiektywną, włączając daną rodzinę do jednej z trzech grup.

3. Plany mieszkań rodzin. Materiał zebrałem w związku z nauczaniem rachunków. Jedno z zadań domowych polegało na wykonaniu planu własnego mieszkania. Tą drogą otrzymałem następujące dane: ilość izb, ilość osób zamieszkujących, wielkość powierzchni podłogi.

4. Zawód rodziców i wykształcenie.

5. Odpowiedzi na ankietę, przeprowadzoną dwukrotnie w kl. V-b. Ankieta zawierała następujące pytania:

1) Co jadłeś dzisiaj na śniadanie?

2) Czy masz wygodne warunki przy odrabianiu lekcji i czy ci nikt nie przeszkadza w odrabianiu?

- 3) Jak i na czym śpisz?
- 4) Czy w twoim domu panuje zgodność?
6. Materiał obserwacyjny, zbierany podczas pracy w rozmowach z dziećmi i materiały, otrzymane drogą pisemną na pytania rzucone przygodnie, jak np.: Jak śpisz? Co słychać w twoim domu? Co robiłeś wczoraj? i t. p.
7. Materiał z dokumentów szkolnych:
 - 1) stopnie za pierwsze półrocze,
 - 2) wiek życia,
 - 3) ilość lat nauki,
 - 4) frekwencja.

Większość materiału została zebrana w 1934/35 roku.

II. OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA ŚRODOWISKA.

Lida jest miastem kresowem, liczącym około 23 tysięcy ludności. Rejon szkoły, w której prowadziłem badania, obejmuje północną część miasta. Środowisko, z którego pochodzą omawiane dzieci, charakteryzuję ogólnie, na podstawie następujących danych:

I. Zawody rodziców.

- ### II. Stan materialny: a) dochody, b) mieszkania.

III. Wykształcenie rodziców.

I. Zawody rodziców ilustruje zestawienie 1.

1. Widzimy z niego, że najliczniejszą kategorię rodziców stanowią robotnicy, bo 27,6%. Są to rodziny najbardziej uzależnione od wahań konjunkturalnych. Większość stanowią robotnicy sezonowi, mający bardziej stałe zajęcia w miesiącach letnich, zaś w miesiącach zimowych tylko pracę dorywczą. W miesiącu lutym, gdy zbierałem materiały, 10 ojców z tej kategorii było bez pracy. Przebiegny zarobek dzienny waha się w granicach 1,5 — 3 zł.

2. Rzemieślnicy stanowią drugą kategorię co do wielkości. Warunki materialne są u nich lepsze, niż robotników. Dochody bardziej stałe. Dość częste wypadki drobnej własności w postaci domu, ogrodu, 1 — 3 dziesięcin ziemi.

Zestawienie 1. Zawody rodziców.

L. p.	Zawód	Ilość	%	
O j c o w i e:				
1.	Robotnicy	32	27,6	
2.	Rzemieślnicy	23	19,8	
3.	Rolnicy	15	12,9	60,3%
<hr/>				
4.	Urzednicy	10	8,6	
5.	Kolejarze	7	6,0	
6.	Policjanci	4	3,5	
7.	Woźni	5	4,3	22,4%

8. Stróże	1	0,9	
9. Emeryci	3	2,6	
10. Handlarze	3	2,6	
11. Felczerzy	1	0,9	
12. Właściciel domu	1	0,9	7,8%
<hr/>			
M a t k i w d o w y:			
13. Robotnice	2	1,7	
14. Przekupki, straganiarki	4	3,5	
15. Stróżki	1	0,9	
16. Emerytki	4	3,5	9,6%
<hr/>			
Razem	116	100,0	100%

3. Rolnicy 12,9%. Większość (12 na 15) jest z poza Lidy. Dzieci z dalszych okolic (troje) są oddawane na t. zw. „stancje”, zazwyczaj w bardzo niekorzystne warunki, gdyż chodzi tu o wysokość opłat. Dzieci z odległości do 7 km. od Lidy dochodzą stale do szkoły. Warunki materialne mają zadowalające, gdyż są to dzieci przeważnie rolników zamożniejszych. Niekorzystne zaś są warunki dla pracy szkolnej. Przeszkody, to przede wszystkim duże odległości od szkoły, lub zupełny brak stałej opieki rodzicielskiej.

4, 5, 6, 7. Urzędnicy, kolejarze, policjanci, woźni. Warunki materialne mają stosunkowo najlepsze.

Opis dalszych kategorii pomijam, gdyż są mniej liczne, a same nazwy już je częściowo charakteryzują.

II. Stan materialny: a) dochody. Istotną cechą określającą poziom materialny jest wysokość dochodu. Zawody charakteryzują stan materialny tylko ogólnie. Rozpiętość materialna wśród poszczególnych kategorii zawodowych jest duża i dlatego nie starałem się charakteryzować zawodów ściśle pod kątem wysokości dochodu. Ponieważ liczebność rodzin rozciąga się w granicach od 3 — 12 osób, więc najbardziej charakterystyczną wielkością jest wysokość dochodu miesięcznego na jedną osobę i tę wielkość wprowadzam do zestawień. Poniżej podane liczby dają obraz warunków materialnych.

Zestawienie 2. Dochód miesięczny na 1 osobę.

	I	II	III	Razem
	4 — 9 zł.	10 — 25 zł.	26 — 70 zł.	
Ilość	35	39	42	116
%	30,2	33,6	36,2	100

Widzimy, że dochód miesięczny na jedną osobę rozciąga się w granicach od 4 — 70 zł. Liczby te dobitnie charakteryzują rozpiętość stanu materialnego. Od bezrobotnych utrzymujących się ze sprzedaży różnych rzeczy, z pracy dorywczej, wyciągających niejednokrotnie rękę po jałmużnę, do rodzin o zupełnie dobrych warunkach, za jakie uważam część kategorii III. Wydaje się wprost nieprawdopodobnym, by 30,2% rodzin żyło w zakresie tak niskich środków materialnych, jakimi są niewątpliwie liczby 4 — 9 zł. na osobę miesięcznie. A jednak te liczby są rzeczywistością, brutalną prawdą. To one przede wszystkim są przyczyną złego odżywiania, anemji, złego stanu zdrowia, złej budowy duże-

go odsetka dzieci. Lecz zestawienie nawet w wypadku przejrzystości zaciera naturalną barwę zjawiska. Dla dopełnienia obrazu daję przykłady konkretne.

1) Wdowa z czworgiem dzieci. Stróżka przy niewielkiej fabryce. Wynagrodzenie miesięczne 30 zł. i mieszkanie jednoizbowe bez podłogi. — Czy macie zawsze chleb? — Zawsze — odpowiada jedno z dzieci. — A co jadacie na obiad? — Ot wszystko. Zupa kartoflana, kartoflanka z kluskami i kapuśniak z kartoflami najczęściej. — Dać pełne utrzymanie 5 osobom za 30 zł. miesięcznie, to naprawdę sztuka. Lecz to jeszcze „nienajgorsze” warunki, bo dochód mały, lecz stosunkowo stały.

W gorszym położeniu jest wdowa przekupka i dwie wdowy straganiarki:

2) Żyje z handlu najgorszymi gatunkami cukierków. Żyje i utrzymuje dwoje dzieci. Bywają ciężkie dni, tygodnie, a nawet miesiące. — Pożyczy się na kartofle, czasem sąsiedzi poratują, i rękę też trzeba wyciągnąć.

3) Wdowa R. Utrzymuje dwoje dzieci z tego, co zarobi na sprzedaży glinianych zabawek, które sama przy pomocy dzieci robi, wypala i maluje. Musi wyjeżdżać do różnych miasteczek na targi. Często w domu brak matki przez całe dwa tygodnie. Dzieci żyją wtedy na łasce sąsiadów. — Czasem zarobisz nieźle, ale często niema z czem wracać do domu — mówi matka.

b) Mieszkania. Następujące trzy zestawienia oświetlają stan mieszkań.

Zestawienie 3. Mieszkania według ilości izb.

Mieszkanie:	1-izbowe	2-izbowe	3-izbowe	4-izbowe	Razem
Ilość	36	28	33	19	116
%	31,0	24,1	28,5	16,4	100,0

Uwaga: Mieszkanie 2-izbowe = pokój z kuchnią, 3-izb. = 2 pokoje z kuchnią.

Zestawienie 4. Wielkość powierzchni podłogi na osobę.

	I	II	III	Razem
Powierzchnia na 1 osobę:	1,5 — 5 m ²	6 — 10 m ²	11 m ² i więcej	
Ilość	57	48	11	116
%	49,1	41,4	9,5	100

Zestawienie 5. Gęstość zaludnienia na 1 izbę.

	I	II	III	Razem
Ilość osób na jedną izbę:	do 2	3 — 4	5 i więcej	
Ilość	52	43	21	116
%	44,8	37,1	18,1	100

Zestawienie 3 charakteryzuje sytuację ogólnie. Przedstawione stosunki są nieco korzystniejsze, niż w miastach dużych ¹⁾. Dominującym typem jest mieszkanie 1-izbowe (31%). Zestawienie 4 i 5 wnoszą zasadnicze uzupełnienia do 3. Z zestawienia 4 widzimy, że stosunki mieszkaniowe pod względem

¹⁾ Patrz: Budownictwo mieszkań robotniczych, 1927 r., Instytut Gospodarstwa Społecznego.

Warszawa: 1-izbowe — 39%
2-izbowe — 25%
3-izbowe — 17%
więcej izbowe — 19%

100%

wielkości powierzchni podłogi na 1 osobę przedstawiają się o wiele gorzej, niż by można przypuszczać na podstawie zestawienia 3. Oto prawie połowa dzieci omawianych (49,1%) mieszka w warunkach, które są poniżej dopuszczalnego minimum określonego przez lekarzy. Minimum przestrzeni na rodzinę, złożoną z dwóch osób dorosłych i dwojga dzieci, wynosi około 50 m³. 49,1% dzieci omawianych znajduje się poniżej tego już i tak niskiego minimum.

Zestawienie 5 charakteryzuje stan zaludnienia. Można tu mówić o tak zwanym współczynniku mieszkaniowym, który wyraża się stosunkiem ilości izb do ilości osób zamieszkujących (współczynnik mieszkaniowy = ilość izb/ilosc osób). Dla pierwszej kategorii współczynnik ten wynosi od 1 — 0,5. Przyczem tylko w 7 rodzinach współczynnik wynosi 1, to znaczy na jedną izbę przypada 1 osoba. Kategoria druga wyraża się współczynnikiem od 0,49 — 0,25, a kategoria III — poniżej 0,25. Kategoria III (5 i więcej osób na 1 izbę) wynosi 18,1%.

Stan, przedstawiony przez zest. 3, jest wyraźnie obniżony przez zestawienie 4 i 5. Mieszkania wieloizbowe powstają często przez przegrodzenie deskami (często przegrodzenie nie dochodzi do sufitu) większego pokoju na dwa, a nieraz i trzy „pokoje”. Przy tym stanie mieszkań trudno mówić o wygodach mieszkaniowych dzieci. Miejscem odrabiania prac domowych jest często skrawek stołu kuchennego, jedynego w mieszkaniu, rama okienna lub taboret. Warunki spania niekorzystne. Badania, przeprowadzone nad tą sprawą nad kl. V-b wykazały, że na 58 przypadków zbadanych, 41 śpi razem z innymi, 17 samo. To „razem” i „samo” ma najróżnorodniejsze odcienie. Razem — to dwoje, troje, czworo, pięcioro. Razem — na łóżku, kanapie, podłodze. Zśród 17 przypadków śpiących oddzielnie, 4 śpi na łóżku, 4 na kanapie, 5 na ławce, 4 na podłodze. Dla bardziej rzeczowej charakterystyki oddają głos dzieciom.

