

ROK XXV

L U T Y 1936

M I E S I Ę C Z N I K

Nr. 6

RUCH PEDAGOGICZNY

WARSZAWA

ORGAN WYDZIAŁU
PEDAGOGICZNEGO
ZWIAZKU NAUCZY
CIELSTWA POLSKIE
GO POŚWIĘCONY

TEORJI WYCHOWANIA I NAUCZANIA

T R E Ś Ć N U M E R U:

ARTYKUŁY:

D-r St. Kawyn — Ideały wychowawcze Bertranda Russell'a.

A. Karwowski — Społeczno-pedagogiczne spostrzeżenia z pracy szkolnej (dok.).

SPRAWOZDANIA:

Z. Freud — Wstęp do psychoanalizy (M. Odrzywolski).

A. Dryjski — Praca umysłowa, egzaminy i zaburzenia czynnościowe organizmu (T. R.).

K. Króliński — Podręczny leksykon pedagogiczny (T. R.).

Bulletin du Bureau International d'Education. IX Année, 4-e trimestre 1935 (M. W.).

POLSKA PRASA PEDAGOGICZNA — (H. W.).

III POLSKA KONFERENCJA PSYCHOTECHNICZNA
W WARSZAWIE — (D-r Henryka Weintal).

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-ej do 15-ej. Tel. 269-49.

WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna zł. 8.—

Dla członków Związku Nauczycielstwa Polskiego . zł. 4.—

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

KONTO P. K. O. Nr. 435.

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

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



675

IDEAŁY WYCHOWAWCZE BERTRANDA RUSSELL'A

„Im większy stopień twórczości znajdzie wyraz w czynie człowieka, tem większa staje się jego społeczna wartość. Probieżem oceny społecznej jest twórczość w czynie człowieka. A zadaniem dobrej organizacji społecznej jest, aby dała możność każdemu człowiekowi rozwoju jego wartości społecznych, aby umiała te wartości twórcze człowieka dla dobra powszechnego zużytkować”.

Wacław Makowski: „O wartości człowieka”.

Wzrastająca popularność, jaką cieszą się w świecie prace socjologiczne i pedagogiczne Bertranda Russell'a, świadczy wymownie o potrzebie tych wartości w życiu współczesnym, które mieszczą się w zakresie pojęcia: russellizm. Nie idzie w tej chwili o podkreślanie jego znaczenia w nauce czystej, ale o wskazanie jego siły żywotnej w polityce społecznej, a więc działalności tego typu, która, rozpatrując życie społeczne, widzi w niem nietylko materiał do opisu i szeregu twierdzeń, ale przede wszystkim rzecz możliwą do przekształcenia w pewnym kierunku w myśl przeświadczenia, że coś może być, lub też być powinno. Przez russellizm zatem w znaczeniu politycznym rozumiemy taką postawę umysłu człowieka wobec zjawisk życia, która godzi krytycyzm z pełnią zdrowych, twórczych zdolności, która chroni człowieka przed skrajnym, zubożającym życie ducha sceptycyzmem, ale równocześnie ostrzega go przed niebezpieczeństwem lekkomyślnych, przedwczesnych konstrukcyj i syntez. Świat współczesny cierpi nietylko z powodu niedostatku czy zupełnego braku treści ideologicznej. Obserwacja wykazuje czasem, że, wprost przeciwnie, nasycenie ideologiczne wzrasta coraz bardziej w świecie i z wolna doprowadza nawet do przesylenia. Cierpienie człowieka współczesnego wynika raczej z trudności zorientowania się w skomplikowanej masie różnych wskazań, projektów, doktryn, teorii, słowem, koncepcyj niby dla życia, w rzeczywistości przeciw życiu tworzonych, koncepcyj, które, na dobitek wszystkiego, w przeważnej swej ilości nie są pochodzenia racjonalnego. Źródłem ich są nieraz uczucia i namiętności, wydobyte z otchłani, jak mówi Abramowski, „zapomnianego”. Ta właśnie irracjonalna strona współczesnego człowieka wystawiona jest obec-

nie na ciężką próbę, której najczęściej nie wytrzymuje. Zalamuje się ona bowiem pod naciskiem niezwyklej i dawniej w tej formie niespotykanej siły, pod ciosami zorganizowanej, na naukowych, psychologicznych zasadach opartej, p r o p a g a n d y. Jej logika podstępna pragnie zdobyć człowieka, organizuje zamach na jego osobowość, podpatruje słabe strony jego życia duchowego a nawet fizycznego. Używa ona niejednokrotnie metod rozumowych, naukowych, w rzeczywistości jednak podszyta jest przeżytkami, a obecnie nieużytkami — sentymentów, tradycji i zwyczajów; posługuje się zaś dialektyką quasi-naukową jedynie w tym celu, aby zniewolić umysł silne i niezależne. Wystąpić do walki z propagandą, a więc z formacjami niby racjonalnymi, poddać je chemicznej analizie i okazać w rezultacie ich niewystarczalność oraz naukową naiwność, — oto jedna, metodologiczna jakby strona działalności Russell'a. Negatywna jej cecha, a więc zwalczanie stronnicej postawy umysłu wobec faktu, zyskuje całkiem pozytywne uzupełnienie w propagowanym ideale n a u k o w e g o p o g l ą d u n a ś w i a t. Staje się on naturalnym ogniskiem ideologii pedagogicznej Russell'a, a tem samym punktem ośrodkowym jego koncepcji socjologicznych. Przeobrażenie bowiem świata zależne jest od twórczości człowieka, od tych ideałów, które wychowany w duchu prawdy naukowej człowiek sam stworzył i z życia swego, jak mówi Abramowski, uczynił ich życie.

Własność, nacjonalizm, religia, dogmatyzm doktryn klasowo-społecznych sprawiają, że przyszłość świata, zorganizowanego na zasadach naukowych, jest dość odległa, ale nie tak znowu, by to miało nas przyprawiać o pełną rezygnację melancholję. Wprawdzie przykłady realizacji wizji nowego świata, takie zwłaszcza przykłady, które obserwujemy w Rosji Sowieckiej, nie rozjaśniają nam oblicza. Niewola bowiem duchowa, jako wynik rozpanoszonej tam wszechwładnie jak nigdzieindziej, — za wyjątkiem współczesnych Niemiec i Italji — doktryny i jej propagandy, kwitnie w najlepsze. Te natomiast konstrukcje przebudowy społecznej, które rozsnują z rzetelnem naukowem jasnowidzstwem Russell, pozwalają na otuchę i uśmiech pogodny. Ten ostrowidz przyszłości, jakże odmiennego typu niż Morus czy Wells, umie przybliżać perspektywę w granicach nietylę fantastycznej utopji, którą uważa za nieznośnie nudną, bo karmiącą człowieka porcjami biernego szczęścia i rozkoszy, ile raczej w ramach rachunku prawdopodobieństwa naukowego. Tu więc jest źródło optymizmu pogody, równowagi ducha, zdobytej nie na drodze myślowego oportunizmu, łatwego pogodzenia się z istniejącym stanem świata, lecz poprzez rzetelny wysiłek intelektualny, który ma moc przemiany jego obrazu.

Jak pobudzić te drzemiące w człowieku siły intelektualne, jak je rozwinąć, wypielegnować, wzmocnić do działania twórczego, jak stworzyć tę atmosferę społeczną, sprzyjającą swobodnemu rozwojowi pełnego harmonijnego człowieka, — oto są typowe dla Russell'a zagadnienia całej m e c h a n i k i w y c h o w a n i a, zagadnienia, jak widzimy, nie treści, nie tego „co?” ale tego „jak?”.

Russell odrzuca wprawdzie dogmaty, syntezy, „prawdy” dalekie od prawdy, odrzuca wiarę w nie, ale czyni to na podstawie instynktownej, niezależnej od badania i przeprowadzania dowodów, zgóry już ukształtowanej w i a r y w w y c h o w a n i e c z ł o w i e k a. Obecnie są schematyczne i jakże zarazem nieublaganie pedantyczne konstrukcje takich filozofów wychowania,

jak Hessen lub Gentile, jak obcy mu jest ich idealistyczny kulturalizm, wrogi psychologii i socjologii, jak obcą mu jest wszelka idealistyczna spekulacja. Cele i zasady wychowania nie wypływają u niego z jakichś apriorycznych założeń. Pedagogika nie jest dlań pewnem tylko odgałęzieniem filozofji. Nie wprzagnął wychowania w służbę ponadosobistych ideałów, bo uznaje tylko jeden ideał najwyższy, stanowiący szczyt rozwoju człowieka: *w i e r n o ś ć s a m e m u s o b i e*. Ten gorący propagator, jeśli go tak można nazwać, i wyznawca filozofji naukowej, badacz faktów w tej postaci, w jakiej istnieją one rzeczywiście, nie może w sumieniu swem naukowem pozwolić sobie na jakieś uogólnienia, teorie, doktryny, zaciemniające fakty. Wychodzi z istotnych potrzeb świata i człowieka, bada związki i stosunki pomiędzy faktami, widzi ich wielość i różnorodność, jednak nie odważy się tworzyć prawd fikcyjnych, nie ośmieli się łączyć ich w syntezy, chce *w i d z i e ć* świat takim, jakim on jest istotnie. Idealistyczna zaś teologia — to już mniejsza lub większa dowolność. Nasze widzenie świata zależeć winno nie od naszych dowolnie tworzonych, nienaukowych ideałów, ale od uprzytomnienia sobie mechanizmu wiążącego fakty, od uświadomienia potrzeby ich *o r g a n i z a c j i*.

Przeniósłszy te twierdzenia ogólne z teorii poznania na teren pedagogiki, możnaby przypuszczać, że Russell jest zwolennikiem jakiejś mechanistycznej koncepcji wychowania. Byłaby to hipoteza mylna. Skierowując bardziej wyteżoną uwagę na to, jak fakty łączą się z sobą, w jakich pozostają stosunkach, Russell miał na myśli przedewszystkiem dziedzinę filozofji, która niejednokrotnie zamiast być nauką, stawiała się artystycznym opracowaniem osobistych koncepcyj myśliciela. Ostrożność jednak naukowca nie pozwoliła mu wysnuwać politycznych konsekwencji z osiągnięć teorio-poznawczych. Równałoby się to światowemu wtrącaniu jednostki w kierat organizacji społecznej bez echa, bez nadziei. Byłoby to zaprzeczeniem wiary w twórczość jednostki, twórczość, którą gwarantować może jedynie atmosfera autonomji. Ten wreszcie naukowy pogląd na świat, który miał obdarzyć człowieka najistotniejszą autonomją, bo swobodą wewnętrzną, mógł go równocześnie zepchnąć do roli kółka w wielkim mechanizmie społecznym, roli niewątpliwie doraźnie pożytecznej, wielce obywatelskiej, niemniej jednak zabijającej wszelkie impulsy twórcze.

Ta „niekonsekwencja” nie jest wszakże u Russell'a przypadkowa; nie tworzy on, ani też tworzyć nie chce jakiegoś skończonego, zamkniętego w sobie systemu. Wszak jedną z zalet prawdziwego filozofa współczesnego jest gotowość do odstąpienia od swych twierdzeń, jeżeli zachodzi po temu jakaś ważna, z życia wyłaniająca się przyczyna. Zwalczając ewolucjonizm wraz z jego historyzmem w myśleniu, Russell otwarcie powiada, że jego filozofja jest filozofją możliwości, wroga wszelkim konsekwentnym doktrynalnym ujęciom. Mechanistyczna koncepcja, ta, która powstaje pod wpływem warunków gospodarczych, pod wpływem indusjtrjalizmu zarówno kapitalistycznego jak socjalistycznego, jest koncepcją doktrynerską, popierającą uciek życia człowieka na rzecz powodzenia teorii, zwalczającą indywidualną różnorodność na rzecz jednolitości, gnębiącą jednostkę na rzecz organizacji społecznej.

Nie jest zatem i nie może być Russell wyznawcą mechanistycznego poglądu na świat, on, który dla większej ścisłości naukowej, dla zbliżenia się do prawdy rezygnuje z badania i syntetycznego ogarniania całości wszechświata, a zadowala się badaniem poszczególnych jego elementów, on, który w życiu zbioro-

wem widzi jedynie zjawiska indywidualne, konkretne podłoże wszelkiej organizacji.

Bo i jakże przedstawia się ta mechanistyczna koncepcja, przeniesiona na teren wychowania? Wyobrazić ją sobie można różnie, zależnie od rodzaju obrazu, jaki często nieświadomie opanowuje myśl człowieka. Pierwszy obraz wychowania, — to forma odlewnicza. Ilustruje ona statyczną koncepcję społeczeństwa: „Natura ludzka powinna być wlaana do przygotowanej formy i według niej urobiona” ¹⁾. Drugi obraz — to ziśw maszyna. Wyznawcy tej koncepcji powiadają: „Natura ludzka jest nieciekawa, a cel dążeń prosty: jest nim zwykle osiągnięcie możliwie największej wydajności produkcji” ²⁾. Do tego winno zmierzać zorganizowane społeczeństwo. A że często ludzie sami nie chcą dążyć do tych celów, przeto organizator wraca do swych form i stara się przy ich pomocy wytworzyć istoty, które będą pragnąć tego, co on uważa za dobre.

Przeciwieństwem mechanistycznej jest humanistyczna koncepcja wychowania. Parabolicznie wyraża się ona u Russell'a jako drzewo. Ma ono swoją własną naturę, nie narzuconą mu przez nikogo. Tkwią w niem pewne wewnętrzne możliwości, które napewno rozwiną się wspaniale, c ile tylko zachowane będą odpowiednie warunki rozwoju: ziemia, powietrze, światło. Można tylko wpłynąć na to, by natura ta była lepszą, nie gorszą. W tej paraboli mieści się istotny sens wychowania człowieka, tak jak je pojmuje Russell. W naturze człowieka wszystko mamy dane; rzeczą wychowawcy-ogrodnika jest wydobyć na wierzch uśpione siły pierwiastkowe i umożliwić im rozwój. Dać im ziemię jako warsztat pracy, powietrze do swobodnego oddechu, światło wiedzy.

Jeżeli w imię zasad „bezwzględnego indywidualizmu”, jakby powiedział Brzozowski, ma być w wychowaniu utrzymana zasada swobodnego rozwoju człowieka, jeżeli wychowanie nie ma być tylko kształceniem do sprawnego funkcjonowania w mechanizmie społecznym, jeśli, z drugiej strony, nie ma być tylko wdrożeniem do posłuszeństwa i ślepej wierności ideałom ponadosobistym — musi być jednym wielkiem, cierpliwem odkrywaniem wartości potencjalnych w człowieku, musi sięgnąć do poznania najskrytszych sprężyn ludzkiego postępowania, ludzkiej działalności, musi opierać się na *p s y c h o l o g i i*. Wychowanie tedy jest procesem przetwarzania się psychicznych rudymentów człowieka. Od sposobów ich przetopienia i ponownej krystalizacji zależy wartość życia jednostki.

Russell zdaje sobie jednak sprawę z konieczności utrzymania pewnego minimum spójni społecznej. Jednostki łączą w sposób naturalny, nie sztuczny, wspólne potrzeby, interesy, impuls współpracy i współdziałania oraz instynktowną ciekawość człowieka wobec innego człowieka. Potrzeby te znajdują również wyraz w wychowaniu. Nie można wychowywać w anarchii ustrojowej, która bezpośrednio wiedzie do stworzenia prawa silniejszego, do bezwzględnego współzawodnictwa. Jednak, przyjmując funkcjonalną zależność wychowania człowieka od systemu społecznego, niepodobna zamknąć oczu na pewne niebezpieczeństwa, grożące wychowaniu właśnie od strony ustroju społecznego. Z rozważań nad temi zagadnieniami wylania się inna, obok psychologizmu,

¹⁾ Bertrand Russell: „O wychowaniu” (tłum. pol., Warszawa 1932), str. 115.

²⁾ Tamże.

cecha pedagogiki Russell'a, mianowicie: s o c j o l o g i z m. Obok zagadnienia kształtowania instynktu, uczuć, woli, umysłu rozpościera się pole zagadnień udziału jednostki w życiu zbiorowym oraz jej stosunku do instytucji społecznych, zagadnień, wobec których wychowanie nie może dzisiaj pozostać obojętne.