1) J. „U mnie słychać w domu źle. Mama chora, babunia chora. W mieszkaniu jest bardzo zimno. Jak przyjdę ze szkoły, to niema gdzie pogrzać się. Spałem na podłodze, a potem przeniosłem się na плитę (kuchnię), a teraz плита rozróżciła się i nie mam gdzie uciekać od zimna”.

2) F. „Ja śpię z najmłodszym bratem. Mnie spać niebardzo dobrze, bo ciasno. Czterech na jednym łóżku, bo więcej nie mamy, tylko dwa łóżka. Na jednym łóżku śpi mamusia i tatuś. Najmłodsza siostra śpi na kanapie”. (Czterech na jednym łóżku — po dwóch obok z dwóch stron łóżka).

3) W. „Ja śpię na łóżku przy oknie i przy piecu. Nakryty jestem watową koldrą. Nasze mieszkanie jest bardzo ciepłe. Gdy się napali na noc piec, to nie można wytrzymać. Śpię ze starszym bratem. Źle mnie z nim spać. Często mnie odkrywa i kopie. Nawet zrzuca ze mnie koldrę na podłogę”.

4) J. „Ja śpię bardzo niewygodnie. Nad rankiem to mnie mamusia budzi o 4-ej godzinie. Zawsze noszę mleko o godzinie 5-ej. Śpię na podłodze i u nas jest bardzo zimno, więc mnie jest źle spać”.

5) P. „Ja wolę spać z mamusią, niż z tatusiem. Jak śpię z tatusiem na kanapie od ściany, to jest bardzo zimno, bo wieje, a jak na brzegu to spadam”.

Oto kilka przykładów, dobrze charakteryzujących warunki bytowania dzieci.

III. Wykształcenie rodziców. Poziom umysłowy rodziców charakteryzuje w pewnej mierze ich wykształcenie otrzymane w szkole. Przedstawia to następujące zestawienie.

Zestawienie 6. Wykształcenie rodziców.

Poziom wykształcenia	Ojców		Matek (razem macochy)	
	Ilość	%	Ilość	%
Analfabeci	17	15,9	35	30,2
Czyta i pisze lub 1 — 2 oddz. szkoły powsz.	26	24,3	31	26,7
3 — 4 oddziały szkoły powszechnej	21	19,6	21	18,1
6 — 7 oddziałów szkoły powszechnej	22	20,6	17	14,7
Więcej niż szkoła powszechna	17	15,9	10	8,6
Szkoła średnia	4	3,7	2	1,7
	<hr/>		<hr/>	
Razem	107		116	

Przygotowanie szkolne rodziców jest, jak widać, bardzo niskie. Do szkoły zupełnie nie uczęszczało i nie umie czytać i pisać 15,9% ojców i 30,2% matek. Czyta i pisze lub ukończyło jeden do dwóch oddziałów szkoły powszechnej 24,3% ojców i 26,7% matek. Już te dwie rubryki wystarczająco charakteryzują poziom umysłowy. Gazeta w domu jest rzadkością. Zainteresowania książką bardzo nieliczne.

Uogólniając dane o środowisku, należy stwierdzić u dużego odsetka rodziców niski poziom materialny (dochody), niski poziom warunków mieszkaniowych i niski poziom umysłowy.

Niedostateczne zaspokajanie potrzeb fizycznych w postaci złego odżywiania, złych warunków mieszkaniowych, złego ubrania i t. p. powoduje zniekształcenia natury fizycznej, a w następstwie i psychicznej.

W tych ciężkich warunkach już dość wcześnie dziecko wciągane jest do pracy o charakterze zarobkowym lub pomocniczym przy domu. W tych ostatnich przypadkach powierzane są dzieciom prace dość odpowiedzialne i ciężkie. Rąbanie drzewa, noszenie wody, pilnowanie młodszego rodzeństwa, pasienie bydła, zmiatanie ulic, wyręczanie rodziców w dyżurach nocnych stróżów, wykonywanie najróżnorodniejszych zakupów — oto przykłady.

III. OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA KLAS.

Liczba dzieci w obu badanych klasach wynosiła 120, z czego 61 uczęszczało do kl. V-a, 59 do kl. V-b. Badaniem objęto 116 dzieci, 59 z kl. V-a i 57 z kl. V-b. Klasy były grupowane przypadkowo. Część dzieci znajdowała się w danych klasach prawem historii od kl. I, element napływowy przydzielany był w zależności od wolnych miejsc w klasie. Uwagi o klasach ograniczam do rozpatrzenia materiału z aktów szkolnych (księga główna, dziennik lekcyjny) oraz wyników badań inteligencji. Pomijam zupełnie stan fizyczny dzieci, ponieważ nie mam do tego odpowiednich materiałów z badań lekarskich.

Trudności, napotykanne już od samego początku pracy nad obu klasami, skłoniły mnie do szukania przyczyn. Kilkakrotnie sprawdzanie wyników nauczania rachunków metodą testów dawało charakterystyczne rezultaty. Zawsze grupa średnich była mniej liczną od dwóch równoważących się grup — złej i dobrej. Wniosek był prosty. W obu klasach brakowało liczniejszego czynnika cementującego — grupy średnich. Brakowało tych, do których nauczyciel przy nauczaniu gromadnym z konieczności ma się przystosowywać. Przy takim układzie

materiału dziecięcego praca dydaktyczna sprawiała bardzo duże trudności. Było to tem charakterystyczniejsze, że stosunkowo „słabsza” klasa V-b sprawiała mniejsze trudności, niż mocniejsza V-a.

Wiek życia uczniów i wyniki badań inteligencji wyjaśniły powyższe spostrzeżenia. Obliczenia, dotyczące wieku życia i wieku inteligencji wykonałem dla kl. V-a na 1.II.1935, dla kl. V-b na 25.I.1935.

Zestawienie 7. Dane ogólne.

	Klasa V-a	Klasa V-b
Wiek życia	10;3 — 14;5	10;6 — 14;2
Wiek inteligencji	9;2 — 14;2	9;0 — 14;5
Ilorazy inteligencji	68 — 127	67 — 127
Sredni wiek życia	12;6	12;1
Sredni wiek inteligencji	11;7	11;6
Sredni iloraz inteligencji	93	95

Z przytoczonych danych widzimy dużą rozpiętość wieku życia, wieku inteligencji i ilorazów inteligencji. Sredni wiek inteligencji jest znacznie niższy od średniego wieku życia, a średni iloraz inteligencji znacznie niższy od normy. Powyższe dane wydawały się nieco podejrzan. Zastrzeżenia można wysuwać jedynie co do testów, których normy dla dzieci ludzkich mogły być nieodpowiednie. Duża liczba uczniów, którzy powtarzali poprzednie klasy, skłoniła mnie do szukania wyjaśnień na tej drodze (zestawienie 22).

Okazało się, że uczniowie, którzy nie powtarzali dotychczas żadnej klasy, mają średni iloraz inteligencji 100,3, uczniowie którzy powtarzali jedną klasę — 87,6, a uczniowie, którzy powtarzali 2 klasy (stracili dwa lata) — 83,7. To usunęło wątpliwości co do właściwości norm testowych.

Dotychczasowe dane charakteryzują jedynie średnie i krańce. Rozsianie wewnętrzne obrazują następujące zestawienia.

Zestawienie 8. Wiek życia.

(Rocznik ustawy kl. V — 1923. Wiek rocznika na 1.II = 11;1 — 12;1).

Wiek (lata)	10;3 11;11	11;0 11;11	12;0 12;11	13;0 13;11	14;0 14;5	Razem
Klasa Va	5	18	20	14	2	59
„ Vb	5	17	27	8	—	57
Razem	10	35	47	22	2	116
%	8,6	30,2	40,5	19,0	1,7	100,0

Zestawienie 9. Wiek inteligencji.

Wiek (lata)	9;0 9;11	10;0 10;11	11;0 11;11	12;0 12;11	13;0 13;11	14;0 14;5	Razem
Klasa Va	9	11	14	17	6	2	59
„ Vb	13	8	17	11	6	2	57
Razem	22	19	31	28	12	4	116
%	19,0	16,4	26,7	24,1	10,3	3,5	100,0

IV. CZYNNIKI WPŁYWAJĄCE NA JAKOŚĆ POSTĘPÓW.

Zagadnienie, sformułowane w tytule, uważam za jedno z najważniejszych w pracy szkolnej. Dookoła niego ogniskują się wszelkie poczynania szkoły i nauczyciela. Bez względu na przeprowadzone już badania i ustalone stosunki wpływów, ludzie biorących bezpośredni udział w pracy szkolnej zawsze musi żywo interesować przebieg pracy ucznia, czynniki wpływające i hamujące jego wysiłki. Ciągłe odkrywanie i przeżywanie układu działających sił, to nieodłączny czynnik, towarzyszący żywej pracy. Nie gotowe formułki i nie kosztowne bezduśnością schemat rutyny, ale aktualne procesy życia powinny decydować o tem, jak w pracy wychowawczej należy postępować. Dlatego uważam, że dla nauczyciela-wychowawcy jest tak samo potrzebna znajomość warunków, w jakich dziecko wzrasta, jak znajomość materiału nauczania, jak znajomość podstawowych zasad nauczania i wychowywania. Porządkowanie nagromadzonego materiału doświadczenia, odnajdywanie związków zależności na drodze praktycznych i teoretycznych poszukiwań, to może najwłaściwsza droga samokształcenia i zarazem najwłaściwsza droga, prowadząca do podnoszenia poziomu własnej pracy.

1) Wiek życia i inteligencja a postępy.

Powodzenie dziecka szkolnego zależne jest od splotu czynników, których część starałem się wymienić na wstępie. Na tem miejscu ograniczam się do oświetlenia wpływu tych czynników, do których posiadam materiały z własnej bieżącej praktyki szkolnej. Są to wielkości najłatwiejsze do uchwycenia, ale jednocześnie najbardziej decydujące w pracy szkolnej. Czynniki, tkwiące w dziecku, to jego dzielność fizyczna i dzielność umysłowa. Wpływ dzielności fizycznej na postępy szkolne pomijam, gdyż nie posiadam odpowiednich materiałów. Stwierdzam jednak, że wpływ ten niewątpliwie istnieje, aczkolwiek nie jest to zagadnienie proste i łatwe do uchwycenia. W krańcowych przypadkach stan zdrowia wogóle uniemożliwia pracę szkolną. Stan zdrowia wpływa też w dużym odsetku na stan frekwencji. Od frekwencji zaś zależą postępy szkolne, co wykazuje następujące zestawienie.

Zestawienie 12. Postępy a frekwencja.

% opuszczonych dni szkolnych	I do 5%		II 6—10%		III Powyżej		Razem Ilość
	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	
Postęp bdb	7	9,0	1	4,5	—	—	8
„ db	15	16,7	1	4,5	—	—	14
„ dst	55	44,8	12	52,2	5	35,5	52
„ dst	16	20,5	5	15,1	5	20,0	22
„ ndst	7	9,0	6	26,1	7	46,7	20
Razem	78	100,0	25	100,0	15	100,0	116

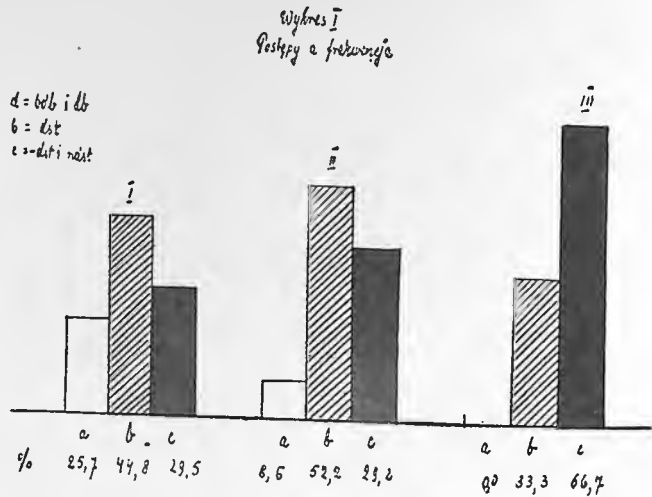
Przeprowadziłem podział na trzy kategorie według stanu uczęszczania i na pięć według postępów (wynik ogólny).

Frekwencja:	I opuścili dni szkolnych od	0 — 5%
II	„ „ „ „	6 — 10%
III	„ „ „ „	powyżej 10%

- Postępy: bdb uczniowie, którzy posiadali tylko oceny db i bdb ze wszystkich przedmiotów,
 db conajmniej 50% ocen dobrych,
 dst wszystkie oceny dostateczne i do 50% dobrych,
 — dst jedna ocena niedostateczna,
 ndst dwie i więcej ocen niedostatecznych.

Zależność pomiędzy stanem frekwencji a postęпами jest zupełnie wyraźna. Uczniowie, którzy posiadają dobry stan frekwencji (I), mają również stosunkowo najlepsze postępy szkolne. Rozsiew stopni niemal prawidłowy. W kategorii II postępy się znacznie pogarszają. Maleją wyniki bdb i db. Wyniki ndst wzrastają do 26,1%. W kategorii III brak zupełny stopni bdb i db. Uczniowie o wynikach niedostatecznych stanowią 46,7%. Trudności w pracy (conajmniej z jednego przedmiotu ocena ndst) napotyka 66,7%.

Jeżeli zestawienie 12 uprościmy do trzech grup wyników ogólnych (a = bdb i db; b = dst; c = dst i ndst) i przedstawimy wykresem, otrzymamy następujący obraz:



Wraz z pogarszaniem stanu frekwencji wzrastają odsetki uczniów, którym praca szkolna sprawia poważne trudności i maleją odsetki uczniów dobrych (a) aż do 0.

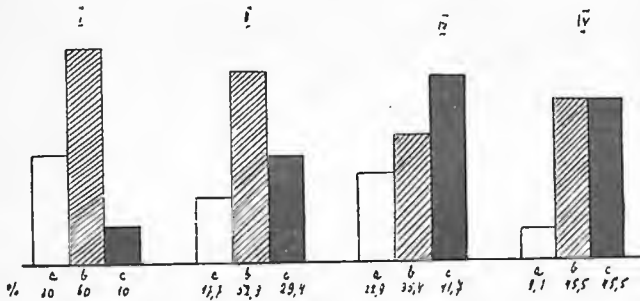
Fizyczną cechą jest również wiek życia. Widzieliśmy, że w obu klasach rozciągłość wieku życia jest duża i leży w granicach 10;3 — 14;5.

Nasuwa się tu pytanie: jakie dzieci, starsze czy młodsze mają mniej trudności szkolnych? Odpowiedź znajdujemy w następującym zestawieniu, a następnie w upraszczającym zestawieniu wykresie.

Zestawienie 13. Postępy a wiek życia.

Wiek	I		II		III		IV		V		Razem
	10;5—10;11		11;0—11;11		12;0—12;11		13;0—13;11		14;0—14;5		
	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	
Postęp bdb	2	20	2	5,9	4	8,3	—	—	—	—	8
„ db	1	10	4	11,8	7	14,6	2	4,1	—	—	14
„ dst	6	60	18	52,9	17	55,4	1	45,5	1	—	52
„ — dst	1	10	4	11,8	12	25,0	5	22,7	1	—	25
„ .dst	—	—	6	17,6	8	16,8	5	22,7	—	—	19
Razem	10	100,0	34	100,0	48	100,0	12	100,0	2	—	116

Wykres 2
Postępy a wiek życia



Zestawienie i wykres wykazują zależność odwrotną, niżby się należało spodziewać. Dzieci młodsze wykazują lepsze postępy niż starsze. Gdy wśród uczniów 10-letnich brak postępów niedostatecznych, to wśród 11-letnich postęp ndst wykazuje 17,6%, wśród 12-letnich — 16,7%, a wśród 13-letnich — 22,7%. Z wykresu 2 widzimy, że w miarę wzrastania wieku wzrastają odsetki uczniów napotyających poważne trudności w pracy szkolnej (ndst i — dst), a maleją odsetki uczniów dobrych (db i bdb).

Wykazane zależności potwierdzają wniosek p. M. Grzywak-Kaczyńskiej, stwierdzający wyższość w pracy dzieci młodszych nad starszymi¹⁾.

Przyczyn tego, jakby się zdawało, nienormalnego zjawiska należy szukać w obciążaniu roczników starszych przez element uczniów powtarzających klasy (w ogólnym ujęciu zatem mniej zdolnych), w trudnościach wynikających z faz rozwojowych, w jakich się znajdują poszczególne roczniki (10 — 14 lat) i w warunkach środowiskowych.

Przechodzę do charakterystyki zależności postępów szkolnych od inteligencji. Aczkolwiek zawsze można wysuwać argumenty krytyczne co do mniejszej lub

¹⁾ Powodzenie szkolne a inteligencja, str. 136.

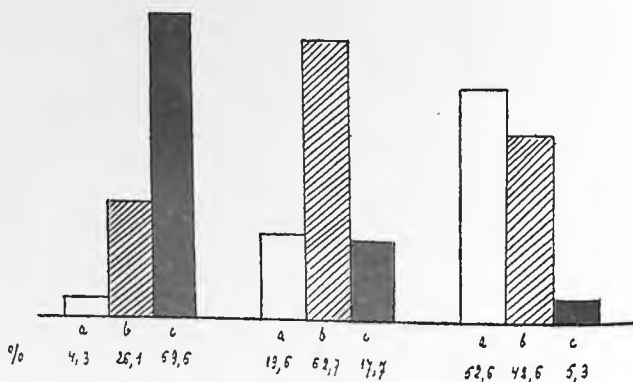
większej wartości obiektywnej wyników badań inteligencji, otrzymywanych metodą testów, wartość tych wyników dla organizowania i udoskonalania pracy szkolnej nie ulega wątpliwości.

Zależność pomiędzy postępami a inteligencją wykazuje zestawienie 14.

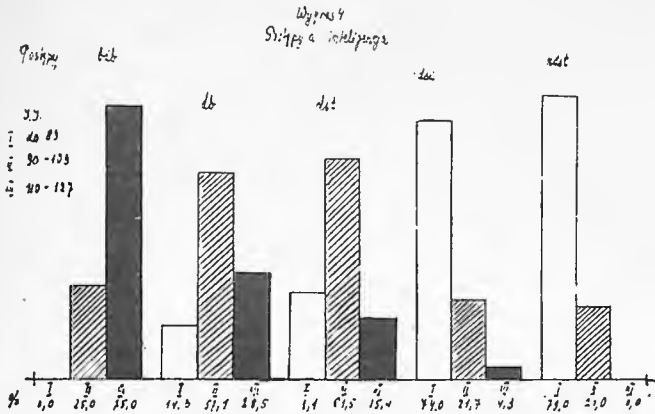
Zestawienie 14. Postępy a inteligencja.

I. I. (Inteligencja)		do 89		90—109		110—127		Razem
		Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	
bdb	Ilość	—	—	2	3,9	6	51,6	8
	%	—	—	25,0	—	75,0	—	
db	Ilość	2	4,5	8	15,2	4	21,0	14
	%	14,5	—	57,1	—	28,6	—	
dst	Ilość	12	26,1	32	62,7	8	42,1	52
	%	25,1	—	61,5	—	15,4	—	
—dst	Ilość	17	3,0	5	9,8	1	5,3	25
	%	74,0	—	21,7	—	4,3	—	
ndst	Ilość	15	32,6	4	7,9	—	—	19
	%	79,0	—	21,0	—	—	—	
Razem		46	100,0	51	100,0	19	100,0	116

Wykres 3
Postępy a inteligencja



Od pierwszego rzutu oka widzimy wyraźną zależność postępów od inteligencji. Wykres 3 ilustruje zestawienie 14 w kierunku pionowym, wykres 4 w pozio-



mym. W kategorii inteligencji „niżej średniej” (wykres 3) widzimy 69,6% uczniów napotykających na poważne trudności w pracy szkolnej (— dst i ndst), a tylko 4,3% uczniów z postępem db (brak bdb). Przy inteligencji średniej (II) rozszew stopni jest niemal prawidłowy, zaś przy inteligencji wyżej średniej 52,6% wykazuje postępy db i bdb, 42,6% dst, a tylko 5,3% — dst. Z wykresu 4 widzimy, że w miarę jak posuwamy się od stopni bdb do ndst, maleją odsetki inteligencji „wyżej średniej”, a wzrastają odsetki inteligencji „niżej średniej”. Przytem niema uczniów o inteligencji „niżej średniej” wykazujących się postępem bdb i niema uczniów o inteligencji „wyżej średniej” i postępie niedostatecznym.

Dok. nast.

Antoni Karwowski — Lida

SPRAWOZDANIA

ALFRED ADLER. Znajomość człowieka. Charakter. Wyd. III. Pol. Tow. Przyjaciół Książki. Warszawa.

W tak krótkim czasie już III wydanie książki Adlera świadczy bądź o żywym zainteresowaniu teorjami Adlera, bądź też tematami przez niego poruszaniem. Prawdopodobnem wydaje się i jedno i drugie. Adler w sposób nieodznaczający się specjalną precyzją naukową, ale interesujący i łatwo dostępny dla przeciętnego czytelnika, ujmuje swoistą strukturę duszy ludzkiej i wskazuje prawa, które rządzą postępowaniem człowieka. Zwraca uwagę, że już od najwcześniejszego dzieciństwa kształtuje się kierunek rozwoju człowieka, jego styl i szablon życiowy, który, według Adlera, pozostaje niezmienny w tem, co najistotniejsze. Ważna uwaga — szczególnie dla rodziców, którzy przeważnie nie zdają sobie wcale sprawy ze znaczenia pierwszego okresu dzieciństwa.

Według Adlera całe życie psychiczne człowieka należy ujmować, jako skierowane do określonego celu. Ten cel kieruje spostrzeganiem, kształtuje wyobrażenie i życie uczuciowe. Już małe dziecko tworzy sobie ideał, według którego orientuje swoje działanie i myślenie. Zaczyna ono dążyć do znaczenia i mocy — swoiście pojętej. Jednocześnie z dążeniem do mocy budzą się w dziecku uczucia społeczne. Do zadań wychowawcy należy kształtowanie drzemiących w każdym dziecku uczuć społecznych, ażeby nie zostały one zagłuszone przez dążenie do mocy i znaczenia.

Oto najbardziej podstawowe myśli książki Adlera. Książka niewątpliwie dopomoże rodzicom i wychowawcom w rozumieniu życia psychicznego dzieci, ktorými kierują.

Wydanie III nie przyniosło żadnych zmian istotnych.

H. W.

D-R WILHELM STEKEL. Wychowanie rodziców. Tłum. d-r Tadeusz Fajans, Wyd. Ars Medica. Str. 215.