Russell wychodzi z założenia, które dla jego tez pedagogicznych ma znaczenie podstawowe, a mianowicie: „że w kształtowaniu życia ludzkiego impuls ma większe znaczenie niż świadoma celu działalność”³⁾. Od wartości impulsu zależy niemal bezpośrednio wartość życia, ba, nawet w całej budowie społecznej można wykręć widoczne wpływy impulsu. Im szlachetniejsze są one, im bardziej twórcze, tem trwalszy jest ustrój społeczny. Większość impulsów Russell dzieli na dwie grupy: na impulsy zachowawcze i na impulsy twórcze. „Pierwsze skłaniają nas do nabywania lub zatrzymywania na własność rzeczy, które nie mogą być udziałem wielu ludzi; drugie — do tworzenia czegoś wartościowego — jak dobre uczucia, wiedza lub sztuka, — co nie może być własnością prywatną”⁴⁾. Z impulsów zachowawczych powstają: państwo, wojna i własność, z twórczych zaś — wychowanie, małżeństwo i religia. Każda forma, w szczególności zaś polityczna, winna wyzwać impulsy twórcze, niszczące zaś, destrukcyjne, drogą odpowiedniej pedagogii skierowywać umiejętnie do życia, do rozwoju. Hamowanie impulsu przez nadmierny wysiłek woli — pedagogiczna metoda dni wczorajszych — doprowadza do zatajenia impulsu w podświadomości, gdzie wyradza się w potworne kształty urazu psychicznego i z większą jeszcze siłą domaga się wydobycia na wierzch.

Wygnanie zaś wogóle impulsów z życia człowieka i społeczeństwa pozbawia żywotności i siły, grozi ludzkości zagładą; zrezygnuje ona bowiem w ten sposób z twórczości, jedynej wartościowej działalności ludzkiej.

I tu rozciąga się dla wychowania wspaniała perspektywa. Wychowanie bowiem — to staranna pielęgnacja instynktów twórczych, to sublimacja instynktów zachowawczych, destrukcyjnych. Tajemnica zaś nauczania zawiera się w zasadzie, aby dać człowiekowi tego rodzaju umiejętności, które skłonią go do użytecznego zastosowania instynktów. Jeden szczególnie instynkt winien być otoczony troskliwszą opieką wychowawcy, a mianowicie ciekawość, impuls, rzecz można, intelektualny, budzący pożądanie, aby wiedzieć i rozumieć. Z niego to powstają prawdziwe myśli niezależne, myśli, które dokonują twórczego przewrotu w świecie. Innym takim impulsem, godnym pielęgnacji, jest instynktowna sympatja, jaką człowiek odczuwa wobec innych ludzi. Mało jej jest, wegetuje zaledwie na dnie ludzkiej duszy, przygłuszona innemi, silniejszymi instynktami: współzawodnictwa i walki. Dlatego zadaniem wychowania jest pobudzić do rozwoju ową sympatję, stworzyć dla niej przyjazny klimat, wzmocnić ją, aby miała dość siły do samodzielnego wpływu na życie człowieka.

Ztądto złego na świecie „tkwi w naszych namietnościach, w przyzwyczajeniach emocjonalnych, w sentymentach wpojonych nam, gdy byliśmy młodymi ludźmi i w antypatjach, gdy byliśmy dziećmi”⁵⁾. Od nas więc samych zależy, skoro tak jasno widzimy przyczyny niedomagań, aby, zespoliwszy wszystkie impulsy

³⁾ Bertrand Russell: „Przebudowa społeczna” (tłum. pol., Warszawa 1932), str. 6.

⁴⁾ Tamże.

⁵⁾ „Przebudowa społeczna”, str. 286.

broniące życia, wydzwignąć świat z chaosu, do którego wpędziły go impulsy złe, niszczycielskie, impulsy upadku i śmierci.

Jakich zatem dróg, jakich umiejętności potrzeba człowiekowi, aby mógł stawiać czoło impulsom wrogim twórczości i przezwyciężyć je siłą impulsów budujących?

Z zagadnieniem tem wkracza Russell w krąg wyższej sfery życia człowieka. Wchodzi mianowicie na teren „ż y c i a u m y s ł u”. Życie to wyraża się bezpośrednio w poszukiwaniu wiedzy oraz jej zdobywaniu, a polega „na myślach, które są całkowicie lub przynajmniej częściowo nieosobiste, to znaczą koncentrują się na pewnych przedmiotach ze względu na same te przedmioty, a nie tylko ze względu na ich znaczenie dla naszych instynktów”⁶⁾. Wynika stąd teza o zdobywaniu wiedzy bezinteresownej, niezależnej od poczucia jakiegokolwiek pożytku, o zdobywaniu wiedzy dla samych rozkoszy intelektualnych. Stanowisko to nie ma nic wspólnego z jakimś arystokratyzmem naukowym w wychowaniu; przeciwnie, opiera się ono na spostrzeżeniu dokonaniem w psychologii, że „zamiłowanie do wędrówek w krainie myśli jest znacznie częstsze wśród dzieci niż wśród dorosłych; wśród dzieci jest zjawiskiem bardzo powszechnym i rozwija się w sposób naturalny z okresu naśladowania i udawania. W życiu późniejszym spotyka się rzadko, bo wychowanie robi wszysko, aby je zabić”⁷⁾.

Ażebym wzbić się ponad wszelkie wskazania utylitarystyczne w osiągnięciu wiedzy i stanąć na wyżynie bezinteresowności, trzeba dwu kardynalnych warunków: swobody badania i niezależnego myślenia. Dopóki celem wychowania będzie wytwarzanie wierzeń zamiast myśli, dopóki będzie się wychowanków wdrażać do dogmatycznego rozstrzygania kwestyj, które kategorycznie nie dadzą się rozwickłać, dopóki młodzież sama nie przekona się o trudnościach tego rodzaju rozstrzygnięć, dotąd s w o b o d a b a d a n i a będzie w procesie wychowawczym jedynie frazesem bez treści. Te same twierdzenia dotyczą drugiego postulatu: n i e z a l e ż n e g o m y ś l e n i a. Napotyka ono, dzisiaj zwłaszcza, na olbrzymie wprost trudności zewnętrzne, szczególnie od strony polityki grup społecznych, organizacji. Wpływy tych potężnych sił uwydatniają się np. w samym sposobie nauczania takich przedmiotów, jak religia i historia. Z jednej strony religia posługuje się w rozstrzygnięciach kategorycznym dogmatyzmem, z drugiej strony historia, jako przedmiot nauczania w szkole, nie jest wolna od świadomych fałszów, wpływających ze stronnictwej postawy wobec faktów, a to dlatego, że „każde państwo pragnie rozwijać dumę narodową wśród swych obywateli i zdaje sobie sprawę, że nie dokona tego bezstronna historia”⁸⁾. Klimatem sprzyjającym rozwojowi niezależnego myślenia jest krytycyzm, wyrażający się w gotowości do swobodnego przedyskutowania zagadnienia. Wówczas obudzi się śmiałość myśli i wzmocni się poczucie uczciwości intelektualnej. Wówczas tylko kulturowanie ducha naukowego może odbywać się bez przeszkody. Staranie wychowawcy powinno również zmierzać w tym kierunku, aby, zwalczając przeszkody zewnętrzne w rozwoju umysłu wychowanka, uodpornić go

⁶⁾ Tamże, str. 184 n.

⁷⁾ „O wychowaniu”, str. 147 n.

⁸⁾ „Przebudowa społeczna”, str. 134.

jednocześnie na wpływy postronne przez wytworzenie w nim specyficznej moralności intelektualnej, na którą składa się szereg cnót intelektualnych, ważnych dla szczęśliwego, nie podlegającego zaburzeniom, życia umysłu. Do cnót tych Russell zalicza: ciekawość, otwartość umysłu, zdolność skupienia, dokładność; nad wszystkim zaś góruje wiara w możliwość dokonania czegoś w dziedzinie wiedzy i przez wiedzę, choć droga do wiedzy jest trudna, a natychmiastowe wyniki nie są dostrzegalne. Podstawową cechą intelektu widzi Russell w ciekawości; gdy jest silna i skierowana odpowiednio, pociąga za sobą wszystkie inne cnoty intelektu. To jest ów instynkt badawczy, tak silny u dzieci jeszcze w wieku przedszkolnym. Na wyższym stopniu łączy się z nim jeszcze chęć dokonania czegoś trudnego w zakresie intelektu, szukanie okazji dla sprawdzenia swej zręczności intelektualnej, pewnego rodzaju próba sił młodego, budzącego się dopiero umysłu. Co się tyczy jego otwartości, to Russell twierdzi, że „ludzi młodych powinno się zachęcać do traktowania każdej sprawy, jako sprawy otwartej, i wychowywać ich tak, by byli zdolni do odrzucania każdego poglądu pod wpływem rozumowania”⁹⁾. Dyscyplina umysłu wyraża się w zdolności skupienia. Moralność intelektualna wymaga, aby było ono intensywne, długie i dobrowolne; wchodzi tu w rachubę czynnik woli, gdyż od niej zależy mniejsza lub większa wartość skupienia. Dokładność jest również pewnego rodzaju dyscypliną. Dla zdobycia pożądaných wyników w pracy umysłu potrzebne jest dokładne pokonywanie trudności rzeczowych i logicznych, podobnie jak dla zdobycia przeszkód fizycznych potrzebna jest dokładność mięśniowa. Stosunek przecież sił do trudności powinien być proporcjonalny; gdyby bowiem równowaga ta została zachwiana przez nagromadzenie trudności ponad siły, mogłoby się stać naprawdę coś najgroźniejszego: wygasłaby wiara w możliwość zdobycia wiedzy. Wychowanie intelektualne, tak jak je pojmuje Russell, jest życiową koniecznością, której domaga się współczesny ustrój społeczny. „Nasza struktura społeczna, — pisze Russell, — opiera się coraz bardziej na odpowiednio wykszcolonej i zasobnej w wiedzę inteligencji ludzkiej”¹⁰⁾. Ażeby więc zdać sobie sprawę ze skomplikowanego mechanizmu współczesnego życia, trzeba właśnie tej wykszcolonej inteligencji, zastosowanej do danego materiału faktycznego, a nie do sentymentów i przesądów.

Powstaje teraz kwestja, czego uczyć i jak uczyć?

Zdaniem Russell'a, sprawy te są ściśle z sobą związane, gdyż, stosując lepsze metody, można więcej nauczyć, a idąc po linii naukowych zainteresowań młodzieży, można nauczyć ich więcej, niż gdyby naukę uważali za zajęcie nudne. Rozpatrując metody wykształcenia, Russell widzi trzy nieodzowne postulaty do spełnienia:

- 1) przy osiągnięciu wiedzy nie powinno być naprężenia emocjonalnego u wychowanków;
- 2) należy wyrugować z nauczania przedmioty nie przynoszące żadnego pożytku;
- 3) wykształcenie wyższe winno mieć na celu raczej wpajanie ducha i metody badania naukowego, niż udzielanie pewnych określonych wiadomości.

⁹⁾ „O wychowaniu”, str. 198.

¹⁰⁾ „Wychowanie a ustrój społeczny” (tłum. pol., Warszawa 1933), str. 201.

Dla uniknięcia naprężenia emocjonalnego trzeba, by impuls kształcenia wychodził od samego ucznia. Zasada ta może i powinna być stosowana w każdym wieku wychowanka. Warunki zewnętrzne mają rozwijać ten impuls i starać się o to, by alternatywa nauki były dla ucznia nuda i odośrobnienie. Gdy jednak ktoś pragnie osiąść wiedzę gruntowną, musi być przygotowany i na tę niewątpliwie nieprzyjemną okoliczność, że natrafi czasem na partje nudne w swej pracy, które przebyć musi koniecznie. Uznając wprawdzie postulat t. zw. nauczania interesującego w kształceniu początkowym, Russell ma jednak co do tej metody pewne zastrzeżenia, gdy idzie o wykształcenie wyższe, w którym zanika to, co w potocznej mowie nazywamy „interesującym”. Dlatego w stosowaniu tej metody pragnąłby wprowadzić niejakię ograniczenia. W sprawie tej, jak zwykle, gdy idzie o zachwalanie rozkoszy intelektualnych, Russell wypowiada się z entuzjazmem: „Poprzez całe wykształcenie — od pierwszego do ostatniego dnia — uczeń powinien mieć poczucie, że dokonywa pewnego umysłowego podboju. Świat pełen jest zagadek, które można rozwiązać przy odpowiednim wysiłku. Poczucie, że się zrozumiało coś, co było zagadką, jest przeżyciem rozkosznym i radosnym; każdy dobry nauczyciel powinien umieć je wywołać”¹¹⁾. I dalej nieco mówi tak: „Kiedykolwiek jest to możliwe, niech uczeń będzie czynny a nie bierny. Na tem polega jeden z sekretów, jak uczynić kształcenie szczęściem a nie męczarnią”¹²⁾.

Drugi postulat, wskazujący konieczność wyrugowania ze szkoły przedmiotów bezużytecznych, dotyczy zasady *programu* nauczania. Obejmuje on przedmioty nauki dzieci w wieku do lat 14, kiedy to uczymy je rzeczy, o których każdy wiedzieć powinien, — oraz przedmioty nauki dzieci po 14 roku życia, kiedy już następuje specjalizacja, oparta na szczególnych zamiłowaniach uczniów. Zadaniem więc wychowawcy, kierującego wykształceniem dzieci w wieku do lat 14, jest rozpoznać specjalne zainteresowania wychowanków i odpowiednio je pielęgnować. Program nauczania winien jeszcze ustalić porządek, w jakim trzeba uczyć różnych przedmiotów, kierując się stopniem ich trudności, zaczynając więc od przedmiotów najłatwiejszych.

Wprowadzając pewne przedmioty do programu nauczania dzieci do 14 lat życia, Russell ma na uwadze nie tylko praktyczność życiową. *Arytmetyka* np. jest dla niego nie tylko nauką, mającą na celu osiągnięcie biegłości w czterech działaniach rachunkowych, ale także wstępem do nauczania ścisłości. Nicia przewodnią w nauczaniu *historji* powinna być koncepcja postępu, koncepcja współdziałania narodów dla wielkich celów, nie zaś wojny i imperialistyczne współzawodnictwo¹³⁾. *Geografia* ma być u dziecka skojarzona z wyobrażeniem podróży. *Taniec* jest i winien być dla dzieci przede wszystkim przyjemnością, fizycznie pożyteczną i ćwiczącą zmysł estetyczny. *Śpiew* zaś — uczyć ma dzieci naprawdę pięknych pieśni. Podobnie na przyjemności przede wszystkim winna być oparta nauka *literatury*, gdyż „celem dobrej literatury jest sprawianie przyjemności, — jeśli dzieci nie będą miały z niej przyjemności, nie będą też prawdopodobnie miały z niej pożytku

11) „O wychowaniu”, str. 208.

12) Tamże.

13) Wzorem takiego podręcznika historji jest dla Russell'a „Historja świata” Wells'a, która razem z ilustracją kinową mogłaby stać się poważnem źródłem wiedzy dzieci nawet w wieku lat 6.

ku" 14). Poza to znajomość pewnych przykładów dobrej literatury wywiera „wpływ nie tylko na styl mowy, ale i na styl myślenia" 15).

Skości Russell przystępuje do kwestii nauki języków nowożytnych, twierdząc, że należy uczyć ich możliwie najwcześniej i to siłami rodowitemi. Około lat 12 należałoby rozpocząć naukę matematyki i przyrody, a więc formalną naukę geometrii, algebry, fizyki i chemii. Nauki te w wieku od 12 do 14 lat mogą być kontynuowane tylko wtedy, gdy dla wychowawcy jasne jest, że dziecko ma do nich specjalne zamiłowanie. Podobnie liczyć się trzeba z osobistym zainteresowaniem ucznia przy rozpoczęciu nauki języków klasycznych w latach od 12 do 14.

Dla zniwelowania zaś tych szkodliwych, lecz nieuniknionych wpływów, jakie wywiera na zdrowie umysłu życie w mieście, Russell podaje ze swego osobistego doświadczenia następującą radę: „Przez cały czas nauki szkolnej powinno się pamiętać o wykształceniu w rzeczach, nie związanych z murami szkolnymi" 16), np. uprawa ziemi, ogrodnictwo, znajomość zwierząt i roślin, obserwacja życia wiejskiego. Wszystko to poto, aby nie zrywać kontaktu z ziemią, gdyż darzy ona człowieka niewysłowionem szczęściem 17).