Wiele czasu poświęca się sprawie „dzieci trudnych do wychowania”. Czemu — zapytuje autor — „omijamy kwestję „rodziców trudnych do wychowania”, rodziców, ktorzy mając dzieci o najlepszych skłonnościach, wypaczają je duchowo i czynią z nich właśnie „dzieci trudne do wychowania”? Niepodobna odmówić słuszności stanowisku autora. W dalszym ciągu swej pracy omawia autor różne typy rodziców „trudnych do wychowania” i ich oddziaływanie na dzieci. Rozpoczyna od rodziców nerwowych. Nerwowa matka rozpieszca swe dzieci pod wpływem nadmiaru miłości, drugim razem zaś traktuje je surowo i karze. Dziś pozwala dzieciom na wszystko, nazajutrz zaś zabrania wszystkiego. Przesadna w swej troskliwości, stale się o dzieci niepokoi. Te zaś pod jej wpływem same stają się niespokojne i nerwowe i bardzo szybko uczą się naśladować zachowanie matki. Dalej przedstawia autor barwnie typ nerwowego ojca i wreszcie nerwowego dziecka. Nerwowe dziecko sypia mało, często krzyczy i dużo płacze. Łatwo zauważyć, że niemowlę w niebogłose zaczyna krzyczeć, kiedy rodzice się sprzecają, a uspokaja się, gdy burza przemija. Nerwowe dziecko wcześniej od innych zaczyna chodzić, mówić, myśleć. Jest przedwzroszczone, dojrzałe, myśli logicznie i niejednym pytaniem potrafi zaskoczyć dorosłego. Ma bujną wyobraźnię, a zatopione w zabawie, traci poczucie rzeczywistości. W szkole nerwowe dziecko odróżnia się od innych wielką dumą, niejednolitemi postępani, czasem również przykrą pedanterją i egoizmem, wreszcie żywym lub marzycielskim usposobieniem. U dziecka nerwowego wyobraźnia pracuje stale. Zawodzi w szkole, o ile przedmiot go nie interesuje, lub też jego wyobraźnia pracuje równocześnie w innych kierunkach. Dlatego też liczyć na nie nie można, gdyż w ważnych chwilach może zawieść. Wśród dzieci nerwowych zdarzają się stosunkowo często samobójstwa. Typy apatyczne wśród dzieci nerwowych mogą nauczycielowi sprawić niespodziankę w dodatnim kierunku. Często dziecie się to w związku z dojrzewaniem płciowym. W tym okresie życia odznaczają się też one ogromną zmiennością usposobienia.

Dalej przedstawia autor typ „chłodnej” matki. Są to istoty o rozszczępionym charakterze. Ich nastawienie wobec dzieci przechodzi od miłości do nienawiści, z jednej ostateczności w drugą, zależnie od warunków, i okoliczności zewnętrznych, szczególnie zaś od stosunków z mężem.

Niedobremi matkami są też kobiety o cechach męskich lub cechach dziecka. Pierwszy typ przeważnie nie chce mieć dzieci. A gorąca miłość matki jest koniecznym warunkiem dla normalnego rozwoju dziecka. Drugi typ bawi się dzieckiem, jak zabawką. Taka kobieta może się nagle od dziecka odwrócić, jeśli znajdzie inną zabawkę. Brak jej równomiernej, spokojnej tkliwości, koniecznej do harmonijnego rozwoju dziecka. Autor zwraca uwagę na stosunek matki, niezadowolonej z małżeństwa, do dziecka. Nieodpowiednimi matkami są też zbyt młode lub zbyt dojrzałe matki, tak samo matki lekkomyślne, ale i purytanki. Autor opisuje typy rodziców sadystycznych, ktorzy wykorzystują swą władzę nad dzieckiem, znęcając się nad niem, rodziców-alkoholików, rodziców nienormalnych. Wreszcie opisuje typy rodziców egoistycznych, gotowych poświęcić dobro dziecka dla własnej wygody. Autor zwraca uwagę na trudne stanowisko matek w obecnej dobie i na zle skutki wychowania zbyt modernistycznego.

Książka napisana jest interesująco i stanowi pożyteczną lekturę dla osób nawet bez specjalnego wykształcenia psychologicznego.

H. W.

ANNA FREUD. Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen. Huber, Bern 1933. Bogata już literatura o zastosowaniu psychoanalizy do wychowania (Green, Pfister, Zeitschrift f. psychoanalytische Pädagogik, u nas Mirski, Dryjski) została wzbogacona przez książkę Anny Freud. Złożyły się na nią cztery wykłady, wygłoszone dla wychowawców domów dziecięcych miasta Wiednia. Oto treść pracy: Dziecko w przedszkolu nie jest fabula rasa, ale przedstawia się wychowawcy jako wyraźnie zarysowana osobowość o rozmaitych, ujemnych przeważnie cechach i poczynaniach; te cechy i poczynania są jednak tylko nieistotnem ujawnianiem się instynktów, będących naturalną i organiczną treścią jego psychiki; dziecko usiłuje zaspokoić swe popędy na najłatwiejszej drodze, dlatego

bierze wszystko do ust, wstrzymuje się z wydalaniem kału, jest brutalnie i niszczy wszystkie przedmioty. Pierwszem zadaniem wychowawcy jest nadać ujawnianiu się instynktów inną postać i zmienić ich drogi; nie wolno jednak tych instynktów tłumić, bo z powodu takiego stłumienia powstają w psychice rozmaite kompleksy. Ten okres ujawniania się instynktów trwa mniej więcej do 5 — 6 roku życia, potem następuje okres utajenia instynktów, trwający do okresu dojrzewania. W okresie utajenia wylania się w psychice dziecka ideał człowieka, którego ono czyni przedmiotem swej miłości. Zadaniem wychowawcy jest stać się właśnie w pojęciu dziecka takim ideałem. Przy zbiorowym wychowaniu wylaniają się pośród dzieci konflikty, sceny zazdrości o przedmiot uwielbienia, zniechęcenie do swego ideału. Jeżeli jednak wychowawca potrafi wzniesić się tak, aby stać się ideałem wszystkich i wykazać bezsens zazdrości, wówczas spełnił on swe zadanie. Wartość książki polega nie tylko na jej treści, ale i na jej formie, na jasności problemów i ich rozwiązywania, na stylu interpretacji przejawów psychiki dziecięcej, oraz dyskrejcy i subtelności analizy, które z nauki Freuda czynią dobre narzędzie wychowawcze.

Leon Langholz

D-R EUGENJUSZ PIASECKI. Zarys teorii wychowania fizycznego. Wyd. II. Lwów, Ossolineum 1935. Str. 413.

Dzielo to jest przeznaczone dla lekarzy szkolnych i sportowych, dla nauczycieli-wychowawców fizycznych, dla studentów studjów w. f. — a czytać je może z zajęciem i z wielką dla siebie korzyścią każdy, kogo interesuje problem wychowania fizycznego, lub kto uprawia jakikolwiek dział ćwiczeń cielesnych. Ujęcie treści i nadanie jej zwartej całości musiało autorowi sprawić niemałe trudności, tem więcej, że zachodziła potrzeba pogodzenia potrzeb czytelników o różnem przygotowaniu i różnych zainteresowaniach. Ta t. zw. teoria wychowania fizycznego gruntuje się na bardzo szerokich podstawach. Opiera się na anatomii i mechanice ruchów, na fizjologii wogóle, a specjalnie fizjologii ruchu, na nauce higieny, biologii, antropologii i t. p., a wkracza ponadto poważnie w psychologię i socjologię, porusza bowiem problemy o wybitnie społecznem znaczeniu, — słowem obejmuje tak szerokie dziedziny wiedzy, że autor staje wobec niewymownych trudności połączenia z jednej strony wywodów ściśle naukowych z przystępnym dla czytelnika przedstawieniem treści, z drugiej — odpowiedniego wyboru problemów i ujęcia ich w sposób zwarty a harmonizujący z całością. Teoria wychowania fizycznego mogłaby zapłacić tomy i ujęcie jej w tak szerokie ramy byłoby łatwiejsze. Natomiast zamknięcie jej w jednym tomie, zachowanie umiaru oraz należytego stosunku między rozdziałami, a w końcu poniekąd popularne przedstawienie treści bez ztracenia jej naukowego charakteru — jest zadaniem trudnem. Autor wykonał je doskonale, a w wydaniu II-giem jeszcze lepiej, niż w I-szem.

Po części ogólnej, omawiającej cele i środki wychowania fizycznego, energetykę pracy mięśniowej, problem zmęczenia oraz odrębność grup i jednostek (pleć, wiek, konstytucja cielesna, stan zdrowia, temperament i t. p.) — mamy w części szczegółowej ujęcie wszystkich form ćwiczeń cielesnych: gimnastyki, gier i sportu i t. p., podzielonych na 6 działów według ich działania i wpływów na organizm. W każdym dziale mamy uwagi fizjologiczne oraz omówienie wartości zdrowotno-wychowawczych, jak i psychiczno-wychowawczych. Autor, nie tylko lekarz, ale i pedagog, wplata wszędzie słuszne uwagi co do użyteczności zastosowania popularne danej formy ruchu oraz wkracza na teren szerszy, bo podkreśla zarówno społeczne walory, jak i społeczne szkody, płynące z błędnie stosowanych czy uprawianych ćwiczeń lub pomieszania pojęć (olimpizm a wych. fiz.). Dzielo to powinno przeczytać również liczni pseudo-znawcy pracy sportowej; może otworzą im się oczy na szkodliwe nieraz, choć w dobrej woli zamierzone poczynania i propagandę w dziedzinie wychowania fizycznego.

Jakież zachodzą różnice między I a II wydaniem? Powiedzmy odrazu, że wszystkie zmiany i uzupełnienia są korzystne. Oto rozszerzono do potrzebnych rozmiarów sprawę żywienia, o którym przedtem autor tylko ubocznie wspominał (autor omawia zapotrzebowanie energii i materji, rozpatruje substancje odżywcze, narkotyki, dodaje uwagi o doborze pokarmów). Dalej uzupełniono dział energetyki pracy mięśniowej, tak w dziale badania źródeł energii mięśniowej, jak i w problemie regulacji ciepła w ustroju, rozszerzono dział traktujący o zmęczeniu, dodano ważne wskazania co do zwolnień od ćwiczeń w szkole, porobiono szereg wstawek w rozdziałach: odrębności płci, wiek fizyczny, wychowanie narodowe, energetyka biegu i t. d. — przyczem autor tam, gdzie rzecz nie jest

bezwzględnie pewna, gdzie są wątpliwości i sprzeczne sądy autorów, jest słusznie ostrożny w wyrokowaniu (np. zmniejszenie wymiarów serca po wysiłku). Są i skreślenia z wydania I, również uzasadnione. Skreślono np. rozdział o narodowości, jej podłożu rasowym i t. p., skreślono w kilku miejscach wzory chemiczne, nie dla każdego zrozumiałe, skrócono uwagi patologiczne, dotyczące wpływów sportu zawodniczego (zbyt specjalne to rzeczy, a ostatecznie nie ustalone) i t. p. Lecz tym skreśleniom powinienn był ulec także cały rozdział o ćwiczeniach w reagowaniu na znaki, które znalazły się w pewnych programach lekcyjnych bez potrzeby i bez należytego uzasadnienia. Zaznaczam ponadto, że rola fosfagenu (według teorii Lundsgaarda) w stosunku do kwasu mlekowego, choć krótko, lecz niejasno została przedstawiona, a więc dla niejednego jest niezrozumiała; szkoda też, że autor, wspominając o 4 typach postawy bocznej, tylko wspominał mimochodem o poważnych badaniach i wynikach pracy w tym kierunku d-ra Rogalskiego. Tak więc książka jest bardzo cenna. Kształcą się na niej setki ludzi, jest dzisiaj nieodzowna, nie dająca się żadną inną polską zastąpić, a sięgając do zagranicznej literatury, trzeba by szereg dzieł skumulować, by choć w części objąć to, co autor tak dobrze potrafił objąć jednym tomem.

Druk wydania II o wiele lepszy, niż pierwszego.

Zygmunt Wyrobek

LISELOTTE FRANKL. Lohn und Strafe. Ihre Anwendung in der Familienerziehung. Quellen und Studien zur Jugendkunde. Jena 1935.

Autorka stara się odpowiedzieć na następujące pytania, interesujące zarówno psychologów, jak i pedagogów: jak wyglądają środki pedagogiczne, stosowane w praktyce życia codziennego przez rodziców i wychowawców, w jaki sposób reagują na nie wychowankowie, jakie jest dalsze oddziaływanie kar i nagród na postępowanie dzieci. Rozważania L. Frankl opierają się na systematycznych obserwacjach, przeprowadzanych nad dziećmi przez psychologów w naturalnych warunkach życia rodzinnego, następnie na obserwacjach, dokonywanych przez matki, specjalnie szkolone w tej czynności, i wreszcie na materiale, uzyskanym przez rozmowy z matkami. Dzięki zastosowaniu tych trzech metod dał się uzyskać obraz stosowania kar i nagród przez przeciętną mieszczańską rodzinę wiedeńską.

W pierwszym rozdziale autorka charakteryzuje postawę matek wobec zadania kar i nagród. Przeszło 80% wszystkich matek wypowiada się zasadniczo przeciw stosowaniu kar i nagród. To stanowisko swoje uzasadniają w ten sposób, iż bądźto powołują się na autorytety pedagogiczne względnie na swoją zasadniczą postawę życiową, bądź też podają uzasadnienie praktyczne, wskazując złe skutki kar. Zwolenniczki kar i nagród podają również względy praktyczne. Część matek dostrzega zarówno złe, jak dobre oddziaływanie kar i nie ma wobec tego zdecydowanego poglądu na wartość tych środków pedagogicznych. Wśród ogółu matek badanych dwa razy więcej było zwolenniczek nagród, niż zwolenniczek kar. Jest rzeczą niezmiernie charakterystyczną, że przy tak dużym procencie przeciwniczek kar i nagród aż 84% stosuje je w praktyce, jak wykazuje uzyskany materiał.

W następnym rozdziale ustanawia autorka stadja rozumienia przez dziecko kar i nagród. Poniżej rok i 6 miesięcy dziecko nie pojmuje jeszcze tych zjawisk, traktując karę jako jeszcze jeden przykry bodziec i reagując nań gniewem i reakcją obronną. W następnym stadium dziecko rozumie tylko w pewnych warunkach karalność swego postępków, np. uświadamia sobie wtedy, że źle robi, gdy dopiero ktoś starszy nadejdzie. Na trzecim stadium związek przyczynowy między czynnością, podlegającą karze a karą, jest już przez dziecko uchwycony. Dziecko, rozumiejące, co to jest kara, zachowuje się po spełnieniu karalnego czynu, jak dane wskazują, trojako: 1) samo domaga się kary, traktując następstwo jej po każdym złym czynie jako pewnego rodzaju regule; 2) przeprosza; 3) stara się kary uniknąć.

Analiza powodów w stosowaniu kar i nagród doprowadza autorkę do ustalenia trzech rodzajów sytuacji, występujących w życiu dziecka i wypełniających je całkowicie. Są to: 1) sytuacje, związane z funkcjami biologicznymi, np. z odżywianiem, snem i in.; 2) sytuacje, związane z czynnościami dziecka: a) z zabawą, b) z czynnościami, w których jest pewne zadanie do spełnienia (odrabianie lekcji, pomoc w gospodarstwie); 3) sytuacje, w których występuje kontakt społeczny. Wśród tych trzech rodzajów sytuacji dorosły może interwenjować dla różnych powodów: a) dziecko nie spełnia zupełnie

żądania dorosłego (np. nie chce iść do łazienki umyć się); b) spełnia je nieadekwatnie (idzie do łazienki, ale tam bawi się); c) spełnia żądanie zasadniczo, ale sprzeciwia się jakimś szczegółowi (np. zgadza się włożyć sweter, ale bez rękawów); d) spełnia żądanie, ale nie we właściwym terminie; e) spełnia żądanie, ale w sposób niepożądany (np. myje się, ale bardzo niedbale). Materiał, zebrany przez L. Frankl, wykazuje, iż do lat 6 kary i nagrody stosowane są przedewszystkiem w sytuacjach, związanych z funkcjami biologicznymi i z ćwiczeniem funkcji przez dziecko. W stosunku do dzieci w wieku od lat 6 — 10 największą ilość kar przypada na sytuacje, związane z czynnościami wytwórczymi dziecka i z kontaktem społecznym z innymi dziećmi, dzieci w wieku od lat 10 — 14 są najczęściej karane w sytuacjach występowania kontaktu z dorosłymi, a także przy czynnościach wytwórczych.

W dalszym ciągu swych rozważań zastanawia się autorka nad tem, co ma na celu stosowanie kary i nagrody, a szczegółowiej: jaki bywa zakres zamierzonych przez kary i nagrody zmian, i na jaki okres czasu zamierzone bywa oddziaływanie wychowawcze tych środków pedagogicznych. Uzyskane wyniki dadzą się streścić w sposób następujący: W wieku między 2 — 5 roku życia 92% wszystkich opisanych kar i nagród miało na celu zmianę, poprawę dziecka w jakiejś jednej, poszczególniej sytuacji, w wieku od lat 6 — 9 i 10 — 14 tylko około 50% odnosi się do tej rubryki, wzrasta zaś stale ilość kar i nagród, zmierzających do zmiany w całej dziedzinie zachowania się dziecka (np. zmiana jego stosunku do ojca), a także ilość tych kar i nagród, które mają na celu zmianę całej osobowości dziecka (np. dążą do tego, by dziecko stało się dobre, grzeczne).

Kary i nagrody, stosowane w życiu rodzinnym, dadzą się w różny sposób charakteryzować. Można je podzielić na takie, które nie wychodzą poza obręb życia dziecka, i takie, które przenoszą dziecko w dziedzinę życia dorosłych (np. w nagrodę za pilność dziecko idzie do teatru). Wśród kar, zaobserwowanych przez matki czy przez psychologów, były kary, stosowane powszechnie, w każdej rodzinie, a także kary, występujące tylko w danej rodzinie, specyficzne dla niej. Nie bez znaczenia pedagogicznego pozostaje fakt, iż w stosunku do dzieci od 2 — 10 lat praktykowane są kary zwykle, niemiędowidalne. Wobec dzieci starszych (10 — 14 lat) kary te nie wystarczają już widać, gdyż w przeszło 60% wypadków stosuje się kary, uwzględniające indywidualność dziecka.

Z opisu kar i nagród dowiadujemy się w dalszym ciągu, że na 345 zaobserwowanych przypadków stosowania omawianych środków pedagogicznych 260 przypada na posługiwanie się karą, a tylko 85 na stosowanie nagrody, to znaczy, iż przeciętnie trzy razy częściej karze się, niż nagradza. Pod względem intensywności dadzą się wyróżnić trzy stopnie kar i nagród: 1) pochwały i nagany, 2) obietnice i groźby, 3) nagrody i kary. Dane wykazują, iż co druga obietnica bywa dotrzymana przez matki, z grózb natomiast tylko ósma część dochodzi do skutku. Autorka zestawia też wszystkie rodzaje kar i nagród, wyróżniając wśród nich symboliczne (odznaki, nadanie pewnych praw, przywilejów) i materialne (prezenty, pieszczoty). Należy podkreślić, iż 20% wszystkich kar stanowią kary cielesne, najczęściej klapsy, pociągnięcia za ucho i inne.

Z pedagogicznego punktu widzenia szczególnie interesujące są ostatnie rozdziały. Autorka zastanawia się w nich, w jakim wieku kary i nagrody okazują się skuteczne. Z zestawień wynika, iż między 6 — 9 rokiem życia 78% wszystkich wypadków stosowania obu środków pedagogicznych miało dobry skutek. W wieku natomiast od 10 — 14 lat 75% wypadków posługiwania się karą i nagrodą okazało się bezskuteczne. Poza tem można było stwierdzić na podstawie zebranego materiału, iż do szóstego roku życia kary są często bezskuteczne, nagrody natomiast dają dobry wynik.

Analiza częstości występowania kar i nagród pozwoliła autorce ustalić słuszność następujących zasad pedagogicznych: zbyt często stosowane kary nie są skuteczne, gdyż dziecko przyzwyczaja się do nich. Niepożądane też są kary surowe, gdyż nie pozwalają dziecku różnicować swych przestępstw. Najskuteczniejsze są kary specyficznie odpowiadające pod względem jakości i intensywności każdemu konfliktowi wychowawczemu. Zbyt wiele jednorodnych kar, zastosowanych do tej samej sytuacji, przystaje skutkować. Wybór, adekwatność kary, mają znaczenie decydujące dla jej skuteczności. Kary łagodne, lecz dostosowane pod względem jakościowym do sytuacji, dają wyniki lepsze, niż kary surowe, niedostosowane do sytuacji.

Dane, uzyskane przez L. Frankl, wykazują też, jak silnie występuje u dzieci poczucie sprawa-

wiedliwości względnie niesprawiedliwości kary, podczas gdy matki rozpatrują kary z punktu widzenia przedewszystkiem ich skuteczności.

Wartość książki polega przedewszystkiem na tem, iż nie opiera się ona na żadnych założeniach pedagogicznych i nie snuje żadnych własnych poglądów na zawsze powracającą w teorii i praktyce sprawę kar i nagród, lecz opiera się na faktach, na danych, zaobserwowanych w codziennej domowej praktyce wychowawczej — jest pracą psychologiczną. Materiał, zebrany przez autorkę, poddany został wszechstronnej i wnikliwej analizie, książka zawiera liczne przykłady i cytaty rozmów. W. Ptaszyńska

HERALD HÖFFDING. Filozofja religji. Tlum. Cz. Stażewski, A. Tom i Cz. Znamierowski. J. Przeworski, Warszawa 1935.

Ukazało się dzieło z rodzaju tych, które rzadko pojawiają się na półkach księgarskich i budzą zawsze żywą reakcję u czytelników. Pomijając bowiem względ na wszelkie inne wartości, intrygującem jest już samo to, że autor poddaje naukowej analizie zagadnienie religji i ocenia ją miarą poglądów współczesnej nauki. Problem religji należy do najbardziej podstawowych dla życia kulturalnego i sięga najgłębszych i najbardziej intymnych tajników ludzkiej psychiki, stąd ważność jego dla celów wychowawczych jest pierwszorzędną. Uświadomienie naukowe zaś w tej dziedzinie jest tak małe u ogółu — a więc i u nauczycielstwa — że z największym uznaniem należy odnieść się do faktu przyswojenia, kulturze polskiej dzieła Höffdinga. Odwieczność tematu, oraz głębokie jego ujęcie, docierające do dna, sprawia, że „Filozofja religji” nic nie straciła na aktualności, mimo znacznego opóźnienia przekładu (oryginał wyszedł w r. 1901).