Wykształcenie szkolne po 14 roku życia dziecka jest już specjalizacją, wypływającą ze szczególnych zamiłowań uczniów, zamiłowań, zbadanych jeszcze w ostatnich latach poprzedniego okresu nauki. Przedmioty nauczania rozdają się na trzy grupy: 1) dział klasyczny, 2) matematyka i przyroda, 3) humanistyka nowożytna (języki nowożytne, historia, literatura).

Na tym stopniu wykształcenia od materiału programowego ważniejsze są metody nauczania i duch, w jakim odbywa się ta nauka. Główne zadanie metodyczne polega na tem, aby uczynić pracę ciekawą, a jednak niezbyt łatwą. „Nie należy bowiem w uczniach popierać przekonania, że istnieją skróty na drodze prowadzącej do wiedzy" 18). Wychowawca, zdaniem Russell'a, winien w uczniu wzbudzić poczucie ważności pracy, którą wykonuje; w ten tylko sposób zapobieże się niechcący istniejącym w człowieku tendencjom do łatwizny i wygody.

Jest rzeczą ważną, by poprzez całe wychowanie naukowe inicjatywa wychodziła w miarę możliwości od ucznia. Jak tę inicjatywę pobudzić, to w zastosowaniu do małych dzieci znakomicie pokazała Montessori, ciesząc się u Russell'a wielkiem uznaniem. Dla uczniów starszych metody są, oczywiście, nieco inne, lecz nie zasadniczo różne. Przedewszystkiem Russell zaleca źródłową, poważną pracę indywidualną, odbywaną jednak w sali dla wszystkich. Tematy są bądź to dowolnie wybrane, bądź podane do opracowania. Prócz pracy systematycznej uczniowie powinni również roztrząsać kwestje sporne z zakresu polityki, życia społecznego, a nawet teologii, oczywiście te tylko, które mają znaczenie ogólne. W sporach tych winni uczniowie — i to jest niezmiernie charakterystyczne dla Russell'a — zapoznać się ze wszystkimi punktami widzenia, a nie tylko z poglądem ortodoksyjnym. Albowiem drogą dojścia do prawdy są po-

14) „O wychowaniu", str. 217.

15) „O wychowaniu", str. 215.

16) „O wychowaniu", str. 221.

17) O siłach, które płyną dla człowieka z ziemi, Russell pisze w książce p. t. „Podbój szczęścia" (tłum. pol., Warszawa 1933), str. 65 nn.

18) „O wychowaniu", str. 225.

ważne dyskusje, w których nauczyciel nie powinien zajmować określonego stanowiska, nawet, jeśli jest głęboko przeświadczony o słuszności jednej ze stron. Rola jego ogranicza się tylko do prostowania omyłek rzeczowych.

Ważną jest również rzeczą wprowadzenie zagadnień aktualnych w szkole dla starszych uczniów, wszelako bez uprawiania propagandy. Albowiem „dobrze jest, by uczniowie czuli, że wykształcenie pomaga im radzić sobie z kwestjami, które świat usilnie interesują; to daje im poczucie, że nauczanie szkolne nie jest oderwane od świata praktycznego”¹⁹⁾.

Najwyższy stopień wykształcenia zdobywa uczeń na uniwersytecie. Uczelnia ta, według Russell'a, posiada dwa zasadnicze zadania: 1) szkolenie młodzieży do późniejszych zawodów wyzwolonych, 2) gromadzenie wiedzy i prowadzenie badań bez oglądania się na ich bezpośredni pożytek. Sprawę przyjmowania do studjum uniwersyteckiego Russell traktuje bardzo surowo, wychodząc z założenia, że najważniejszym kryterjum są odpowiednie uzdolnienia kandydata. System pracy uniwersyteckiej i tutaj kładzie nacisk na pracę indywidualną, oczywiście, na szerszej podstawie i w większym zakresie, aniżeli w podbudowie typu Montessori czy szkole średniej. Zadania jednak wychowawcy zmieniają się na uniwersytecie całkowicie. Nie potrzeba tu zdolności pedagogicznych do nauczania w pojęciu szkolnym; potrzebna jest zato jedynie gruntowna znajomość własnego przedmiotu i żywe, nigdy nie ustające zainteresowanie tem, co dokonywa się w dziedzinie badań. W stosunku do swych uczniów wychowawca uniwersytecki ma obowiązek wyznaczania lektury i prac piśmiennych. Powinien nadto osobiście porozumiewać się z uczniami, celem przedyskutowania z nimi poszczególnych zagadnień ich prac. Promieniowanie wychowawcze nauczyciela i kierownika badań na uniwersytecie ma inny charakter niż w szkołach przygotowawczych. Uczniowie, biorąc żywy przykład ze swego kierownika uniwersyteckiego, powinni być przepojeni duchem tej prawdy, że oto pracują nad rozwiązaniem zagadek świata, że rozumienie świata jest jednym z dóbr ostatecznych, że zdobywanie coraz to nowej wiedzy jest głównym czynnikiem postępu, że bez niej świat stanąłby wkrótce w miejscu, że samo utylitarystyczne gromadzenie wiedzy nie jest w skutkach owocne; uczynić je owocnem może tylko badanie bezinteresowne, nie kierujące się żadnym motywem poza chęcią lepszego poznania świata.

Badanie to ma kolosalny wpływ na wytworzenie się naukowego poglądu na świat. Jest on razem z rozumem koniecznością dni dzisiejszych bardziej niż kiedykolwiek. Załamały się bowiem wszystkie wierzenia i obyczaje oparte na autorytecie. Życie należy traktować obiektywnie a nie subiektywnie. Postawa ta wzmocni w nas poczucie tego, co możemy osiągnąć w świecie rzeczywistym i uczyni nas mniej wrażliwymi na to, jak rzeczywistość rozprasza nasze rojenia.

Wszelkie mity: nacjonalistyczne, teologiczne czy klasowe nie dopuszczają do utworzenia się naukowego poglądu. Impulsy i emocje zamazują widok rzeczywistości faktycznej. Dlatego też kształcenie umysłu ma w ostatecznym rachunku zrekretyfikować jej perspektywę; wtedy nastąpi zgoda pomiędzy umysłem poznającym a przedmiotem poznania.

Jak wielki wpływ Russell przypisuje wychowaniu umysłu, tego dowodem niech

¹⁹⁾ „O wychowaniu”, str. 227.

będzie cytat poniższy: „Ludzie, którzy rzeczywiście wierzą w siłę rozumu a jednocześnie posiadają potężny intelekt, wywierają na kształtowanie się opinii wpływ, który trudno jest ocenić w całej pełni, gdyż trwa dłużej niż wszystko inne. Jeśli z obecnego chaosu ma się wyłonić wyższa cywilizacja, to na takich ludzi i ich wpływy musimy liczyć, a nie na mieszaninę namiętności i propagandy, zamykającą nas w błędnym kole gwałtów i rozczarowań. Do uratowania świata potrzebna jest wiara i odwaga: wiara w potęgę rozumu i odwaga do proklamowania tego, co rozum uznał za prawdę. Ratowanie świata nie jest zadaniem beznadziejnym, ale nigdy nie dokonają go ci, którzy opuszczają w zwątpieniu ręce” 20).

Ludzie nie powinni ascetycznie wyrzekać się swoich instynktów, tłumiąc ich życie, spychając je do głębin podświadomości; przeciwnie, potrzebna jest dla wewnętrznego rozwoju wolność i ekspansywność instynktu, oświeconego jednak przez inteligencję i wiedzę. Samo wszakże wyzwolenie instynktu, sama wiedza nie stanowi jeszcze pełnego, wartościowego człowieka. Ostatnia wojna dała dowód przekonywujący, że kiedy w życiu człowieka nastąpi hipertrofia intelektu, któremu w dodatku instynkt niszczyący udzieli swej siły, wtedy rodzi się przemoc brutalna i okrucieństwo. Potrzebny jest zatem czynnik, któryby tym katastrofom zapobiegał, nie dopuszczał do przewagi jednego elementu nad drugim. Jest to czynnik moralny, *d u c h*, — jak go Russell nazywa, — wraz z całym kompleksem uczuć nieosobistych, wybiegających daleko poza nasz ciasny egotyzm, do innych ludzi, do świata. Przepaja on każdy nasz czyn moralnością opartą na miłości i szacunku dla bliźnich, na poczuciu obowiązków wobec ludzkości, na uczuciach religijnych i wzruszeniach twórczych, jakich doznajemy podczas aktu tworzenia. To są łączniki moralne między instynktem a rozumem. Od wychowania zależy ich kultura, ona to stanowi wartość wewnętrzną człowieka, podstawę jego charakteru.

Istotę idealnego charakteru tworzą: żywotność, odwaga, wrażliwość i inteligencja. Własności te przy odpowiedniej fizycznej, emocjonalnej i intelektualnej opiece nad dzieckiem mogą być w pełni rozwinięte. Idzie tylko o to, aby rozwój był harmonijny, by nie podlegał zaburzeniom przez hipertrofię jednego ze składników.

Ż y w o t n o ś ć człowieka zasadza się na biologicznej przyjemności, płynącej z poczucia, że się żyje. Podstawą jej jest życie instynktów, których prężność nadaje człowiekowi energetyczną zdolność do życia. Człowiek żywotny nie będzie się zasklepił w egocentrycznych rozmyślaniach, będzie natomiast interesował się światem zewnętrznym, wskutek czego jego zdolność do obiektywności wzrośnie wraz ze stopniem zainteresowań. Zdobywszy obiektywny pogląd, człowiek zabezpieczy się przed zawiścią wobec innych ludzi, zmniejszy tym samym skalę swych cierpień, a osiągnie zdolność do wytężonej pracy 21).

O d w a g a dla Russell'a jest, obok inteligencji, najważniejszą zaletą charakteru człowieka; brak jej Russell widzi we wszystkich niemal przejawach życia współczesnego. Ważność wychowania w tym kierunku wzrasta więc niepomniernie. Odwaga — to pewnego rodzaju połączenie godności własnej z nie-

20) Bertrand Russell: „Perspektywy przemysłowej cywilizacji” (tłum. pol., Warszawa 1933), str. 244.

21) Por. „Podbój szczęścia”, str. 82 nn.

osobistym stosunkiem do życia. W związku z tem Russell porusza sprawę, którą w pedagogice doczekała się rozstrzygnięć różnorodnych, a mianowicie sprawę opanowywania strachu. Szczególnie zwalcza metodę represyjną, szkodliwą dla psychiki człowieka, a tem samem jest przeciwnikiem „metody behaviorystycznej”. Każe ona bowiem tłumić instynkty, które, zepchnięte do podświadomości, występują często w gorszej postaci aniżeli przedtem. Metoda ta pociąga za sobą także pewne etyczne następstwa: wyrabia wśród ludzi obłudę; postępują bowiem inaczej aniżeli postępowałiby, gdyby byli wolni od jej wpływu.

Russell, zgodnie ze swą teorią wszechobecných instynktów, stawia tezę następującą: „Strach winien być opanowany nie tylko w czynie, lecz i w odczuciu, nie tylko w odczuciu świadomem, lecz również w nieświadomem” 22). „Wierzę, że jest możliwe tak wychowywać zwykłych ludzi, aby byli zdolni do życia bez strachu” 23). Jak tego dokonać? To, co dawniej osiągnano przy pomocy opanowania i siły woli, przyczem marnowano wiele energii, to nowoczesne wychowanie osiąga na drodze zdobycia dobrych przyzwyczajeń. Są dwa rodzaje strachu: strach irracjonalny i strach, nabyty drogą sugestji. Pierwsza postać strachu jest dla psychiki dziecka groźniejsza niż strach sugerowany zewnątrz. Nie powinno się tych dwu form pozostawiać samym sobie, lecz powoli przezwyciężać je w dziecku. Właściwym sposobem pokonania u dziecka strachu, szczególnie irracjonalnego, jest wyjaśnienie naukowe, które zmierza do tego, aby dziecko nabrało przekonania, że wrażenie straszącej tajemniczości powstaje jedynie wskutek niewiedzy. Skoro tylko tajemniczość przestanie wytwarzać przesady, będzie pożądaną i zdrową podniętą do badań. Oczyszczenie wewnętrznego życia człowieka ze strachu i jego konsekwencji zwiększy zdolność do tworzenia niezależnych myśli i wyrobi odważną postawę wobec życia.

Pierwszym warunkiem odwagi jest godność osobista. W pielęgnowaniu jej ludzie winni dochodzić do zaprzeczenia „pokory”, jako ideału wychowawczego. „Cele nasze — pisze Russell — winny być celami własnymi, nie rezultatem zewnętrznego autorytetu; nie powinny być przytem nigdy narzucane innym siłą. To mam na myśli, gdy mówię, że nikt nie powinien rozkazywać i nikt słuchać” 24).

Drugim warunkiem jest nieosobiste nastawienie w stosunku do życia. I tu Russell wskazuje na pewne, tkwiące w naturze ludzkiej czynniki, które wyprowadzają człowieka bez wysiłku poza własne jego „ja”: to miłość, wiedza, sztuka. Po dokładnej analizie cech składających się na odwagę, Russell podaje jej definicję: „Tak więc odwagę w formie doskonałej znajdujemy w człowieku o wielu zainteresowaniach, który odczuwa swe „ja” jako drobną jedynie część świata — nie przez pogardę dla siebie, lecz dzięki ocenie, którą przypisuje wielu rzeczom poza nim samym. Do tego jednak konieczna jest niemal swoboda instynktu i aktywność inteligencji. Z połączenia tych dwu własności rodzi się szerokość horyzontu, nieznaną zarówno łowcy uciech jak i ascecie, horyzontu; wobec którego śmierć wydaje się rzeczą drobną. Taka odwaga jest pozytywna i instynktowna — nie zaś negatywna i represyjna, taką

22) „O wychowaniu”, str. 51.

23) Tamże, str. 52.

24) „O wychowaniu”, str. 53.

też odwagę w sensie pozytywnym uważam za jeden z głównych składników doskonałego charakteru" 25).

Russell wszakże nie zaprzecza konieczności ćwiczenia i rozwijania odwagi fizycznej. Ćwiczenie to jednak ma się odbywać poprzez naukę zręczności w manipulowaniu i panowaniu nad materją — a nie przez zapasy fizyczne z innymi istotami ludzkimi. Walka człowieka z człowiekiem wyzwała instynkty destrukcyjne, instynkty współzawodnictwa, które bezpośrednio są przyczyną wojny.

Trzecim składnikiem pożądanego charakteru jest wrażliwość, która „polega na zdolności do przyjemnych i nieprzyjemnych — ale zawsze odpowiednich wzruszeń pod wpływem wielu rzeczy” 26). Posiada ona różne stopnie i formy, poczynwszy od tak prymitywnej, sięgającej okresów wczesnego dzieciństwa, jak pożądanie pochwały a unikanie nagany — poprzez wyższy jej stopień, współczucie przy wrażliwym odczuwaniu cudzego cierpienia fizycznego, tudzież przy działaniu bodźców abstrakcyjnych, — aż do wrażliwości poznawczej i estetycznej.

„Uważam kultywowanie inteligencji za jeden z głównych celów wychowania” 27), powiada Russell. Budzenie w dzieciach szczerzej miłości wiedzy, rozwijanie płodnej ciekawości, kształcenie zmysłu obserwacji, wzmacnianie wiary w możliwość osiągnięcia zrozumienia tajemnic świata, ćwiczenie w cierpliwości i pracowitości, — to są wszystkie środki wiodące do kształcenia inteligencji, kształcenia otwartego umysłu, kształcenia prawości intelektualnej. Albowiem „świat rzeczywisty jest nam mniej znany niż skłonni jesteśmy sądzić; od pierwszych dni życia budujemy wątpliwe indukcje i przyjmujemy własne przyzwyczajenia umysłowe za prawa świata zewnętrznego” 28). Dlatego też człowiek, wychowany w atmosferze prawdziwej moralności intelektualnej, nie da się zmącić wygodzie różnych gotowych systemów, strzec będzie swej niepodległości umysłowej.

Osobny zrab zagadnień kształtowania moralnego człowieka zajmuje u Russell'a wychowanie seksualne. W tej sprawie Russell występuje z całą siłą swego sztyrdstwa i ironji przeciwko metodzie „umoralniania” młodzieży. Na miejsce tej metody proponuje wprowadzić następujące doraźne rozstrzygnięcia:

- 1) postępować zawsze w myśl zasady, aby, „umoralniając”, nie okłamywać młodzieży;
- 2) wprowadzić zasadę, że każda sprawa może podlegać rozumnej dyskusji;
- 3) nie wymuszać postępowania przy pomocy surowej dyscypliny.

W takich tylko warunkach kwestja wychowania seksualnego może uzyskać zdrowe rozwiązanie 29). Powinno się ją traktować w życiu człowieka dwojako: raz przed okresem dojrzewania, jako sprawę higieny; drugi raz po okresie dojrzewania, na zasadzie nowej etyki seksualnej, nadzieję której Russell łączy ze zmianą ustroju społecznego, zwłaszcza gdy nastąpi zniesienie własności prywatnej.

25) Tamże, str. 54.

26) „O wychowaniu”, str. 55.

27) Tamże, str. 58.

28) Tamże, str. 61.

29) Sprawy tę Russell szeroko omawia w książce p. t. „Małżeństwo i moralność” (tłum. pol., Warszawa 1931), str. 147 nn.

watnej. Zmiany radykalne we współczesnym wychowaniu seksualnym nie dają się pomyśleć bez zupełnej zmiany kodeksu moralnego. Ten zaś pozostanie, dopóki nie ulegną zmianie opinia publiczna i instytucje społeczne, dopóki nie zniknie zasadnicza sprzeczność między równouprawnieniem płci a rodzinną patriarchalną. Dzisiejsze wychowanie seksualne zawiera defekty, które mają zgubny wpływ na charakter młodzieży. System zakazów i umoralniających nakazów wzbudza u chłopców strach, wyrabia bojaźliwą hipokryzję, powoduje, że myśli i uczucia w dziedzinie seksualnej są złe i zepsute. W świetle takiego wychowania nawet ciekawość naukowa wydaje się grzeszną, a tem samem ped naturalny człowieka do swobodnych rozmyślań i rozwoju intelektualnego zostaje zahamowany.

Dlatego też wychowanie płciowe powinno następować już przed okresem dojrzewania i odbywać się pod kierownictwem zdrowego rozsądku i na podstawie wiedzy psychologicznej „bez odwoływania się do jakiegokolwiek stanowiska zasadniczego”³⁰⁾. Koncepcja płci taka, jak ją tworzy Russell, jest niezmiernie szlachetna i prosta: „Ujmowanie płci, jako źródła naturalnej rozkoszy, wznoszącej się niekiedy do wyżyn poezji i rodzącej przeżycia czasem powierchlowe i pogodne, a czasem namiętne i głęboko tragiczne — cała ta koncepcja niedostępna jest dla pedagoga moralisty, który stosunki płciowe uważa za rozpustne, jeśli są istotnie rozkosznym przeżyciem, a za cnotliwe tylko wtedy, gdy są pospolite i spowszedniałe”³¹⁾.

Wiele też uwagi poświęca Russell zagadnieniu religii, jako czynnika mającego wielki — dodatni i ujemny zarazem — wpływ na wychowanie człowieka.

Religia, podobnie jak miłość i wychowanie, powstaje z impulsów twórczych; jest więc zasadniczo wartościowym elementem ducha ludzkiego, skłania go raczej ku budowaniu niż ku niszczeniu. Pomimo to jednak Russell widzi wielkie wykrzywienie prostych i jasnych dróg religii, które całą jej wartość upatruje jedynie w systemie ortodoksyjnych dogmatów, krępujących myślenie człowieka. Rzecz zrozumiała, że tak pojęta religia w procesie wychowawczym czyni olbrzymie szkody: po pierwsze, przez kary tłumi w dzieciach wrodzony popęd badawczy; po drugie, typ nauczyciela, pozostającego na usługach wychowania religijnego, nie jest wartościowy: przeważnie jest to hipokryta, pozbawiony własnego sądu, bojaźliwy, konwencjonalny; po trzecie, uniemożliwia wyrobienie u młodzieży prawdziwie naukowej postawy, która nie pozwala wierzyć niczemu bez dowodów „i nie unika nigdy wyciągania wniosków z istniejących danych, niezależnie od tego, dokąd wnioski prowadzą”³²⁾. „Religia nie docenia walorów intelektualnych, gdyż z jej punktu widzenia wszelka bezstronność naukowa jest ujemna, „grzeszna”.

Religia ortodoksyjnie pojęta powoduje wiele szkód także w dziedzinie moralności świeckiej. Przedewszystkiem, jako siła konserwatywna, utrzymuje przy życiu wiele „tradycyjnego” zła, jak wiara w piekło, okrucieństwo, niesprawiedliwość społeczną. Nadto swoim wyznawcom gwarantuje przywileje, ułatwia im życie, zwalczając z zaciętością swych przeciwników. Odmawia wartości życiu doczesnemu, przypisując wartość jedynie życiu przyszłemu; wkońcu, uza-

³⁰⁾ „Wychowanie a ustrój społeczny”, str. 134.

³¹⁾ Tamże, str. 148.

³²⁾ „Wychowanie a ustrój społeczny”, str. 123.

leżniąc człowieka od sił wyższych, podkopuje wiarę we własne ludzkie siły. „Życie człowieka — powiada wyraźnie Russell — który szuka w przyjemnych wierzeniach ucieczki od strachu, nie ma wielkiej wartości, i religia, odwołując się do tego uczucia, poniża tem samem godność ludzką” 33).

A przecież jeśli skąd, to przedewszystkiem od religii spodziewa się Russell odrodzenia człowieka i świata. Będzie nią nowa moralność, oparta na inicjatywie, a nie na posłuszeństwie, moralność nadziei, a nie strachu, moralność, wskazująca na to, co trzeba czynić, a nie na to, czego nie robić. „Duchem, ożywiającym ją, będzie wizja tego, czem życie ludzkie być może; radością jej będzie radość tworzenia w wielkim, wolnym świecie inicjatywy i nadziei” 34).

Człowiek harmonijny, człowiek, którego impuls, myśl i uczucie zgodnie funkcjonują na chwałę twórczych czynów, człowiek taki nie jest samotnikiem. Wychoowanie, które doprowadziło do równowagi pomiędzy instynktem, rozumem i duchem, liczy się również z tem, że człowiek żyje w zbiorowości innych ludzi, że żyć tam musi, co więcej, dążyć powinien do doskonalenia form życia społecznego. Przed wychowawcą więc powstaje nader ważny i trudny do ostatecznego rozstrzygnięcia dylemat: czy wychowywać dobrych ludzi, czy dobrych obywateli, członków organizmu społecznego?

Przystępując do omówienia tej sprawy, Russell stwierdza pewnego rodzaju zależność funkcjonalną systemu wychowania od systemu społecznego, zwłaszcza od całej organizacji czynników ekonomicznych (np. wychowanie kapitalistyczne). Wpływają one bardzo silnie na teleologję pedagogiczną, częstokroć ze szkodą dla naczelną zasady swobodnego, pełnego rozwoju człowieka. Systemem gospodarczym, opierającym się na współzawodnictwie, nie przechodzi też całkiem obojętnie obok wychowania; przeciwnie, wyciska swe znamię niezatarte w postaci postulatu wytworzenia takiego typu człowieka, któryby skutecznie mógł brać udział w walce o byt.

Takim więc i tym podobnym szkodliwym wpływom życia społecznego wychowanie powinno się przeciwstawić. Tu bowiem zasada rozwoju człowieka kłóci się z zasadą karnego członka zorganizowanej zbiorowości społecznej. Z tych negatywnych zadań wychowania wychodząc, Russell konstruuje jednak koncepcje całkiem pozytywne: rozwój socjologiczny nie jest nieuchronny, można nań wpływać i zmieniać go zapomocą opinii publicznej, wychowania oraz działania ludzkich pragnień, potrzeb i wierzeń. Proces tej wielkiej przemiany postępuje w miarę kształcenia inteligencji i opanowania przyrody. „Nie jesteśmy obecnie, — mówi Russell, — ofiarami naturalnych sił zewnętrznych, lecz naszego własnego szaleństwa i naszych złych namiętności” 35).

Rezultatem wychowania ma być taki człowiek, któryby potrafił czynnie przeciwstawić się tym źródłom zła, jak własność prywatna, nacjonalizm, mechanistyczny pogląd na świat. Własność prywatna, opierająca się na instynkcie posiadania, musi być zastąpiona przez formę społecznej własności i kontroli. Nacjonalizm, wypływający znów z instynktu współzawodnictwa, musi się rozpląnąć w poczuciu obywatelstwa świata, zniknąć w politycznej organizacji stanów zjednoczonych świata. Mechanistyczny pogląd na świat, pojmujący jednostkę, jako

33) „Wychowanie a ustrój społeczny”, str. 127.

34) „Przebudowa społeczna”, str. 182.

35) „Perspektywy przemysłowej cywilizacji”, str. 296.

tylko znikomą cząstkę wielkiej maszyny urządzeń społeczno-industrialnych, ustąpić musi pogładowi humanistycznemu, przywracającemu człowiekowi jego godność świadomego twórcy życia. W odniesieniu do spraw społecznych pogląd ten wyraża się w dwu tezach: po pierwsze, człowiek ma obowiązki wobec całej ludzkości, a nie względem drugorzędnej grupy, jaką jest naród czy klasa; po drugie, społeczeństwo jest wartościowe, gdy składa się z wartościowych ludzi, którzy żyją swobodnie, nie uciskając ani nie tępiąc innych.

Tak pojęta przebudowa społeczna może stworzyć warunki, w których ideał dobrego człowieka będzie równoznaczny z ideałem dobrego obywatela. Wychowanie zatem nie będzie natrafiało na dylematy i sprzeczności, które wnikają dzisiaj jego sens prawdziwy. Organizacja społeczna będzie instytucją wolności, a nie przymusu; będzie godzić zasadę rozwoju człowieka z postulatami współżycia, współpracy, współdziałania; twórczości człowieka dawać będzie okazję czynu, będzie ją pielegnować jako wartość najwyższą. Z wielkiem zainteresowaniem spogląda Russell na Rosję Sowiecką, na ten kraj olbrzymiego eksperymentu ustrojowego, a zatem i pedagogicznego. Tam przecież uznano zasadniczo związek ścisły między wychowaniem a nowym ustrojem społecznym.

W wychowaniu sowieckim Russell dostrzega wprawdzie dążenie do gruntownej przebudowy świata, widzi natomiast brak koncepcji obiektywnego poznania rzeczywistości. Wyższość komunistycznego wychowania nad europejskim i w ogóle kapitalistycznym uwydatnia się w złagodzeniu współzawodnictwa i w zastąpieniu pracy indywidualnej przez kolektywną; następnie, w zespoleniu szkoły z normalną codzienną działalnością świata pozaszkolnego, a szczególnie z życiem społecznym. Młodzież sowiecka ma żywe poczucie, że jest częścią społeczeństwa, i że w miarę sił powinna pracować dla ogólnego pożytku. Russell zauważa, że „komunizm wynalazł dyscyplinę moralną, którą młodzież dzisiejsza może uznać, i sposób życia, który może ją uczynić szczęśliwą” 36).

Ale naukowy sceptycyzm każe Russell'owi podnieść pewne zarzuty wobec komunistycznej pedagogiki. Obawia się mianowicie, że jeśli filozofia komunistyczna będzie szczerze przyjęta, w ludziach zamrze impuls ciekawości naukowej. Ciasne bowiem formuły komunistyczne zbyt upraszczają życie.

„Świat jednak jest bogatszy i bardziej różnorodny niż formuła marksowska. Pokolenie, nie wychodzące poza filozofję „Kapitału” Marksa, może być pożyteczne, szczęśliwe i pożyteczne, ale nie może być rozumne, i nie może sobie nawet zdawać sprawy z tego, że niem nie jest; intelektualnie będzie płytkie i zaślepione” 37).

Stanowisko Russell'a w pedagogice współczesnej nie jest, jak widzimy, nowe; niemniej jednak posiada swoją odrębność.

Wychodząc z założenia, że dynamika świata ludzkiego zawarta jest w jednostce, Russell popiera i przyjmuje wszelkie współczesne metody wychowania, które wyzwalają twórczość jednostki; sprzeciwia się zaś systemom, które ją krepują, w szczególności systemom opartym na mechanistycznym determinizmie. W metodach więc, które sam proponuje, idzie wyraźnie za tendencjami pajo-docentrycznymi wychowania. Zwracając w pedagogice swej baczna uwagę na mecha-

36) „Wychowanie a ustrój społeczny”, str. 223.

37) Tamże, str. 225.

nizm sił rozwojowych człowieka, zespala ściśle pedagogikę z psychologią. Zastanawiając się zaś nad formą styczności społecznych poszczególnych jednostek w życiu zbiorowym, wyznacza socjologii poważne miejsce w swych poglądach pedagogicznych.

To socjo-psychologiczne naświetlenie zagadnień wychowania nie pozostaje bez następstw w teleologii pedagogicznej Russell'a. Nie wynika ona z przyjęcia jakichś niezmiennych, wiecznych celów wychowania. Russell buduje dynamiczną koncepcję teleologii: „Cel powinien zawsze poruszać się naprzód, w przyszłość; powinien być czemś, co nie może być nigdy w pełni osiągnięte, co stale rośnie, co jest nieskończone tak, jak nieskończony jest wysiłek ludzki” 38). Na drodze trudu człowieka zmienia się również perspektywa wartości: „W miarę tego jak człowiek się rozwija, to co było przedtem dobre, traci wartość po prostu dlatego, że coś lepszego jest już możliwe” 39). Z tych twierdzeń pada szczególnie refleks na humanistyczną koncepcję wychowania, którą Russell w pedagogice współczesnej głosi bodaj czy nie najsilniej i najkonsekwentniej.

Człowiek, niby monada leibnitzowska, jest odbiciem świata i dlatego stara się go zrozumieć. Poznając świat, odczuwa z tego powodu radość. Ale nie na biernym odbijaniu i oglądaniu rzeczywistości wyczerpuje się stosunek człowieka do świata. Człowiek jest sprawcą zmian: stąd rośnie u niego poczucie władzy czynów. Wylania się z tej koncepcji nowa moralność człowieka, która wchodzi bez reszty do teleologii wychowawczej Russell'a: człowiek sam ma dopracowywać się swego celu, swojej wartości. To jest najważniejszy warunek jego autonomii, a więc tej atmosfery, która gwarantuje wszelką twórczość, jej zdrowie i rozwój. Ośrodkiem tej moralności jest poczucie odpowiedzialności człowieka za swe czyny twórcze wobec tych, z którymi ma współżyć i współdziałać. To jest ów społeczny aspekt wychowania, który streszcza się w tak dobitnym wskazaniu: „Należy popierać jaknajusilniej rozwój i żywotność zarówno jednostek jak społeczeństw. Rozwój danej jednostki czy społeczeństwa powinien odbywać się możliwie jaknajmniej ze szkodą innych jednostek czy społeczeństw” 40).

W ten sposób na wychowanie przesunięty został w poglądach Russell'a cały ciężar odpowiedzialności za przyszły widok świata. Wychodząc z założenia, że zło, którego najgroźniejszym wyrazem jest wojna 41), ma źródło w człowieku, w drzemiących głębinach podświadomości, w impulsach niszczycielskich, Russell najpromienniejsze swoje nadzieje buduje na człowieku nowym o nowej moralności.

Nie ustrój jednak społeczny, nie taka czy owaka organizacja życia zbiorowego będą kolebką tego człowieka, ale w y c h o w a n i e, poczęte z koncepcji dobrego i wzniosłego życia. Nadanie zatem p o l i t y c e w y c h o w a n i a tak wielkiej roli w przeobrażeniu sumienia człowieka i, co za tem idzie, przebudowy społecznej świata, podkreślanie doniosłości czynnika indywidualnego

38) „Przebudowa społeczna”, str. 172.

39) Tamże, str. 195 n.