Podstawowem zadaniem dzieła (Cz. I. Zadanie i metoda) jest poddanie analizie i wyjaśnienie zagadnienia religijnego, w którym sama religja stanowi przedmiot rozważań. Zagadnienie takie rodzi się dopiero po „okresie klasycznym” religji, t. j. wtedy, kiedy przestaje ona całkowicie zaspokajać głód poznania i gdy inne strony życia duchowego — nauka, sztuka, moralność i życie społeczne — poczynają zdobywać samodzielność. Należy zatem zbadać i wyjaśnić, jaki jest stosunek religji, jako jednej formy życia duchowego do innych form tego życia. Jedność życia duchowego, znamionująca „klasyczny okres religji” uległa rozszczępieniu z powodu niepokojących umysł ludzki wyników nauk, sprzecznych z religijnymi wyobrażeniami o świecie. Powstaje pytanie, czy sprzeczność ta w ostatecznym efekcie doprowadzi do zniszczenia religji i wyeliminowania jej z duchowego życia człowieka, oraz czy na miejsce utraconej jedności uzyska człowiek jakąś wartość zastępczą. Stąd — zdaniem autora — najbardziej zmienną i istotną cechą problemu religji jest zagadnienie zachowania wartości. Zakres zagadnienia religijnego jest bardzo szeroki: wykracza ono poza świat ludzki i sięga bytu wogóle, jako czegoś, co w ludzkim pojmowaniu przedstawia najwyższą wartość. Autor nie pragnie dawać ostatecznego rozwiązania, uważa jednak, że nawet nierozwiązalność problemu religji nie może przeczyć wartości badań religijnych, bo przynajmniej „będziemy mogli może dowiedzieć się, dlaczego ten problem rozwiązać się nie da”.

Pozatem naukowe rozważania tajemnic życia religijnego i chociażby częściowe ich rozświetlenie ma obrzymie znaczenie wychowawcze dla jednostki przez skupienie nad wiecznym problemem bytu i wartości. O tej wychowawczej roli naukowego religjoznawstwa mówi autor w przedmowie do wydania polskiego: „badanie takie działa zarówno wyzwalająco (w stosunku do form dogmatycznych), jak i zesrodkowująco (przez to, że pozwala ujrzeć wewnętrzny rdzeń wszelkiego życia poważnego). Mniemam, że osobiście uległem wpływowi tego badania”.

Całość swych rozważań autor układa w trzy części: teorjopoznawczą, psychologiczną i etyczną. Podstawowem pytaniem z zakresu teorjopoznawczej filozofji religji (Część II) jest: czy wyniki nauk, które mają samodzielny sposób rozumienia bytu i jego zjawisk, można uzgodnić z rozumieniem religijnem. A gdyby takie rozumienie okazało się możliwe: czy religja mogłaby rozświetlić te pytania, których nauka wyjaśnić nie zdołała. Gdyby zaś się okazało, że religja nie może rozwiązać, ani nauce pomóc w rozwiązaniu tych zagadnień, to pozostaje jeszcze pytanie, na czem polega rola i znaczenie wyobrażeń religijnych o świecie. Autor omawia kolejno prawo przyczynowości, graniczne pojęcia ludzkiego myślenia i charakter naukowego i religijnego rozumienia świata („myśl i obraz”). Najogólniejszą podstawą konstrukcyjną tej części jest zestawienie wyobrażeń religijnych i religijnego rozumienia z pojęciami i rozumieniem naukowem. Zestawienie to wypada dla poznawczej wartości religji ujemnie: nie może ona wyjaśnić, ani

pomóc nauce do wyjaśnienia zjawisk życia, oraz nie zdoła ona dać ostatecznej odpowiedzi, zamykającej ludzkie poznanie. Główny wreszcie grzech „wiedzy” religijnej polega na tem, że ma ona charakter obrazu, a nie pojęcia.

Zagadnienie poznawczej wartości religiji, problem „religji i wiedzy” ma podstawowe znaczenie dla pedagoga, którego zadaniem jest nauczanie i rozwijanie samorządnego pędu do wiedzy, oraz wyzyskiwanie — w celowym działaniu wychowawczem — kształczących wartości, jakie zawiera wiedza. Książka Höffdinga może być bardzo tutaj pomocna.

Rozważania III Części („Psychologiczna filozofja religiji”) mają dać odpowiedź na pytanie, na czym polega wartość religji dla innych, pozaintelektualnych stron życia duchowego, skoro nie może ona mieć wartości poznawczej. W tym celu poddaje Höffding analizie doświadczenie (doznanie) religijne, wiarę religijną i wyobrażenie religijne, oraz ich wzajemny stosunek. W rozważaniach tych dochodzi do swojej zasadniczej hipotezy, że istotę religji stanowi wiara w zachowanie wartości. Wiara ta przytem nie musi łączyć się z mitem, dogmatem i kultem, co — zdaniem autora — nie jest dla religji istotne. Istnieje bowiem możliwość, aby wiara w zachowanie wartości mogła żyć, nie wyrażając się w micie, dogmacie czy kulcie religijnym.

Istotną cechą przeżycia religijnego, wyodrębniającą je od innych jest to, że określa ono stosunek między wartością a rzeczywistością, cechą zaś wiary religijnej jest dążność do utrzymania stałego stosunku wartości do rzeczywistości, mimo ustawicznych zmian w życiu. Wyobrażenie religijne jest tylko wyrazem pozaintelektualnych stron duchowego życia.

Ważnem jest zbadanie, czy wiara religijna i naukowy pogląd na świat dadzą się wzajemnie pogodzić. Przyjęta przez autora ogólna zasada, dopuszczająca do wyeliminowania z treści pojęcia religji mitu, dogmatu i kultu, jako cech nieistotnych, pozwala na wnioski, że pogodzenie to nie jest niemożliwe. Nauka bowiem widzi w świecie ciągłą przemianę form bytu, a rzeczą religji jest zachowanie ciągłości wartości. Ta podstawowa, bardzo ogólnikowa teza autora o zachowaniu wartości może jednak wywołać u czytelnika zastrzeżenia i wątpliwości. Zawsze i wszędzie bowiem religja — w powszechnie przyjętem znaczeniu tego słowa — była ujęta w formy kultu, zawierała mity i dogmaty, a życie religijne wyrażało się przez zbiorowe akty obrzędowe. Znaczenie zaś, jakie autor nadaje wyrazowi „religja”, ma niewiele wspólnego z tem powszechnem rozumieniem. Stąd mogą powstać nieporozumienia. Autor sam kilkakrotnie zaznacza, że chętnie „zrzekłby się” słowa „religja”, a zastąpiłby je „kosmicznem uczuciem życiowem”. Dowolnie przyjęte rozumienie „religji” zmusza autora do nazywania niereligijnością zjawiska, które obserwować można u „większości” religji: „Mieszanie poszczególnych określonych wartości z wartościami wicznemi jest niereligijne. Lecz jest to niereligijność, którą grzeszy większość religji”. Powiedzmy sobie: wszystkie religje. Wynika to z uświęcania tych „poszczególnych” wartości, a uświęcanie jest zjawiskiem stałem u wszelkich religji („tabu”).

Po zastrzeżeniu co do terminu „religja” należy uznać ogromną wartość „psychologicznej filozofji religji”, zwłaszcza dla pedagoga, któremu może być pomocą zarówno w poznawaniu indywidualności młodzieży (typy religijne), jak w ocenianiu powszechnych zjawisk życia umysłowego młodzieży (np. pragnienie dogmatu, krytycyzm).

Szczególnie interesującą z pedagogicznego punktu widzenia jest Część III-cia, poświęconą etyce („Filozofja religji a etyka”). Dzieje stosunku motywu etycznego i religijnego, oraz motywu etycznego i jego religijnego wyrazu były różne, ale pozwalają autorowi na ogólne stwierdzenie, że „religja zarówno pod względem historycznym, jak i ze względu na swe motywy, swą treść i wartość, wskazuje na założenia etyczne nawet tam, gdzie pozornie występuje jako podstawa wszelkiej etyki”. Ciekawe jest także zestawienie „aktywów” i „passywów” kościoła katolickiego i jego roli, oraz roli innych „kultowych religji”, jak protestantyzmu i buddaizmu.

W ogólnej ocenie książkę Höffdinga można określić jako bardzo ciekawą i wartościową, nawet gdy nie zadowolimy się podstawową hipotezą autora.

Stanowisko Höffdinga jest w zasadzie indywidualistyczne i w dziele jego po macoszemu zostały potraktowane te cechy zjawiska religijnego, które wynikają ze społecznego charakteru religji. A przecież zjawisko religijne jest przejawem życia zbiorowości. Dlatego czytelnik może doznać uczucia pewnego zawodu; wspaniałą jednak rekompensatę stanowi głęboka analiza, ciekawe zestawienia myślowe i rozległa wiedza autora.

Wiele dzieł naukowych, obok swej służby w dziedzinie „czystej” nauki, pełni także

funkcję społeczną — popularyzacji wiedzy. Taki właśnie charakter dzieła o naukowej i wychowawczej wartości posiada „Filozofia religii”.

Z. N.

Encyklopedia Wychowania. Tom I. Zeszyt 14.

Zeszyt 14 I-go tomu Encyklopedji Wychowania zawiera dokończenie artykułu Heleny Radlińskiej *Wychowanie dorosłych*, oraz dwie prace również z zakresu wychowania: Ks. Zygmunta Bielawskiego *Wychowanie religijne* i Bogdana Suchodolskiego *Wychowanie moralne i społeczne*.

Ks. Zygmunt Bielawski w swej pracy ustala pojęcie religji, analizuje przeżycie religijne i obszernie omawia rozwój religijności w poszczególnych fazach dziecięctwa oraz wieku młodzieńczego. Autor rozważa zagadnienia pod kątem nie tylko nauki kościoła, ale przede wszystkim — ostatnich zdobyczy pedagogji i psychologji, przyczem rozważania te mają charakter wybitnie praktyczny. Ks. Bielawski mianowicie ocenia wartość szeregu czynników wychowawczych, oddziałujących na religijność młodzieży, szczególnie zaś wiele uwag poświęca roli katechety. Również ze stanowiska życiowego zostały tu omówione cele religijnego wychowania. Ma ono doprowadzić wychowanka nie tylko do dojrzałości osobistej religijno-moralnej, ale i do dojrzałości społecznej. Przy tej sposobności autor dość silnie podkreśla, że wychowanie chrześcijańskie działa państwowo-twórczo, gdyż wszczepia poszanowanie dla autorytetu władzy państwowej („istota wszelkiej władzy pochodzi od Boga”) oraz pielęgnuje w duszy młodzieży cnoty, bez których nie mogą istnieć żadne formy życia społecznego i państwowego.

D-r Bogdan Suchodolski poprzedza swe rozważania nad istotą oraz metodami wychowania moralno-socjalnego analizą stosunku pomiędzy obydwojma pojęciami, któreimi określa się ten rodzaj wychowania. Dawniej bowiem mniemano, że wychowanie moralne nie ma nic wspólnego z wychowaniem społecznym i dowodzone, że pierwsze ma na celu dobro jednostki, a drugie — korzyść grupy ze szkodą jednostki. Rousseau wyrażał to w skrajnej alternatywie: „Musimy wybrać jedno z dwojga: urabiać albo człowieka albo obywatela, nie można bowiem urabiać jednego i drugiego naraz”. Skutki takiego dualizmu okazały się rychło zgubnymi, a dziś, w okresie zmiennej cywilizacji, coraz więcej wymaga się, aby wychowywać ludzi, którzyby zajęli postawę czynną i umoralniającą wobec społeczeństwa. Stanowisku, domagającemu się zespolenia wychowania moralnego i wychowania społecznego sprzyjają: współczesna wiara w pełnię możliwości przekształcania rzeczywistości przez człowieka, dalej stwierdzenie, że zasady moralne wiążą się silnie z życiem danego środowiska, wreszcie ostatnie zdobycze badań socjologicznych, świadczące, że jednostka rozwija się i dojrzewa w społeczeństwie, stamtąd czerpie swe poglądy, sposoby odczuwania oraz myślenia. W dążeniach do zespolenia wychowania moralnego i z wychowaniem społecznym można wyróżnić kilka sposobów. Pierwszy polega na tem, że interes zbiorowości uważa się za najwyższe kryterjum, a wymagania etyczne za jego funkcję (Z. Baliński, E. Kriek). Idealiści wierzą w możliwość opanowania motywów działań zbiorowych dyscypliną moralną, wołają rezygnować z posiadania wytworów kultury, niż ponieść stratę moralną (Arjanie, Gandhi, W. Foerster, St. Witkiewicz). Jedni z socjologów (Durkheim) twierdzą, iż normy moralne są w istocie rzeczy normami społecznymi, biorą swój początek i uprawnienia z form i potrzeb organizacji społecznej, inni (Fustel de Coulanges) przeciwnie, wykazują, że obowiązki społeczne zależą zawsze od wymagań moralnych i religijnych. Najbardziej radykalny sposób łączenia tych dwóch rodzajów wychowania polega na ich zidentyfikowaniu: nicma dwóch rodzajów norm — zachodzi tylko jedno zjawisko, które możemy nazywać moralnym lub społecznym, zależnie od punktu widzenia (J. Dewey, E. Abramowski). W wychowaniu moralno-socjalnym występuje cały szereg czynników, które d-r B. Suchodolski wyszczególnia i omawia, grupując je według stopnia zewnętrznego i rygoru. W ten sposób zostały zanalizowane pojęcia i formy przymusu, dyscypliny, autorytetu, przewodnictwa i podporządkowania, postępowania samodzielnego, miłości i współżycia, współżycia i form społeczności, wreszcie stosunku do kultury i pojęcia twórczości. Autor za Hessenem i Kerschenteinerem poddaje krytyce poglądy, traktujące wartość kulturalną jako nietykalną normę lub narzędzie pożytku. Kultura wciąż się rozwija i narasta, młode pokolenie musi być wychowywane nie tylko do rozumienia istniejących już wartości, ale i do wytworzenia nowych. Kerschenteiner uzależniał proces kształcenia od zgodności pomiędzy strukturą duchową jednostki i strukturą danego dobra kulturalnego. Ze stanowiska moralno-socjalnego