40) Tamże, str. 203.

41) Groźne dla kultury następstwa wojny Russell przedstawia w szeregu szkiców p. t. „Problem wojny”, „Drogi do wolności”, „Zagadnienia przyszłości”, szczególnie w artykułach: „Filozofia pacyfizmu”, „Wojna i wolność osobista”, „Pacyfizm i rewolucja”. Tłum. niem. pod ogólnym tytułem: „Politische Ideale”, Berlin 1922.

w przekształceniu życia, instytucji społecznych, jako wyrazu jego potrzeb sprawa, że poglądy Russell'a na wychowanie, mimo swój niewątpliwie eklektyzm, zwłaszcza w zakresie metodyki, mają swoje stanowisko odrębne.

O d r ę b n o ś ć ta występuje jeszcze wyraziściej, gdy się stwierdzi, że, metodycznie rzecz biorąc, poglądów pedagogicznych Russell'a nie można abstrahować drogą analizy pojęciowej od jego przekonań socjologicznych; tych zaś niepodobna wydzielić z jego konstrukcji teorii-poznawczych. Wszystko to stanowi pewnego rodzaju całość, ale nie syntezę taką, jaką zwykło się widzieć w skończonych, zamkniętych systemach. Drogi „filozofji możliwości” Russell'a stoją zawsze otworem; nie są to wszakże głuche drogi myślicieli-samotników, ale trakt, którym pędzi w przyszłość gwarne, radosne, zwycięskie życie.

Nie jest to wcale przypadek, że Russell w obecnym okresie swej działalności oddał się całkowicie niemal zagadnieniom teoretycznym i praktycznym wychowania. Poprzez wierną służbę nauce czystej, gdzie wyczułi swoje władze poznawcze i gdzie, niewątpliwie, wypiastrował sobie ideał człowieka o naukowym poglądzie na świat; poprzez bolesność doświadczeń tej najtwardszej rzeczywistości świata, jaką była wojna ⁴²⁾; poprzez w gorączkowym niemal tempie tworzone prace socjologiczne, w których starał się pokazać ludzkości perspektywy jej pochodzą, drogi jej wspaniałego rozwoju, ale także niebezpieczeństwo upadku, jeśli jej życie będzie nadal wytworem impulsów zniszczenia i zupełnej zagłady; poprzez te wszystkie stopnie doszedł Russell do punktu, w którym zebrany kapitał doświadczeń żąda wyrazu: tu rodzi się poczucie misji, apostołstwa dobrej nowiny dla człowieka, świadomości konieczności czynu. Taki też charakter mają jego poglądy pedagogiczne, tworzone zdala od gabinetowych koncepcji filozoficznych, w ogniu życia współczesnego, w tej najcięższej próbie wartości, z której wychodzą one zwycięsko jako najprawdziwsze prawdy. Podścieliskiem ich bowiem nie są martwe abstrakcyjne doktryny, ale najkonkretniejsza realność życia: człowiek i jego potrzeby.

D-r Stefan Kawyn

SPOŁECZNO-PEDAGOGICZNE SPOSTRZEŻENIA Z PRACY SZKOLNEJ

(DOKONCZENIE)

2) Postępy a warunki domowe.

Warunki materialne to jeden z głównych czynników umożliwiających dziecku wykonywanie obowiązku szkolnego. Im bardziej wdół posuwamy się po drabinie społecznej, tem jaskrawiej występuje działanie czynników materialnych. Życie „dołów społecznych” sprowadza się do zdobywania pożywienia i okrycia. Niedostateczne pożywienie odbija się ujemnie na stanie fizycznym. Naskutek zaś niedostatecznego dożywiania tkanek mamy u dziecka nieprawidłowe kształtowanie się struktur mózgowych, a w następstwie i rozwoju psychicznego. Do

⁴²⁾ Zdecydowane stanowisko pacyfistyczne Russell'a pozbawiło go, jak wiadomo, katedry, wtrąciło do więzienia, a nawet bolesnem échem odbiło się na stosunkach rodzinnych.

porównywania i wykazywania wpływów na pracę szkolną wprowadzam jedynie niektóre wielkości charakteryzujące poziom materialny, jak dochód miesięczny na jedną osobę, mieszkanie, warunki przy odrabianiu lekcji. Oczywiście, że bardzo ważnym jest umiejętne zużycie rozporządzalnego dochodu i organizacja życia wewnątrz rodziny. To są momenty, na które zawsze należy zwracać uwagę.

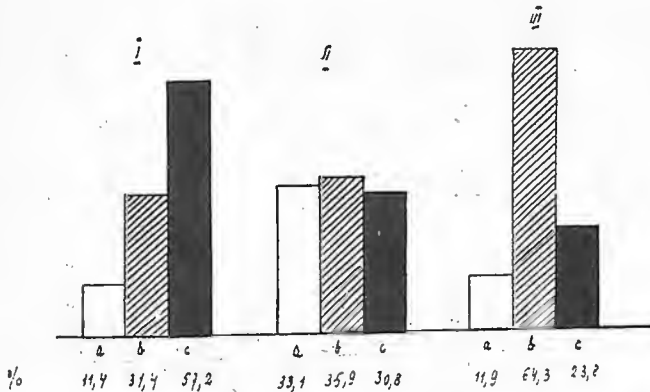
Dochód. Zestawienie 15 wykazuje zależność postępów od dochodu miesięcznego na 1 osobę.

Zestawienie 15. Postępy a dochód.

Dochód miesięczny na 1 osobę	I 4 — 9 zł.		II 10 — 25 zł.		III Powyżej		Razem
	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	
Postępy bdb	—		6	15.4	2	4.8	8
„ db	4	11.4	7	17.9	3	7.1	14
„ dst	11	31.4	14	35.9	27	64.3	52
„ —dst	15	37.2	4	10.5	6	14.5	23
„ ndst	7	20.0	8	20.5	4	9.5	19
	35	100.0	39	100.0	42	100.0	116

Uwaga: Klasyfikacja dochodu jak przy charakterystyce środowiska.

Wykres 5
Postępy a dochód



Istota zależności występują wyraźnie. W miarę polepszania warunków (dochód) maleją odsetki uczniów posiadających stopnie niedostateczne. Liczby, wskazujące te zależności, są bardzo charakterystyczne. 57,2% uczniów z warunków najgorszych (I) napotyka na trudności wyrażające się co najmniej jednym stop-

niem niedostatecznym. W lepszych warunkach (II) odsetek ten spada do 30,8%, w najlepszych do 23,8%.

Mieszkania. Jakość mieszkania niewątpliwie ma także udział w bilansie postępów ucznia. Przy klasyfikacji mieszkań napotyka się na poważne trudności, o których wspominałem poprzednio. Występują tu trzy wielkości: ilość izb, powierzchnia podłogi mieszkania i stan zaludnienia. Następane trzy zestawienia ujmują zależność postępów od wymienionych wielkości.

Zestawienie 16. Postępy a ilość izb.

Mieszkanie	1-izbowe		2-izbowe		3-izbowe		4-izbowe		Razem
	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	
Postępy: bdb	2	5,6	—	—	3	9,1	3	15,8	8
db	5	8,5	1	3,6	7	21,2	3	15,8	14
dst	15	41,7	12	42,8	14	42,4	11	57,9	52
—dst	8	22,2	8	28,6	5	15,1	2	10,5	23
ndst	8	22,2	7	25,0	4	12,2	—	—	19
Razem	36	100,0	28	100,0	35	100,0	19	100,0	116

Zestawienie 17. Postępy a wielkość powierzchni podłogi na jedną osobę.

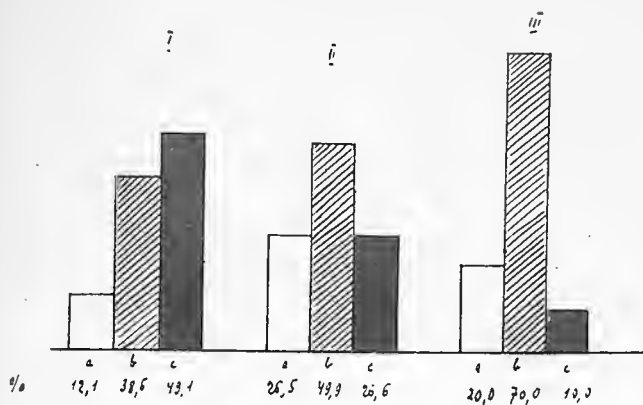
Powierzchnia na 1 osobę	I od 1,5—5 m ²		II 6—10 m ²		III 11 m ² i więcej		Razem
	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	
Postępy bdb	2	3,5	5	10,2	1	10,0	8
db	5	8,8	8	16,3	1	10,0	14
dst	22	38,6	23	46,9	7	70,0	52
—dst	15	26,3	7	14,3	1	10,0	23
ndst	13	22,8	6	12,3	—	—	19
Razem	57	100,0	49	100,0	10	100,0	116

Zestawienie 18. Postępy a gęstość zaludnienia.

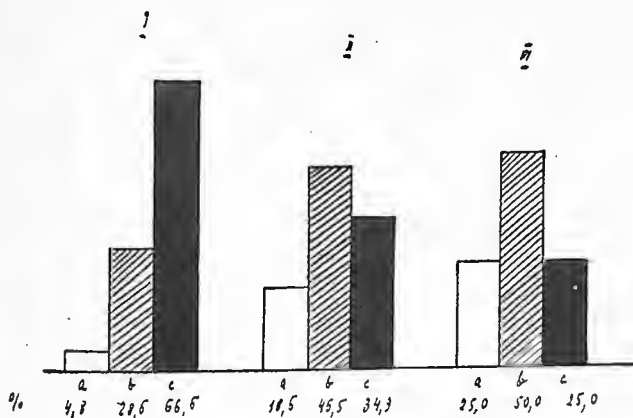
Ilość osób na 1 izbę	I 5 i więcej		II 3—4		III do 2 osób		Razem
	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	
Postępy bdb	—	—	3	7,0	5	9,6	8
db	1	4,8	5	11,6	8	15,4	14
dst	6	28,6	20	46,5	26	50,0	52
—dst	8	38,0	6	14,0	9	17,3	23
ndst	6	28,6	9	21,9	4	7,7	19
Razem	21	100,0	43	100,0	52	100,0	116

Zestawienie 16 jest najmniej wyraźne. Związek pomiędzy postęпами a ilością izb istnieje, lecz nie mamy tu tak prawidłowego obrazu liczb, jak przy zestawieniach poprzednich. Różnice pomiędzy mieszkaniami jedno- i dwuizbowymi wypadają na niekorzyść dwuizbowych. Dopiero przy mieszkaniach trzy i czteroizbowych widzimy wyraźną poprawę postępów szkolnych.

Wykres 6
Grupy i wielkość powierzchni



Wykres 7
Grupy i gęstość zaludnienia



Bardziej uderzające zależności wykazują zestawienia 17 i 18. Z zestawienia 17 widzimy, że w mieszkaniach „najciaśniejszych” (I) mamy 49,1% uczniów z po-

stępami niedostatecznymi, w tem 26,3% z postępowaniem ndst z jednego przedmiotu, a 22,8% z postępowaniem ndst z dwóch i więcej przedmiotów. W drugiej kategorii (II) mieszkań liczby te wyraźnie się zmniejszają, a w trzeciej (III) nie widzimy już uczniów o postępie ogólnym ndst i tylko 10% o postępie — dst. Charakterystyczne jest również zestawienie 18, które ilustruje wykres 7. Zmniejszaniu gęstości zaludnienia towarzyszy zmniejszanie się odsetka uczniów ze stopniami niedostatecznymi (c), a zwiększanie się odsetka uczniów z postępowaniem db i bdb (a).

Tam, gdzie zaludnienie jednej izby wynosi 5 i więcej osób, spotykamy $\frac{2}{3}$ uczniów, mających poważne trudności w pracy szkolnej. W mieszkaniach o drugiej kategorii zaludnienia (II) stosunki ulegają znacznej poprawie, a w kategorii III widzimy już niemal prawidłowy rozrząd stopni (wyżej i niżej — dst) po obu stronach stopni dostatecznych.

Z zestawień 16, 17 i 18 widoczna jest zależność pomiędzy postępowaniem szkolnym a warunkami mieszkaniowymi. Przytem nie ilość izb a wielkość powierzchni podłogi na jedną osobę i gęstość zaludnienia mieszkania są bardziej decydujące. Powyższe uzupełniają dane otrzymane drogą ankiety. Jedno z pytań ankiety brzmiało: „Czy masz wygodne warunki i czy ci nikt nie przeszkadza w odrabianiu lekcji?”. Odpowiedzi oświetla zestawienie 19.

Zestawienie 19. Postępy a warunki przy odrabianiu lekcji (kl. V-b).

Odrabiać	I wygodnie		II niewygodnie		Razem
	Ilość	%	Ilość	%	
Postępy bdb	5	11,9	—	—	5
„ db	7	16,7	1	6,7	8
„ dst	19	45,2	2	13,3	21
„ —dst	7	16,7	6	40,0	13
„ ndst	4	9,5	6	40,0	10
Razem	42	100,0	15	100,0	57

Wśród tych, którzy, jak sami twierdzą, mają wygodne warunki do odrabiania lekcji, rozrząd stopni jest niemal prawidłowy. Zaś wśród tych, którym odrabiać niewygodnie, mamy 40% z ogólnym postępowaniem ndst, 40% z — dst i brak uczniów o postępie bdb.

Wyszkolenie rodziców. Poziom rodziców charakteryzuje w pewnej mierze ich przygotowanie otrzymane w szkole. Od zrozumienia zaś znaczenia szkoły i stosunku rodziców do szkoły zależy w dużym stopniu ustosunkowanie się dziecka do szkoły. Przygotowanie rodziców ma w tej dziedzinie pewne znaczenie. Jednakże mierzenie poziomu umysłowego rodziców ich przygotowaniem szkolnym jest niezupełnie uzasadnione i to w szczególności tam, gdzie chodzi o przygotowanie niższe od szkoły powszechnej. Różnice, spowodowane warunkami życia, są często znaczne. Mimo to, pewnego oświetlenia i te dane mogą dostarczyć.

Zestawienie 20. Postępy a wykształcenie ojców.

Wykształcenie	I analfabeci do 5 oddz.		II 6—7 oddz. szk. powsz.		III więcej		Razem
	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	
Postępy bdb	5	7,8	2	9,1	1	4,8	8
„ db	9	14,1	1	4,5	3	14,5	15
„ dst	24	37,5	10	45,5	15	61,9	47
„ —dst	11	17,2	6	27,3	4	19,0	21
„ ndst	15	25,4	5	15,6	—	—	18
Razem	64	100,0	22	100,0	21 ²²	100,0	107

(Podział jak przy charakterystyce środowiska).

I = analfabeci — do 5 oddziałów szkoły powszechnej.

II = 6 — 7 oddziałów szkoły powszechnej

III = więcej.

Na podstawie zestawienia 20 trudno mówić o zależnościach. Brak jest wyraźniejszych różnic pomiędzy kategorjami I i II. Polepszenie postępów widoczne jest dopiero w kategorii III, gdzie niema uczniów o postępie niedostatecznym. Zgodne lub niezgodne współzycie na terenie rodziny wpływa również na postępy uczniów.

Zestawienie 21. Postępy szkolne a zgodność w rodzinie (kl. V-b).

Współzycie	I Żyją zgodnie		II Kłóć się		Razem
	Ilość	%	Ilość	%	
Postępy bdb	5	15,2	—	—	5
„ db	7	18,4	1	5,3	8
„ dst	11	29,0	10	52,6	21
„ —dst	8	21,0	5	26,3	13
„ ndst	7	18,4	3	15,8	10
Razem	38	100,0	19	100,0	57

Uwaga: Materiał z ankiety. „Żyją zgodnie”, to ci, w których rodzinach niema poważniejszych kłótni pomiędzy obojgiem rodziców lub rodzicami i dziećmi. „Kłóć się”, to znów ci, którzy częściej lub rzadziej, ale stale, mają sposobność przeżywać kłótnie pomiędzy rodzicami, lub rodzicami i dziećmi. Wpływ niezgody w rodzinie jest widoczny na stopnie bdb i db.

3) Uczniowie repetyenci.

Repetyenci stanowią 49,1% ogółu. Z tej liczby 36,2% przypada na tych, którzy w dotychczasowym przebiegu szkolnym powtarzali jedną klasę i 12,9% na tych co powtarzali 2 klasy.

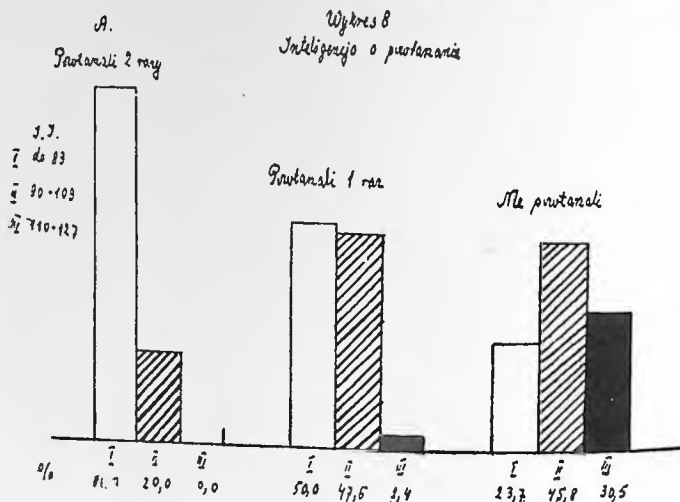
Zestawienie 22. Średni iloraz inteligencji (S. I. I.) a powtarzanie.

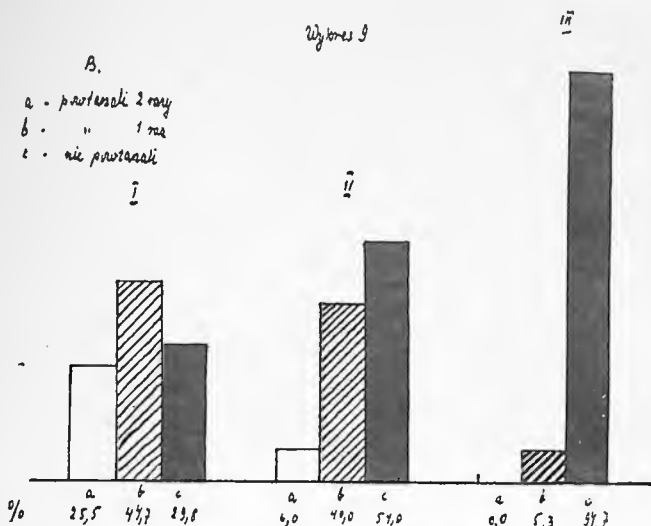
Nie powtarzali		Powtarzali 1 klasę		Powtarzali 2 klasy		Razem	
Ilość	Ś. I. I.	Ilość	Ś. I. I.	Ilość	Ś. I. I.	Ilość	Ś. I. I.
59	100.3	42	87.6	15	83.7	116	95,6
50.9%	—	36.2%	—	12.9	—	100.0	—

Średni iloraz inteligencji uczniów o czystym przebiegu szkolnym wynosi 100.3, powtarzających 1 raz (1 klasę) — 87.6, a powtarzających 2 razy — 83.7.

Zestawienie 23. Inteligencja a powtarzanie.

Inteligencja (I. I.)	I do 89		II 90—109		III 110—127		Razem
	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	
Powtarzali ilość 2 razy %	12 80.0	25.5 —	3 20.0	6.0 —	— —	— —	15 —
Powtarzali ilość 1 raz %	21 50.0	44.7 —	20 47.6	40.0 —	1 2.4	5.5 —	42 —
Nie powtarzali ilość %	14 23.7	29.8 —	27 45.8	54.0 —	18 30.5	94.7 —	59 —
Razem	47	100	50	100	19	100	116





Z zestawienia 23 i ilustrujących zestawienie wykresów 8 A i 8 B widzimy, do jakich grup inteligencji należą uczniowie repe-teńci.

Uczniowie, którzy powtarzali 2 razy, należą w 80% do inteligencji „niżej średniej” (I) i w 20% do inteligencji „średniej” (II). Niema uczniów o inteligencji „wyżej średniej” (III) powtarzających 2 razy. Uczniowie, którzy powtarzali jeden raz, należą w 50% do inteligencji „niżej średniej” (I), w 47,6% do inteligencji „średniej” i w 2,4% (jeden uczeń) do inteligencji „wyżej średniej”. Wkońcu uczniowie, którzy nie powtarzali, w 23,7% należą do inteligencji „niżej średniej”, w 45,8% do „średniej” i w 30,5% do „wyżej średniej”.

W miarę posuwania się od uczniów powtarzających 2 razy do uczniów nie powtarzających stwierdzamy obniżanie się ilości uczniów o inteligencji „niżej średniej” a wzrastanie ilości uczniów o inteligencji „wyżej średniej”.

Równie dużo daje rozpatrzenie stosunków w poszczególnych grupach inteligencji (wykres 8 B).

Uczniowie o inteligencji „niżej średniej” już po przejściu czterech klas są w 70,1% dotknięci klęską drugoroczności, w tem 25,5% dwukrotnie.

D-r M. Grzywak-Kaczyńska twierdzi, że uczniowie o inteligencji wyrażanej ilo-razem poniżej 90 nie posiadają czystego przebiegu szkolnego, o ile znajdują się w dzisiejszych przeciętnych warunkach szkolnych. Ich inteligencja rozstrzyga o tem, że w przeciągu 7 lat szkoły powszechnej, tylko na tej podstawie „muszą” powtarzać przynajmniej jedną klasę (w dzisiejszych warunkach szkolnych). Przytoczone dane potwierdzają wniosek. Przy czterech promocjach odpadło 70%, przy następnych trzech promociach odpadnie prawdopodobnie reszta. Jeżeli nawet część uczniów o inteligencji „niżej średniej” zdoła uniknąć drugoroczności, będzie to bardzo mały odsetek, raczej potwierdzający zasadę niż zaprzeczający jej.

W kategorii inteligencji „średniej” (II) widzimy 46% dotkniętych klęską drugoroczności (w tem 6% podwójnie) i 54% o czystym przebiegu szkolnym. W kategorii inteligencji „wyżej średniej” (III) mamy 94,7% uczniów o czystym przebiegu szkolnym i tylko 5,3% powtarzających (1 uczeń na 19). Z przytoczonych materiałów wynika, że jedynie uczniowie o inteligencji „wyżej średniej” są w dużym odsetku (95%) zabezpieczeni przed drugorocznością. Prawie połowa uczniów o inteligencji „średniej” (46%) już w kl. V jest dotknięta klęską drugoroczności.

Uczniowie o inteligencji „niżej średniej”, jak już wspominałem wyżej, są skazani na drugoroczność conajmniej roczną (w dzisiejszych warunkach).

Tu powstają jednakże pytania. Dlaczego jeden uczeń o inteligencji „wyżej średniej” powtarzał? Dlaczego 6% uczniów o inteligencji „średniej” powtarzało dwa razy, 40% — raz a 54% nie powtarzało?

Dlaczego 30% uczniów o inteligencji „niżej średniej” nie powtarzało? Podobne pytania można było postawić do każdego zestawienia, wykazującego zależności z postępami. Odpowiedzi należy szukać w zespole czynników, oddziałujących na przebieg pracy szkolnej ucznia.

Uczeń o inteligencji „wyżej średniej” powtarzał, bo jego rodzina od kilku lat znajduje się w bardzo złych warunkach materialnych, bo mieszka w izbie zrobionej z chlewa, gdzie jest zimno i ciasno, bo nie ma stołu do odrabiania lekcji a jedynie kawałek okna lub stare o chwiejących się nogach krzesło, przy którym klęcząc, odrabia lekcje. Zresztą J. się do tego nie przyznaje, a o swoim domu ma do powiedzenia jedynie rzeczy dobre. Przed wywiadem wiedziałem, że rodzina J. ma ładny pokój z kuchnią, że na oknach wiszą ładne firanki, że ojciec ma emeryturę 60 zł. miesięcznie i oprócz tego dobrze zarabia.

Idąc na wywiad spotkałem J. na sankach. Na moją propozycję pójścia do jego domu otrzymałem odpowiedź: — Niech pan teraz nie idzie, bo niema w domu ani tatusia ani mamusi. — To ty mnie wprowadzisz i pokażesz mieszkanie. — W odpowiedzi otrzymałem jakieś niewyraźne „ale” i spostrzegłem dziwne zmieszanie chłopca. — Zaprosiłeś mnie w szkole, więc szedłem cię odwiedzić, ale jeżeli teraz nie chcesz, to pójdę do K. — Proszę pana. Ale...

Przy wejściu do mieszkania zauważyłem znów zmieszanie i przejęcie, któremu towarzyszyły krople potu na nosie. Teraz już wiem, co znaczyło jego „ale”.

Emerytura — to renta starcza, którą ojciec dostanie za 15 lat, „dobry zarobek”, to dwa złote dziennie na utrzymanie 5 osób, mieszkanie „ładne” to część chlewu z wyciętym oknem, gdzie jest zimno, ciasno, brudno, brzydko i gdzie przez sufit deszcz zacieka.

Mimowoli snują się refleksje. — J., to bardzo dzielny chłopiec. Po bohatersku zdobył na pierwsze półroczcie ocenę bdb.

Załamał się, gdy ojciec stracił pracę na kolei i gdy zmuszony był przenieść się z rzeczywiście ładnego mieszkania do „budy”.

Trzech chłopców o ilorazach inteligencji 101, 102 i 105 powtarzało po dwie klasy. I znów wyjaśnienie tego leży w warunkach rodzinnych. Warunki materialne u wszystkich ciężkie. U dwóch dochodzą cechy charakteru powodujące różne konflikty na gruncie szkolnym. Są wrażliwi, lecz jednocześnie zamknięci w sobie, zacięci, długo pamiętający urazy osobiste, mściwi. Jeden z nich w omawianem półroczu otrzymał z pewnego przedmiotu stopień ndst. Gdy jako wychowawca rozmawiałem z nim w tej sprawie, zauważyłem, że pod wpływem

tej smutnej nowiny dziwnie zmienił się. W oczach widziałem mieszaninę gniewu, zaciętości i żalu. Nie chciał rozmawiać. Poprosiłem, aby napisał do mnie coś w tej sprawie, jak będzie miał chęć. Dostałem odpowiedź. „Ja chcę Panu powiedzieć to, ale brak mnie odwagi. Proszę tego nikomu nie mówić. Gdy ja dowiedziałem się, że dostałem dwójkę, to nie wiedziałem co mam robić. Potem chciałem zrobić zamach za dwójkę. Długo myślałem jak zrobić, ale potem to mnie przeszło, bo dwójka jest ptzeważnie niesprawiedliwa. Jestem pytany tego, czego ja się nie spodziewam. Tetaz, gdy nadchodzi godzina tego przedmiotu, to zaraz mnie strach bierze, chociaż zawsze ja umiem”.

Są uczniowie o inteligencji „niżej średniej”, którzy nie powtarzali i część z nich ma dst. postępy.

Przy rozpatrywaniu szczegółowem widzimy duże zainteresowanie rodziców szkołą, ich ambicje, dobrą opiekę nad dzieckiem, sprzyjające warunki materialne. Stwierdzamy, że braki inteligencji wyrównują warunki domowe.

Dla ilustracji przytaczam jeszcze dwa przykłady z życia chłopców pilnych, którym jednak trudno wypłynąć na powierzchnię życia szkolnego.

F. „U nas niema zgody. Tatuś z mamusią kłóci się i bije mamusię. Mnie i siostrze szkoda mamusi, to prosimy tatusia, aby nie bił, a wtedy tatuś nas bierze i wypędza i bije różgą, a my nie wiemy za co nas bije. Jak tatuś nie może się zemścić na mamusi, to mści się na nas. Jak ja proszę pieniędzy na zeszyt, to mnie nie daje i mówi na mnie zbójce, złodziej, bo ja broniłem mamusi”.

J. „Mnie jest bardzo niemilo, gdy chcę coś kupić i ojciec mnie nie daje pieniędzy. Czuję wtenczas bardzo wielki żal. I wiem, że to jest bardzo potrzebne do nauki. Gdy ojciec przyjdzie zdenerwowany, to niewolno zamówić. Gdy zamówię, to mocno bije”.

V. WNIOSKI.

Przed wyciągnięciem praktycznych wskazań należy pzenieść materjał omawiany na szerszą płaszczyznę zagadnień ogólnych. Zjawia się tu pytanie: co decyduje o powodzeniu człowieka?

W zgodnej odpowiedzi większości badaczy wymieniane są dwa czynniki: zdolności i środowisko, albo — nieco inaczej — wartości odziedziczone i training życiowy. Na gruncie niemieckim W. Peters twierdzi, że rozwój zdolności uzależniony jest od zdolności przyrodzonych i od podniet rozwojowych, od częstości aktualizujących podniet. Tych podniet dostarcza środowisko, które ponadto wtenczas podniet wyzwalających zdolności, które mogą być wogóle wyzwołone jedynie w pewnych okresach życia. Trudność jednak polega na określeniu stosunku udziałów wpływu dziedziczności i środowiska. Biologja, najbardziej kompetentna w tej dziedzinie, nie powiedziała tu ostatniego słowa. To jest też przyczyną, że w tej dziedzinie spotykamy się z najróżnorodniejszymi poglądami. Jedni uważają, że decydującym jest wpływ środowiska, drudzy, że dziedziczności. Niewątpliwie prawda leży pomiędzy temi rozbieżnymi poglądami, w nieustalanej jednak odległości od krańców.

Z materjałów wyjaśniających pochodzenie genjuszów widać skłonności do przypisywania ważniejszej roli dziedziczności, niż wpływom środowiska. Gdy jednak zaczniemy schodzić wdół po drabinie społecznej, musimy stwierdzać bardziej rozstrzygające znaczenie wpływów środowiska. Najbardziej rozstrzygające wyniki w tej dziedzinie należą do biologji. Szereg badań pedagogicznych przeprowadzonych na dzieciach zakładowych, rekrutujących się z nizin społecznych, nie jest wolny od błędów. Ustalono np., że dzieci z zakładów stoją

niżej pod względem stopnia inteligencji od dzieci różnych warstw społecznych. Wyjaśniono to wpływem dziedziczności, zakładając milcząco, że wpływ zakładu jest dodatni.

Bezprzecznie prawdziwym jest wniosek stwierdzający dużą zależność dzielności szkolnej dzieci od ich przynależności społecznej. Spotyka się jednak i tu szereg błędów. W wielu badaniach ocena wpływów środowiska jest mała. Bliższe jednak przyjrzenie się wynikom i przeanalizowanie materiałów wykazuje nieraz małą obiektywność badacza. Tak np. fakt, że dziecko rodziców zamożniejszych uczy się lepiej od dziecka rodziców biedniejszych, brany jest jako wynik wpływów dziedziczności. Pewną słuszość miałoby to twierdzenie wtedy, gdyby postępy były jedynie wynikiem zdolności. Tymczasem, każdemu wnikliwemu obserwatorowi wiadomym jest, jak dalece dobre postępy szkolne zależne są od atmosfery domowej, od pomocy rodziców lub rodzeństwa, od stanu zamożności, którego funkcją jest jakość mieszkania, odżywiania, ubrania, pielęgnowania.

Istnienie pozytywnej korelacji pomiędzy stanem zamożności, a stanem rozwoju umysłowego ustalono jeszcze na innej drodze. Istnieje cały szereg poszukiwań ustalających zależność pomiędzy dobrobytem rodziców a dzielnością fizyczną ich dzieci. Na tej podstawie twierdzono, że dzieci podobnego środowiska a różnych narodowości są bardziej podobne do siebie, niż dzieci różnych środowisk, lecz tej samej narodowości. Gdy posuniemy się dalej, musimy stwierdzić także zależność dzielności umysłowej od dzielności fizycznej dziecka.

Wnioski powyższe nie są jednak tak proste, jak możnaby przypuszczać. W praktyce spotykamy szereg odchyłeń, których wyjaśnienie jest trudne, a niejedno krotnie i niemożliwe.

Za p. Lenzionówną przytaczam zestawienie wykazujące zależność stopni inteligencji od środowiska ¹⁾.