rozumienie kultury i zajęcie wobec niej postawy twórczej zależy ponadto od dwóch warunków. Po pierwsze jednostka musi dojrzeć w takim środowisku, w którym kultura jest rzeczą żywą i poważną. Z tego powodu wynikają wielkie trudności wychowania moralno-społecznego w środowisku wiekomicjskim, gdzie odczuwa się pasorczytny stosunek do kultury, traktowanej jako rozrywka. Drugi warunek polega na właściwym ustosunkowaniu się do pracy zawodowej. Praca musi odpowiadać zdolnościom i zamiłowaniu jednostki, w przeciwnym razie staje się niewolnictwem, hamuje rozwój osobowości, wyłącza możliwość głębszego ustosunkowania się do kultury. Wychowanie moralno-społeczne uzależnione jest zatem w dużej mierze od wytworzenia właściwych warunków pracy zawodowej i dlatego łączy się ściśle z poradnictwem zawodowym wśród młodzieży.

Jeśli chodzi o stanowisko wychowania moralno-społecznego w systemie wychowania, to zwalczają się tu dwa poglądy. Pierwszy, dawniejszy, stawia wychowanie moralno-społeczne na jednej płaszczyźnie, obok wychowania religijnego, estetycznego, intelektualnego i t. d. Drugi reprezentuje teoria Sprangeora i Hessena, nakazująca moralność traktować jako pewną formę życia (Spranger), bądź też jako formę naszych czynów (Hessen); w ten sposób wychowanie moralno-społeczne winno obejmować całą osobowość człowieka. Jest to zresztą zgodne z pojmowaniem wychowania jako procesu całościowego, który może być, zależnie od okoliczności, przeniknięty takim czy innym widzeniem rzeczy. W obecnej chwili, zdaniem autora, w procesie wychowania górują motywy i kryteria społeczne. Składa się na to szereg przyczyn natury gospodarczej, technicznej i politycznej, grożących światu kataklizmem. Stąd wzrasta tak znamienita w czasach dzisiejszych wiara w wychowanie moralno-społeczne, jako w jedyną siłę, mogącą odrodzić ludzkość.

Zeszyt 14 T. I Encyklopedji Wychowania nie zawiera całej pracy d-ra B. Suchodolskiego, przerywa ją w rozdziale, omawiającym metody wychowania moralno-społecznego.

i.

POLSKA PRASA PEDAGOGICZNA

Kultura i Wychowanie. R. III, z. I. Warszawa 1935.

W zesz. I Kultury i Wychowania Andrzej Niesiolowski porusza Problemą konsumenta kulturalnego i polityki kulturalnej. Poddając analizie przyczyny obecnego wyjąłowania kulturalnego, autor widzi ratunek przed upadkiem kultury z jednej strony w poprawie bytu materialnego i odciążeniu w pracy konsumenta kulturalnego (przedewszystkiem nauczycielstwa!), z drugiej zaś — w rozbudzeniu w społeczeństwie potrzeby wartości kulturalnych, przyczem wskazuje cały szereg praktycznych środków, któremi można owe cele osiągnąć. Szczególnie ważnym, chociaż obecnie ograniczonym środkiem staje się tutaj szkoła. Bolesław Kudelka w artykule p. t. Regionalizm jako podstawa odnowy kulturalnej wskazuje na konieczność zwrócenia się do regionalizmu i uczynienia zeń podstaw wychowania (nie tylko szkolnego) wobec fatalnej jednostronności współczesnej kultury, tak bardzo zmaterializowanej. Leopold Caro drukuje swój odczyt, wygłoszony 25 marca 1935 r. na posiedzeniu wydziału historyczno-filozoficznego Pol. Ak. Umiejętności w Krakowie, Przyczynowość czy celowość w ekonomice społecznej, rozstrzygając problem na rzecz celowości. Z artykułów tłumaczonych znajdujemy przekład z jęz. niemieckiego Kurta Grube'go Kultura i kształcenie w pedagogice Humboldta; Wacława Prihody Polityka szkolna w republice czechosłowackiej. Autor dość krytycznie przedstawia stosunki panujące obecnie w szkolnictwie czeskim, stwierdzając, że w wielu ważnych sprawach szkolnictwo polskie wyprzedziło czechosłowackie. W ostatnim artykule Kazimierz Wyka omawia Krytykę pracy u młodych Francuzów, opierając się na najświeższej literaturze tej kwestji. Rozwiązanie szeregu konfliktów, wynikających z istniejącego stanu przeciążenia pracą przy równoczesnym istnieniu bezrobocia, niebezpieczeństwa maszynizmu i t. p., młodzi Francuzi widzą w stworzeniu powszechnego obowiązku pracy niezróżniczkowanej (fizycznej), co prowadzi do nowej koncepcji przymusowych obozów pracy.

Kwartalnik Pedagogiczny. Nr. 4. 1935 r.

W Nrze 4 Kwartalnika Pedagogicznego J. L. zamieszcza artykuł p. t. Pogląd na świat a wychowanie, w którym uzasadnia potrzebę stworzenia nowego, pol-

skiego poglądu na świat, według którego mogłyby się kształtować polityka polska i wychowanie przyszłych pokoleń. Autor ustala definicję polskiego poglądu na świat, który ma być 1) popularnym, 2) naukowym, 3) religijnym, 4) filozoficznym, przyczem tę ostatnią cechę określa jako oparcie się na uznanej za prawdziwą koncepcji rzeczywistości w sposób obowiązujący Polaków. Taki pogląd na świat musi wszczepić wychowawca przykładem swego życia.

S. M. Studencki kończy swe niezwykle ciekawe, oparte na obszernej literaturze przedmiotu, studjum Psychologja porównawcza narodów w świetle najnowszych badań. Znajdujemy tu omówienie wyników badań nad inteligencją różnych grup narodowościowych, pochodzących z Europy, a zamieszkałych w Ameryce, oraz badań charakteru, zdolności do pracy i zmienności cech psychicznych w zależności od rasy, przeprowadzonych również na terenie Stanów Zjednoczonych. Rozdział IV przedstawia świat wyobrażeń ludów północnych, rozdział V — psychologję narodu amerykańskiego, przyczem znajdujemy tu niezmiernie interesujący ustęp o Polakach amerykańskich i ich dzieciach. Rozdział VI traktuje o psychologji narodu niemieckiego, VII — o psychologji narodu francuskiego, narodu najwszechstronniej i najdokładniej opisanego, dzięki stosowaniu francuskiej metody socjologicznej. Rozdział VIII, oprócz zakończenia, zawiera bibliografję przedmiotu.

W dziale recenzji P. Chojnacki omawia książkę D-ra E. Markinówny — Psychologja indywidualna Adlera i jej znaczenie pedagogiczne; d-r Z. Korczyńska B. Suchodolskiego — Kultura współczesna a wychowanie młodzieży; St. S. referuje dwa artykuły z Zeitschrift für pädagogische Psychologie na temat psychologji w dwóch zakładach kształcenia nauczycieli w Niemczech.

W dziale kroniki znajdujemy sprawozdanie z posiedzenia Państwowej Rady Oświecenia Publicznego w dniu 2 października b. roku. R.

DRUGI ZJAZD SOCJOLOGÓW odbył się w Warszawie w dniach 1, 2 i 3 listopada b. r. Obradowały następujące sekcje: 1) Ogólno-socjologiczna. 2) Socjologiczno-wychowawcza. 3) Ludnościowa. 4) Socjograficzna. 5) Społecznych zjawisk marginesowych.

Najbogatszą w referaty była Sekcja socjologiczno-wychowawcza. Prace tej Sekcji rozpoczęły się odczytaniem referatu d-ra Heleny Radlińskiej p. t. Rola badań społeczno-pedagogicznych w planowaniu organizacji życia społecznego. Prof. Radlińska i tu, jak zawsze, podkreśliła szczególną rolę i doniosłość pedagogiki, która jedyna wśród wszystkich nauk „zajmuje się tem, żeby było lepiej”. Centralnem zagadnieniem dla niej jest kompensacja społeczna, t. j. wyrównanie sytuacji życiowej jednostki, podciągnięcie jej do pewnych, wypracowanych przez dawną pedagogikę społeczna, t. zw. „wzorców egzystencji” materialnej i psychicznej. Wzorce owe ustalane zostają na podstawie materiałów dostarczanych przez socjologję, psychologję i inne nauki o celach czysto badawczych. Konieczne jest zatem zorganizowanie współpracy między przedstawicielami różnych dziedzin nauki i pracy społecznej dla osiągnięcia wspólnym wysiłkiem wyższego stadium cywilizacyjnego i kulturalnego tych klas społecznych, które dziś żyją w odcięciu od dóbr cywilizacji i kultury.

Następny referat p. t. Przerodownictwo i kierownictwo jako czynnik wychowawczy wygłosiła d-r Ludwika Dobrzyńska-Rybicka. Referentka wyszła z założenia, że wszelka praca wychowawcza sprowadza się do wychowania na przodowników ew. kierowników. Ideal wychowania jednostek w pełni samowystarczalnych doprowadziłby w konsekwencji do społeczeństwa anarchistycznego. Ponieważ jednak życie społeczne w każdym ustroju będzie wymagało wykonywania wspólnych czynności, należy przygotować pewne jednostki do pełnienia funkcji przodowniczych i kierowniczych. D-r Dobrzyńska-Rybicka odróżnia wyraźnie przodownika od kierownika. Pierwszy — jej zdaniem — opiera swój wpływ i władzę przede wszystkim na czynniku natury zaś działa przez przykład, sugestję, podziw — charakter jego oddziaływania jest zatem raczej emocjonalny. Niezbędny jest w życiu społecznym przywódca zarówno jednego, jak drugiego typu — najpomysłniejsze są te sytuacje, w których obaj polączą się w jednej osobie. Wychowawca, który byłby jednocześnie przodownikiem i kierownikiem, miałby zapewne najpomysłniejsze warunki psychologiczne dla swej pracy.