Ilość dzieci	Ś r o d o w i s k o	Przeciętny iloraz inteligencji
212	Ze szczególnie dobrego miejskiego środowiska . . .	117.2
921	z przeciętnie dobrego miejskiego środowiska . . .	101.4
159	wieśniaków w dobrym położeniu . . .	94.4
105	„ w średnim „ . . .	92.5
87	„ w złym „ . . .	89.5

Podobnych zestawień można przytoczyć więcej. A. Hetzer, w badaniach nad dzieckiem Wiednia wykazała wielki wpływ nędzy na rozwój dziecka ¹⁾.

Różnice pomiędzy dzieckiem pielęgowanym i niepielęgowanym są uderzająco wielkie już w pierwszym roku życia. Jednoroczne dziecko niepielęgowane wykazuje opóźnienie miesięczne. Dla nauczycieli szczególnie cennymi są dane dotyczące rozwoju mowy. Rozwój mowy uzależniony jest od kontaktu społecznego, od sposobności ćwiczenia i rozwijania. Dziecko niepielęgowane nie ma odpowiedniej ilości podniet sprzyjających rozwojowi mowy. Nic też dziwnego, że słownik trzyletniego dziecka niepielęgowanego stoi na poziomie

¹⁾ Ruch Pedagogiczny R. 1934/35 Nr. 8. — Zależność wykazali H. E. Jones, H. S. Conrad, M. B. Blanchard na dzieciach amerykańskich w wieku od 4 — 13 lat testami Stanford — Binet.

²⁾ Kindheit und Armut. Leipzig 1929, Hirzel s. XII + 314.

dwuletniego pielęgowanego. Opóźnienie roczne w rozwoju mowy dziecka niepielęgowanego w wieku 3 — 7 lat dochodzi do 8 miesięcy.

Już te dane są aż nadto wyraziste. Idą za tem duże różnice w zachowaniu społecznym, w zabawie i twórczości, w opanowaniu, w inteligencji.

To jest częściowem wyjaśnieniem faktu, że dzieci zgłaszające się do szkoły powszechnej w wieku 7 lat życia, wykazują rozpiętość w rozwoju inteligencji do chodząca do 6 lat inteligencji a często nawet większą.

Tak sprawy wyglądają na szerszej płaszczyźnie. Nie zamierzałem dać obrazu syntetycznego w tej dziedzinie, gdyż przekraczałoby to zarówno tamy artykułu jak moje możliwości. Daję tylko fragmentaryczne wycinki, wykazujące zależność działalności umysłowej dziecka od warunków towarzyszących rozwojowi.

Na tem miejscu chodzi mi przede wszystkim o działalność szkolną. Szkoła powszechna, właśnie z racji swej „powszechności” musi o tem pamiętać. Przytoczone w niniejszej pracy materiały z życia szkolnego wykazują zależność postępów szkolnych od inteligencji, dochodu, warunków mieszkaniowych, stosunków panujących na terenie rodziny, frekwencji. Z materiałów tych da się wyciągnąć wniosek, stwierdzający zależność powodzenia dziecka szkolnego od stanowiska społecznego rodziców, od splotu czynników działających podczas wykonywania obowiązku szkolnego. Wychowawca musi znać i rozumieć ograniczenie, jakie dla działalności szkolnej wynikają z warunków społecznych, w których dziecko wzrasta.

Nie może być jednej normy wymagań od dzieci objętych organizacją jednej klasy. Rozwój szkoły musi iść po linii, jaką wytycza potrzeby życia i dokładna znajomość materiału dziecięcego.

Oto jest klasa, licząca 60 dzieci, przy grupowaniu których przyjęto milczące założenie, że poziom tych 60-ga jest mniej więcej równy. Rzeczowego ataku na tę fikcję „równego” poziomu dokonano już w pierwszym dziesiątku bieżącego stulecia.

Dzieci zgrupowane w jednej klasie różnią się pomiędzy sobą wiekiem życia, stopniem inteligencji, zdolnościami, warunkami domowemi, ułatwianiami lub utrudnieniami wykonywanie obowiązku szkolnego. Działanie wymienionych czynników różnicują grupę klasową do tego stopnia, że faktyczna wydajność pracy uczniów lepszych jest kilkakrotnie większa od wydajności pracy uczniów gorszych. Usiłowania, zmierzające do rozwiązania powyższego zagadnienia, idą niejako w dwóch kierunkach. Jedni dążą do udoskonalenia klasy, inni do rozluźnienia systemu klasowego przez podniesienie jakości dotychczasowych metod nauczania, lub nawet zupełną ich zmianę. Udoskonalenie klasy, to zmniejszenie rozpiętości istniejących w obrębie klasy, przez tworzenie klas o różnym poziomie (system Mannheimski, — reforma austriacka dokonana przez socjal-demokratów) lub — gdzie to jest niemożliwe — tworzenie grup w zakresie poszczególnych klas. System semestralny jest również środkiem do usuwania rozpiętości klasowych.

Łagodzi się przytem przykre konsekwencje drugoroczności przez zmniejszenie do połowy czasu powtarzania (półroczce). Rozluźnianie klasy widzimy w metodach pracy pod kierunkiem i systemu daltońskiego.

We wszystkich usiłowaniach doby dzisiejszej widać jeden cel: dostosowanie szkoły do możliwości dziecka, stworzenie szkoły „na miarę”, zindywidualizowanie pracy na terenie szkoły.

Wskazania praktyczne, jakie należy wyciągnąć z przytoczonych materiałów, muszą iść po linii usuwania lub przynajmniej łagodzenia zła. Hamujące wpływy na pracę dziecka ujemnych warunków społecznych są faktem, z którymi szkoła musi się liczyć. Krzywdą społeczną ma jednak tę własność, że daje się wyrównywać, choć rzadko całkowicie. Jakiemi środkami? Siłami szkoły i rodziców, społeczeństwa i państwa. Dzisiejsza szkoła powszechna nie jest w żadnym wypadku w stanie rozwiązać samodzielnie wszystkich zagadnień natury społecznej, które się wylaniają w pracy. Musi mieć pomoc, musi wspomagać najbardziej potrzebujących, inaczej przestanie być „powszechną”.

Istnieje prawo powszechności nauczania. Lecz prawo to dopiero możliwość. Aby móc je wykorzystać, trzeba mieć potemu odpowiednie, minimalne warunki. Prawo szkoły powszechnej jest najważniejsze dla tych, którzy tej szkoły najbardziej potrzebują. Są nimi najbardziej potrzebujący. A tymczasem bieżące życie szkolne mówi, że właśnie ci najbardziej potrzebujący są wyrzucani przez warunki poza nawias szkolny.

Wśród materiału omawianego jest 55% dzieci przerośniętych (rocznik 1921 i 1922), w tem 16% o dwa lata w stosunku do przepisowego wieku klasy. O ile zastosowane będzie do nich prawo obostrzone, 55% odpadnie tylko z powodu przerośnięcia i nie dojdzie do klasy 7-ej. Ile odpadło w drodze do 5-ej klasy, nie jestem narazie w stanie powiedzieć. W czasie trwania klasy V-ej odpadło z dwóch klas 5 uczniów (4,2%). Odpadli ze względów od szkoły niezależnych. Nie mogli uczęszczać, bo nie mieli warunków, dających możliwość korzystania ze szkoły.

Ci, co doszli do klasy V-ej, złożyli wielką ofiarę na rzecz drugoroczności, tracąc lata, możliwość ukończenia 7 oddziałów, często możliwość jaśniejszej przyszłości, wiarę w siebie, wypaczyli swój charakter i właściwy stosunek do pracy. Liczby, których może dostarczyć życie szkolne, są w wielu przypadkach niepokojące. Zmuszają one do mocnego akcentowania czynnika społecznego i konieczności szukania dróg, prowadzących do naprawy zła, krzywdzącego dziecko najslabsze, najmniej uodpornione.

Dzisiejsze warunki zmuszają szkołę do organizowania planowej opieki nad dzieckiem. Na pierwsze miejsce wysuwa się tu konieczność dożywiania, ubierania, dostarczania pomocy szkolnych w postaci zeszytów, książek i t. p., organizowania świetlic szkolnych. Nie potrzeba nawet długo obserwować życia szkolnego, aby przekonać się o konieczności powyżej wymienionych zabiegów. Liczba dzieci, przychodzących do szkoły bez śniadań, waha się od 3—15 dzieci w klasie. Liczby te zmieniają się w zależności od dnia, klasy, pory roku i różnych czynników domowych. Część dzieci nie jada śniadań, bo źle jest zorganizowane życie w rodzinie. Dzieci wychodzą do szkoły przed śniadaniem rodziny. Inna część nie jadła, „bo nie było co”!

O konieczności świetlicy szkolnej przekona się ten, kto porówna prace dzieci wykonywane w szkole, z pracami wykonywanymi w domu, zbada przyczyny nieodrobionych lekcji. Różnice są łatwe do uchwycenia, wnioski proste. Konieczności dostarczania pomocy szkolnych nie trzeba dowodzić.

Część z powyższych wskazań większość szkół miejskich realizuje we własnym możliwym zakresie. Niestety, aby potrzeby społeczne najbardziej potrzebujących dzieci szkolnych były zaspokojone w minimalnym zakresie, trzeba rozszerzyć dotychczasowe ramy szkoły i znacznie powiększyć środki materialne.

Z materiałów niniejszej pracy nasuwają się wreszcie wskazania organizacyjne. Szkół III stopnia, gdzie istnieją oddziały równoległe, jest w Polsce dużo. W Lidzie jest ich pięć. W każdej szkole lidzkiej jest 4—5 oddziałów równoległych. Rozpiętość wieku życia we wszystkich klasach duża, a jeszcze większa rozpiętość wieku inteligencji. Przy 60 dzieciach w klasie i przy takich rozpiętościach jak te, które przykładowo wykazałem, praca naprawdę jest nie słychanie trudna. Tam, gdzie istnieją oddziały równoległe, narzuca się wprost wniosek — grupować. Widać brak odwagi w tej dziedzinie, aczkolwiek istnieje zrozumienie zagadnienia wśród nauczycielstwa. Próby, podejmowane przeważnie w wyższych klasach, nie zawsze przynoszą pożądane rezultaty, bo nie zawsze są przeprowadzane właściwie.

Mechaniczne i przypadkowe rozrywanie organicznej więzi klasowej jest szkodziwne. Można jednak selekcje przeprowadzać systematycznie, planowo od najniższych klas, uzupełniające przegrupowania, przeprowadzać w okresach organizujących pracę szkolną, a nie w okresach zorganizowanej pracy, jak to się często dzieje.

Są jednak i zastrzeżenia, dotyczące selekcji. Na pierwszym miejscu stoi argument, podkreślający brak demokratyczności w selekcjach. Grupowanie według zdolności jest jednoczesnym grupowaniem społecznym. Dzieci o większej wydajności szkolnej należą do wyższych warstw społecznych, a dzieci o niższej wydajności do niższych warstw społecznych. Szkoła powszechna ma przecież niwelować, a nie wykazywać różnice społeczne. Są to zastrzeżenia częściowo słuszne, lecz dla dzisiejszej praktyki szkolnej raczej szkodliwe, niż pożyteczne. Przedewszystkiem podział na biedne i zamożne nie całkowicie pokrywa się z podziałem na zdolne i mniej zdolne. Pobyt dziecka zamożnego z dzieckiem niezamożnym byłby bardzo pożądany ze względów demokratycznych, ale wtedy gdyby szkoła była w stanie wyrównywać całkowicie braki społeczne dziecka niezamożnego. Tak, jak jest obecnie, jest to tylko sposobność dla tych, co umieją patrzeć, do przyglądania się wyścigom, w których wymagania są jednakowe, lecz warunki bardzo różne.

Głodne i syte, pielęgnowane i niepielęgnowane — oto zasadnicze różnice.

Prof. A. B. Dobrowolski¹⁾ nazywa to barbarzyńskim wyścigiem, bo tylko na barbarzyńskim poziomie można uważać za równy taki wyścig, gdzie jeden ma nogi spętane, drugi wolne i jeszcze pomoc z boku.

Nie posiada również wielkiej mocy argument, stwierdzający korzyści, wynikające z obcowania dziecka zdolnego z mniej zdolnym. W obcowaniu zyskują, ale dużo tracą w pracy, która stawia równe wymagania nierównym. Niejednokrotnie tracą nawet wiarę we własne siły. Drugoroczność dosięga słabszych. Słusznym jest natomiast argument stwierdzający, że materiał selekcyjonowany różnicuje się w dalszym ciągu, wskutek różnorodnego tempa rozwojowego różnych jednostek. Nie wyklucza to jednak możliwości selekcyjonowania, tylko podkreśla ten moment, że jeżeli się przyjmie zasadę selekcyjonowania, to trzeba jednocześnie pamiętać o tem, że selekcji nie przeprowadza się raz na zawsze, lecz że ją trzeba uzupełniać.

„Selekcja, pojęta jako ukazywanie jednostkom najważniejszej dla nich drogi, wymaga nieodzownie uzupełniania przez wszechstronne kompensowanie bra

¹⁾ Wykłady na Wolnej Wszechnicy.

ków, przez wyrównywanie społeczne „szansy życiowej” upośledzonych”¹⁾. Tak rozumiana selekcja i przeprowadzana wtedy, gdy wymaga tego życie, ma za sobą poważne argumenty. Przedewszystkiem przez selekcję zmniejszamy rozpiętości, istniejące na terenie klasy, a przez to udoskonalamy klasę. Z przytoczonych materiałów widzieliśmy, że dzieci 10-letnie pracują razem z 14-letnimi. Kto zna dzieci, ten wie, jakie są zasadnicze różnice w ich pracy nawet wtedy, gdy teoretyczna wydajność umysłowa jest równa. Poza tem selekcja przeprowadzana jest w celu niesienia pomocy słabszym i chronienia słabszych przed niebezpieczeństwami. Tylko taka selekcja jest słuszną.

W klasach zwykłych przeciętny poziom jest za wysoki dla najslabszych. W wypadkach dwóch klas równoległych, w obu stan jest mniej więcej jednakowy. Ci najslabsi, nie mogą dorównać średnim, odpadają, bo dosięga ich klęska drugoroczności, najczarniejsza plama systemu klasowego. Przy klasach selekcyonowanych niebezpieczeństwa drugoroczności są mniejsze, gdyż poziom jest bardziej jednolity. Uczniowie zdolniejsi mają większe możliwości rozwojowe, co jest również bardzo ważnem. Szkoła powszechna, to przecież szkoła, którą całkowicie powinni kończyć wszyscy, a przynajmniej ogromna większość. Skoro faktem niezaprzeczalnym jest różnorodność poziomów materiału dzieciecego, to tak samo faktem powinno być kończenie szkoły powszechnej na różnych poziomach.

Różnicowanie klas równoległych jest uzasadnione dobrem pracy i dobrem dziecka słabszego, które przedewszystkiem narażone jest na niebezpieczeństwa systemu klasowego.

A. Karwowski

SPRAWOZDANIA

ZYGMUNT FREUD. Wstęp do psychoanalizy. Przekł. Dr. S. Kempnerówny i Dr. W. Zaniewickiego pod redakcją Dr. Gustawa Bychowskiego, Doc. U. W. Str. 583. Warszawa, 1935. Wydawnictwo J. Przeworskiego.

Psychoanaliza i dziś, podobnie jak w zaraniu swego pojawienia się, nie przestaje dzielić psychologów na przeciwne obozy, pomimo że metoda jej i niektóre zasadnicze pojęcia zyskują już powszechną niemal prawomocność naukową. Dobrze się więc stało, że naszej literaturze psychologicznej przyswojono dzieło jednego z głównych twórców i pionierów tego kierunku w psychologii — Zygmunta Freuda, tem więcej, że autor ten stara się utrzymać w granicach empirycznych, bez uciekania się do metafizycznych koncepcyj. Uda je mu się to w zupełności, ale kosztem zacieśnienia i jednostronności założeń podstawowych. „Wstęp do psychoanalizy” jest „wierną kopją wykładów” — jak sam autor mówi w słowie wstępnem na str. 7 — jakie miał w latach 1915—17. Obejmuje on trzy części: „Czynności pomyłkowe”, „Marzenia senne” i „Naukę ogólną o nerwicach”. W obrębie tych trzech dziedzin zawarł autor całokształt zagadnień, pojęć, założeń i metod psychoanalizy; treść książki zatem jest znacznie ogólniejsza, niż to wskazuje tytuły.