Rozważaniami na temat podporządkowania i nadporządkowania w organizowaniu życia społecznego d-r Dobrzyńska-Rybicka zakończyła swój referat.

Szczególne zainteresowanie i uznanie wywołał referat kol. Rudolfa Narlocha z Lubawy (Pomorze). Samorzutne zespoły dziecięce w wieku szkolnym, zawierający skrót obszernej pracy pod tym samym tytułem, drukowany w ubiegłym roku szkolnym w Ruchu Pedagogicznym od 1-go do 6-go n-ru. Chcących się zaznajomić z tą pracą odsyłamy więc do poprzedniego rocznika naszego miesięcznika. Wyszła ona także w oddzielnej odbitce i jest na składzie w Naszej Księgarni.

Z referatów wygłoszonych na sekcji socjologiczno-wychowawczej, wysunęły się na czoło jeszcze dwa o charakterze wyraźnie pedagogicznym: d-ra Gustawa Ichheisera — D w u z n a c z n o ś ć w p o j ę c i u z d o l n o ś c i i z n a c z e n i e j e j p r z e z w y c i ę z e n i a d l a s o c j o l o g i i w y c h o w a n i a, oraz d-ra Bogdana Suchodolskiego: D w u w a r s t w o w o ś ć k u l t u r y a w y c h o w a n i e. D-r Ichheiser wyszedł z założenia, że w pojęciu zdolności istnieje pewna niedostateczna naogół dwuznaczność, obfitująca w ujemne konsekwencje wychowawcze. Istnieją bowiem dwa typy zdolności, nierozróżniane dostatecznie: jeden, to uzdolnienie do „dokonywania zadań rzeczowych”, drugi — to umiejętność u ch o d z e n i a z a z d o l n e g o, a więc: orjentowania się w środowisku społecznym, obracania się między ludźmi, zdobywania sytuacji umożliwiającej realizację powziętych zamierzeń i t. d. Niema wysokiej korelacji między obydwoma typami uzdolnień.

Różne są też kryteria wartościowania osiągnięć w każdej z tych dziedzin. Tam, gdzie chodzi o „rzeczowe zadania”, operujemy pojęciami „lepsze lub gorsze wykonanie”, tam zaś, gdzie — niepostrzeżenie — wkrada się raczej sprawa „okazywania siebie jako uzdolnionego do wykonywania rzeczowych zadań” — właściwe kryterium wartości stanowi powodzenie. Konwenans społeczny wartościuje dodatnio zdolność pierwszego typu, ujemnie — drugiego, skutkiem czego typ pierwszy ma tendencję do występowania otwartego, drugi — do ukrywania się. Ta dwuznaczna sytuacja jest jedyną z przejawów ogólnej rozbieżności między ideologią wychowawczą a rzeczywistością. Rozbieżności tej zaradzić może tylko właściwe przygotowanie jednostki do roli widza, a więc do oceniania wartości innych nie zależnie od ich powodzenia, które to kryterium wyraźnie dotąd dominuje, ale na podstawie umiejętności wykonywania zadań rzeczowych.

Rozwinięcie tego interesującego i żywotnego tematu znajdują czytelnicy w N-rze 5-ym „Ruchu Pedagogicznego”, gdzie d-r Ichheiser drukuje artykuł o powodzeniu, jako problemie wychowawczym.

D-r Suchodolski poruszył także w swoim referacie zagadnienie jednej ze sprzeczności życia — zarówno indywidualnego jak społecznego. Polega ona na daleko w dzisiejszych czasach posuniętej rozbieżności pomiędzy sferą działania a naszą wiedzą, poglądami, idealami i t. p. Te dwie — jak je nazwał referent — warstwy kulturalne czasami nakładają się na siebie, i wtedy życie nacechowane jest harmonją, uczciwością, kiedy indziej bardzo oddalają się od siebie, powodując szereg konfliktów, płytkość i nieuczciwość życia. W pierwszym wypadku należałoby mówić o kulturze jednowarstwowej, w drugim — dwuwarstwowej. Każda z nich jest oparta na innych zasadach, dąży do swoich celów. Jednowarstwowa kultura zwraca uwagę przedewszystkiem na życie osobiste wewnętrzne i na momenty współzycia między ludźmi, przyczem posiada charakter całościowy. Dwuwarstwowa zaś jest nastawiona raczej na wytwarzanie dóbr o charakterze materialnym, i dzieli się na różne dziedziny o niemal nieprzekraczalnych granicach.

Sytuacja współczesna charakteryzuje się usiłowaniem przejścia z dwuwarstwowego stanu kulturalnego terażniejszego do jednowarstwowego. Osiągnąć to można tylko przez „używanie kultury”, to jest — wskazanie wspólnych zadań.

Referat d-ra Suchodolskiego był szczególnie znamienity dla Zjazdu, który odbył się cały pod hasłem — niesformulowanym, nieuświadomionem nawet: wolania o ideal wychowawczy. Zagadnienie to, tak dziś palące na wszystkich niemal terenach życia: pracy społecznej, polityki oświatowej, organizacji kultury, reformy szkolnictwa i in., znalazło swój wyraz w dwóch krańcowo różnych ujęciach, które uczestnika Zjazdu, słuchającego uważnie obrad od początku do końca, musiały pogrążyć w sprzeczność. Oto w dniu otwarcia Zjazdu na pierwszym posiedzeniu plenarnym prof. J. Bystron w referacie p. t. B a d a n i a s o c j o l o g i c z n e a p l a n o w a n i e j ę c i a s p o l e c z n e g o mówił wyłącznie o tem — wielokrotnie i z naciskiem powtarzając tę samą myśl w różnych sformułowaniach — że socjologia nie daje celów postępowania społecznikowi, daje tylko metody. Socjologia bowiem, jako nauka, jest beznamiętna, więc nie obchodzi ją to, co powin-

no być. Jej zadaniem jest opis i analiza zastanej rzeczywistości. Cele stawia polityka społeczna.

Krańcowo różny pogląd wyraził na ostatniem posiedzeniu plenarnem w dniu zamknięcia Zjazdu prof. Fl. Znaniecki, który w referacie p. t. Projekt zbiorowych badań socjologicznych nad społeczeństwem państwowem polskiem jako całością na naczelne miejsce w pracy socjologa wysunął przewidywanie i planowanie przyszłości. Prof. Znaniecki należy do tych rzadkich przedstawicieli nauki, którzy nie poprzestają na pracy badawczej, ale usiłują odkryć tendencje rozwojowe ludzkości, wykreślić perspektywy zmian przyszłych, rozszerzyć możliwości postępu, sformułować ideały. On, prof. Myslakowski, prof. Suchodolski, prof. Radlińska, to — każde z nich w innej skali, w innym zakresie — przedstawiciele tej nowej dziedziny pracy naukowej, która zespoliła się z pracą reformatorską — pedagogiki społecznej. H. H.

SAMOKSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI

Pani Zofji R. w pow. warszawskim. Zapytuje Pani o książkę Ch. Bühlera o przebiegu życia ludzkiego? Nie, nie została jeszcze przetłumaczona na język polski — jest to jedna z ostatnich zagranicznych nowości, wyszła bowiem zaledwie 2 lata temu (Lipsk, 1933). Tytuł jej całkowity brzmi: *Der Menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem*. Zawiera przeszło 200 stron dużego formatu, kosztowałoby więc Panią wiele wysiłku przeczytanie jej, jeśli nie może się Pani obywać bez słownika, zwłaszcza że napisana jest dość trudnym językiem, a ponadto autorka wprowadziła do niej wiele nowych pojęć. Możliwe jest, że zostanie wkrótce przetłumaczona przez jedną ze znanych osób, pracujących w dziedzinie psychologii wychowawczej. W tej chwili właśnie toczy się w tej sprawie korespondencja z Wiedniem. Ale nawet w najlepszym razie tłumaczenie to może się ukazać dopiero za rok. Wydaje mi się słuszną myśl Pani zaznajomienia się ze spisem treści (który jest bardzo szczegółowy i może Panią dokładnie poinformować o biegu myśli autorki) i wybrania do lektury potrzebnego Pani rozdziału. Niestety, nie mam tej książki na własność, ale może uda mi się uzyskać ją dla przesłania Pani na kilka tygodni. Tymczasem wymienię Pani same tytuły rozdziałów, bez szczegółowego podania ich treści:

- I. Przebieg życia z punktu widzenia zachowania i danych obiektywnych.
- II. Przebieg życia z punktu widzenia doświadczenia i danych subiektywnych.
- III. Przebieg życia z punktu widzenia dzieła lub wyniku.
- IV. Zagadnienie faz.
- V. Zasadnicza struktura przebiegów życia.
- VI. Struktura całości i struktura części przebiegu życia.

A Archiwum Psychologii b. r. znajduje się szczegółowa recenzja tej książki. Wysyłam Pani ten zeszyt.

H. Hefmanowa

REDAKTORZY: D-R MARJAN ODRZYWOLSKI i HALINA HEFTMANOWA

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: LUDWIK PAWŁOWSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO:
STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA



675

„NASZA KSIĘGARNIA“

POLECA WYDAWNICTWA Z ROKU 1935.

Dąbrowski K. Nerwowość dzieci i młodzieży, str. 339	7.50
Grzywak-Kaczyńska M. dr. Powodzenie szkolne a inteligencja. Z przed- mową dr. E. Claparède'a. Str. 189	3.50
Hessen S. Podstawy pedagogiki. Wyd. II. Str. 436	10.—
Kiken I. dr. Badania eksperymentalne nad ortografią. Str. 68	
Krawczykowski F. Jak wykonać przybory do ćwiczeń cielesnych w szko- le powszechnej. Str. 93	2.80
Lisowski S. Współpraca szkoły z domem. Str. 43.	—90
Litwin A. i Wiącek S. Praca domowa ucznia szkoły powsz. Str. 264	3.80
Mackinder J. M. Praca indywidualna w klasach dla najmłodszych. Str. 136	3.50
Markinówna E. Psychologia indywidualna Adlera i jej znaczenie pedagogiczne. Str. 225	4.—
Michałowska J. Walka o nową szkołę; wspomnienia z przed lat 30. Str. 112	2.—
Mysłakowski Z. Państwo a wychowanie. Str. 123	2.50
Lechicka J. i Uklejska M. Szkoła w życiu codziennem. Spostrzeżenia i refleksje. Str. 306	6.50
Osmolski W. Teorja sprawności ruchowej. Str. 175	3.—
Radlińska H. Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego; szki- ce z pedagogiki społecznej. Str. 324	5.—
Wiąckowa M. Piszmy do Polaków na obczyźnie. Str. 61	1.50
Zylberberg J. Szkolnictwo powszechne w Austrii pod rządami socjal- demokratów (austriacka szkoła podstawowa). Str. 131	3.—

„Nasza Księgarnia”, Warszawa, Świętokrzyska 18, P. K. O. 2058.

JUŻ WYSZEDŁ Z DRUKU

KALENDARZ NAUCZYCIELSKI

NA ROK 1936

TREŚĆ:

- 1) KALENDARJUM.
- 2) STATYSTYKA SZKOLNA.
- 3) TEKST USTAWY KONSTITUCYJNEJ.
- 4) TEKSTY ORDYNACJI WYBORCZYCH DO SEJMU I SENATU.
- 5) PRAGMATYKA SŁUŻBOWA.
- 6) USTAWA EMERYTALNA ZE WSZYSTKIMI ZMIANAMI I ORZECZENIAM I N. T. A.

CENA 1 ZŁ. 50 GR. Z PRZESYŁKĄ 1 ZŁ. 75 GR.

ZAMAWIAĆ:

„MASZA KSIĘGARNIA” — WARSZAWA, ŚWIĘTOKRZYSKA 18