W pierwszej części autor analizuje znane nam z codziennego życia zjawisko pomyłek słownych, t. zw. przez tłumacza „przejęzyczeń”. Zasadę wyjaśniającą stanowią ogólne tezy psychoanalizy, mianowicie, „że procesy duchowe są w swej istocie nieświadome, procesy zaś świadome stanowią jedynie poszczególne akty i części całego życia psychicznego” (str. 20) i „że popędy, które w ciaśniejszem i szerszem ujęciu określić można jedynie jako seksualne, odgrywają w genezie chorób nerwowych i umysłowych niezwy-

¹⁾ H. Radlińska. Planowanie pracy wychowawczej na tle środowiska. Ruch Pedagogiczny R. 1933/34 Nr. 5.

kle wielką... rolę" (str. 21). W konsekwencji każdy proces psychiczny ma swój sens. Jest to „zamiar, któremu służy i jego stanowisko w szeregu psychicznym” (str. 42). Istotą pomyłek słownych (przejęzyczeń) są zatem nie forma i środki, lecz cel (str. 62). Już w tem ujęciu zarysowuje się wyraźnie podstawowe założenie autora o ściąganiu się w życiu psychicznym człowieka „dwóch różnych intencji” (str. 68), niby echo psychologów i Herbartowców, które w postaci konfliktu odgrywa decydującą rolę w psychoanalizie. W konflikcie tym najważniejsza rola i determinująca przebieg zjawiska przypada tendencji unikania przeżyć przykrych. — Marzenia sennie znajdują w tych ramach pełne wyjaśnienie, z tem jednak, że same przedstawiają sobą zjawisko znacznie więcej skomplikowane, niż pomyłki słowne. Marzenie sennie jest bowiem „oddziaływaniem duszy na wpływające na nią w stanie sennym podniety” (str. 106), ale podrażnienie ulega w marzeniu sennem specjalnemu opracowaniu. Stosując do analizy marzeń sennych metodę kojarzeniową, łatwo wykazać, że rolę podniety w nich stanowi nieświadomy pierwiastek psychiczny pochodny kompleksu (str. 133). W marzeniu sennem należy zatem wyróżnić jawną treść i myśl ukrytą. Otóż marzenie sennie jest wywołane określonym życzeniem, a treść jest właśnie urzeczywistnieniem tegoż życzenia. Funkcja marzeń sennych polega na tem, że „usuwa drogą halucynowanego zaspokojenia podniety psychicznych, które zakłócają sen” (str. 165). Wśród tych kompleksów pierwszorzędna rolę odgrywa, zdaniem autora, kompleks Edypa. Tutaj autor już wyraźnie uderza w strunę seksualizmu. Wprawdzie omawiając dalej różne formy nerwicy, autor zastrzega się przed imputowanym jego teorii panseksualizmem, a nawet widzi się zmuszonym dla ratowania spekulatywnej zasady konfliktu do wprowadzenia obok libido drugiego jeszcze czynnika o charakterze popędów samozachowawczych, których psychiczne objawy autor traktuje sumarycznie pod nazwą „jaźni”. Jednak pojęcie czynnika zwanego „jaźnią” występuje dosyć niejasno, a wyprowadzanie najważniejszych funkcji życia ludzkiego z libido (np. wiedza ma być też pochodną libido) nadaje teorii Freuda wyraźną cechę panseksualizmu. W szczegółowym rozwinięciu tej tezy, specjalnie w uzasadnieniu kompleksu Edypa, jako powszechnej cechy dzieciństwa, wywody Freuda nasuwają pewne wątpliwości natury empirycznej i logicznej.

Metoda badań psychoanalitycznych polega na stosowaniu kojarzeń i symboliki. Autor nawet podaje ustalony (?) kanon symbolów dla marzeń sennych (str. 181—208). I jakkolwiek w konkretnych przypadkach interpretacja ich robi wrażenie zbyt kazuistyczne, i nienadająca się do uogólnień (np. cesarz i cesarzowa jako symbole rodziców — str. 18; czasami trudno się oprzeć wrażeniu, że autor tworząc zgrab swej teorii nie zetknął się z realnem życiem nędzy i pracy, a tylko z chorobliwymi stanami duchowymi t. zw. inteligencji) — to jednak symbolika u autora nabiera głębszego znaczenia życiowego. Trzeba przyznać, że autor dotyka tu jednego z najogólniejszych i pierwszorzędnych zagadnień dotyczących życia, mianowicie — wyrażania się. Na tem tle mowa nabiera szerszego, biologicznego sensu, łącząc się z powstawaniem znaczenia w ogóle. Sądząc, że uwzględnienie dalszych prób w tym kierunku psychologii obiektywnej pozwoliłoby na znaczne pogłębienie pojęcia symboliki i uniknięcie jednostronności w interpretacji szczegółowej.

Najwięcej miejsca poświęca autor nerwicom, biorąc pod uwagę przedewszystkiem te formy, które podlegają psychoanalitycznej metodzie leczenia; w terminologii autora nazywają się one nerwicami przeniesienia (str. 371). Są to: histerja lękowa, konwersyjna i nerwica natręctwa. Ich struktura psychiczna jest analogiczna do poprzednio rozważanych zjawisk: marzeń sennych i przekształceń, pomyłek językowych. Objawy ich zatem nie są przypadkowymi, lecz mają swój sens i cel, którego poszukiwać należy również w nieświadomości. To też analiza nerwicy daje autorowi sposobność do szczegółowszego zajęcia się tym faktem. Wprawdzie autor sam usprawiedliwia się przed czytelnikiem, że nie wyczerpał tematu, ale w gruncie rzeczy tak głęboko ujął całe zagadnienie, że daje punkt wyjścia dla kardynalnych problemów, nurtujących dzisiaj całą psychologię; dość wskazać doskonałą analizę lęku, którego genetykę dopatruje się w akcie narodzin (str. 495 i n.), jego związek z zahamowaniem libido (str. 509 i n.), teorię prafantazji, jako funkcji filogenetycznej (str. 463), narcyzmu, rozkoszy i t. d. Są to wszystkie zagadnienia dotyczące początków i tworzenia się życia psychicznego. Autorowi wszędzie przyswieca ta sama tendencja sprowadzania całego życia do jednej wspólnej zasady biologicznej. Stąd i pojęcie libido nabiera u niego bardzo szerokiego zakresu, jako najogólniejsza sprężyna rozwoju psychiki. Libido bowiem wiąże się z zaspokojeniem rozkoszy cielesnej.

(str. 392). Ono też kieruje sferą życia nieświadomego. „Cała nasza działalność duchowa nastawiona jest na zdobywanie zadowolenia i unikanie przykrości i jest ona automatycznie regulowana przez zasadę rozkoszy” — powiada autor na str. 444, a nieco dalej czytamy: „Możemy tylko odważyć się na twierdzenie, że zadowolenie związane jest w jakiś sposób ze zmniejszeniem, osłabieniem lub zgaszeniem sumy podrażnień panujących w naszym aparacie psychicznym, przykrość zaś — ze zwiększeniem tej sumy”. Podkreślenie dynamizmu psychicznego pozwala, rzecz prosta, na głębszą interpretację, niż mechanistyczna teoria Thorndike'a, jednak w zbyt jednostronnym ujęciu autora nasuwa wiele wątpliwości (słusznie podkreślonych przez K. Bühlera), choćby np. przeciwstawienie zasady rozkoszy zasadzie rzeczywistości, jako postępu w rozwoju jaźni (str. 445), gdzie ani „rzeczywistość” nie jest dostatecznie określona, ani owa „jaźń”. — Ostatni rozdział, nieco słabszy, poświęcony jest terapii psychoanalitycznej. Omawiane dzieło Freuda zasługuje na gruntowne zaznajomienie się z nim z dwóch względów: jest doskonałym zarysem psychoanalizy, jako teorii psychologicznej, a zarazem pobudza czytelnika do głębszego zastanowienia się nad problemami psychiki ludzkiej. Wykład popularny i przejrzysty, przekład poprawny (oprócz paru drobnych usterek) ułatwia czytanie i rozumienie.

M. Odrzywolski

ALBERT DRYJSKI. Praca umysłowa, egzaminy i zaburzenia czynnościowe organizmu. Biblioteka Dział Pedagogicznych Nr. 53 — 54. Nasza Księgarnia, Warszawa 1936.

Sprawa egzaminów, ich celowości, metod i wpływu na życie psychiczne oraz fizyczne młodzieży jest dzisiaj bardzo aktualna. Z jednej strony słyhać żądania obostrzenia wymagań egzaminacyjnych, aby obostrzyć selekcję młodzieży, zmierzającej utartym trybem do wyższych uczelni, z drugiej zaś rozlegają się głosy, nawołujące do zupełnego zniesienia egzaminów ze względu na ich zawodność jako sprawdzianów umiejętności. Szczególnie często słyszymy w ostatnich czasach ataki na egzaminy maturalne; piętnuje się je jako barbarzyński przeżytek, torturę młodzieży, powodującą niebezpieczne wstrząsy psychiczne, a nawet często prowadzącą do katastrofy. Typową ilustrację opozycyjnego stanowiska przedstawia głośniejsza książka Tornberga: „Kurt Gerber zdał maturę”, której bohater, nie mogąc znieść atmosfery przedegzaminacyjnej i przeżywając głęboką depresję psychiczną w czasie samego egzaminu, rzuca się z okna III-go piętra wobec kompletu członków komisji i ponosi śmierć, uprzedzając ogłoszenie wyniku egzaminów — jak się okazuje — nawet pomyślnego dla abiturienta. Lęk zdających, ich niepokój, zdenerwowanie i inne objawy hamujące pracę umysłową, a przez to uniemożliwiające obiektywną ocenę jej wyników, są atutami w ręku tych, którzy chcą wygrać sprawę zniesienia egzaminów maturalnych. Jedni z nich zwalczają matury ze stanowiska pedagogicznego, drudzy ze stanowiska medycznego. Książka Alberta Dryjskiego ma za przedmiot dokładną analizę tego drugiego stanowiska. Autor przedstawia bardzo dokładnie mechanizm zaburzeń ustrojowych, powstających podczas egzaminów, zwłaszcza maturalnych, i określa ich wpływ na procesy umysłowe. Rozprawa obejmuje 1) analizę różnorodnych warunków pracy umysłowej i towarzyszących jej zmian fizjologicznych, 2) zaburzenia czynnościowe organizmu, spowodowane wzruszeniami egzaminowymi. Po krótkim naszkicowaniu fizjologii pracy fizycznej i umysłowej, autor w rozdziale drugim omawia egzaminy i towarzyszące im przeżycia. Rozdział ten składa się z trzech części. W pierwszej jest mowa o rozmaitem ustosunkowaniu się niektórych badaczy do matur z punktu widzenia zdrowotnego i selekcyjnego (S. Szuman, Mosso). W drugiej części znajdujemy krytykę ogólnie wypowiedzi młodzieży w dzienniczkach na temat przeżyć egzaminowych. Autor na podstawie własnych, obszernych (obejmujących około 200 zeznań maturzystów) badań, stwierdza, że ocena szkodliwości egzaminów na podstawie reakcji fizjologicznych jest tak że urazów duchowych, które przechowują się w świadomości i podświadomości, jest „naogół przesadna a w niektórych poszczególnych przypadkach wręcz powierzchowna”. W części trzeciej tego rozdziału Dryjski omawia wpływ wzruszeń na funkcje cielesne i duchowe, szczególnie obszernie rozważając wzruszenie lęku, gdyż ono odgrywa w warunkowaniu zaburzeń pochodzenia egzaminowego rolę najważniejszą. Bardzo ciekawe są tutaj pewne momenty z życia szkolnego, które uczniowie sami podają jako czynniki potęgujące ich lęk i wszystkie jego następstwa. Do nich należą: 1) „ceremoniał egzaminacyjny” (czarne ubrania, zielone sukno, sztuczność nastroju), 2) zachowanie się nauczycieli przed egzaminem i podczas egzaminów (straszenie uczniów maturą, sztuczna powaga i t. p.), 3) zaraźliwość lęku, 4) częste zmiany nauczycieli, obecność obcych de-

legatów, przewodniczących i t. d. W dalszym ciągu autor rozpatruje materiał, dostarczony przez badanie wyznaczników fizjologicznych, składających się na wzruszenia egzaminowe, omawiając go w porządku następującym: zaburzenia reakcji sercowo-naczyniowej, oddechowej, mięśniowej, wydzielniczej. W następnych rozdziałach autor analizuje krzywą pracy, przedstawia definicję zmęczenia, jego rodzaje, stopnie i objawy, wpływ szkoły na powstanie zmęczenia i teorie zmęczenia.

Bardzo interesujące zostały tutaj przedstawione momenty, które pozostają w związku z nauką szkolną, a przyczyniają się najbardziej do chronicznego zmęczenia uczniów, np. dojeżdżanie do szkoły, niehigieniczny tryb życia, trudność pewnych przedmiotów nauki i t. p. Powracając w zakończeniu do sprawy egzaminów dojrzałości A. Dryjski stwierdza, że niema objawów specyficznie egzaminowych, które można by zaliczyć bez zastrzeżeń do patologicznych, o ile egzaminowany jest zdrowy. Dalej autor odpiera zarzut, że lęk egzaminowy obniża i hamuje działalność umysłową wszystkich abiturjentów. Bardzo często lęk działa na umysł raczej podniecająco, niż deprymująco, a przytem w każdej grupie zdających jest przeważająca ilość osobników, którym obce jest uczucie nadmiernej obawy o wyniki pracy czy też odpowiedzi. Nawet w tym wypadku, kiedy zdający zdradza lęk rzeczywiście nadmierny, życzliwy stosunek egzaminatora jest w stanie usunąć niebezpieczeństwo zahamowania odpowiedzi. W ten sposób autor stwierdza kategorycznie, że motywy medyczne, podawane przez niektórych badaczy dla uzasadnienia konieczności skasowania egzaminów maturalnych, są niewystarczające.

Książka A. Dryjskiego, oparta na najnowszych wynikach badań w tej dziedzinie, stanowi poważną pozycję w polskiej literaturze pedagogicznej. Cechuje ją głębokie i wyczerpujące ujęcie zagadnienia, tak mało dotychczas w naszej pedagogii uwzględnianego, jakim jest psychofizjologia pracy szkolnej. Łatwość zrozumienia omawianych problemów i popularność zapewniają tej pozytywnej książce przystępny styl autora, bogaty materiał ilustracyjny (ryciny, wykresy, przykłady) oraz załączony słownik, wyjaśniający trudniejsze terminy naukowe, zastosowane w tekście.

T. R.

KAZIMIERZ KRÓLIŃSKI. Podręczny leksykon pedagogiczny. Poznań, 1935.

Autor w przedmowie uzasadnia następująco cel oraz charakter swego podręcznika dla nauczycielstwa: „Ogół wyrazów i nazwisk, objętych niniejszą pracą, nie mieści się zasadniczo w pojęciu p e d a g o g i k a, lecz wykracza znacznie poza jej zakres np. w dziedzinę filozofii, muzyki, przedmiotów naukowych (?), szkolnych i t. p., gdyż głównym moim celem było dać nauczycielstwu tani i zwięzły podręcznik p r a k t y c z n y. Nie w każdej bowiem szkole powszechnej a nawet nie w każdej średniej, znajdują się encyklopedje, w których w razie potrzeby można znaleźć objaśnienia terminów, życiorysy ważnych osobistości i t. p., a nauczyciel spotyka się z temi terminami w pismach, w dziełach pedagogicznych, okólnikach i audycjach radiowych”. Istotnie — poco zaopatrzyć się w grube i drogie encyklopedje, kiedy w zwięzłym i tanim podręczniku nauczycielskiej szkoły powszechnej i średniej może znaleźć wyjaśnienie wszelkich tajemnic i niejasności, jakie mu nasunąć może zetknięcie się z terminologią naukową lub nazwiskami wybitniejszych przedstawicieli świata pedagogicznego? Pomyśl ani chwalebny, ani nowy. W czasach saskich pocziwy X. Benedykt Chmielowski postanowił w jednej książce, dostępnej dla kieszeni ówczesnych czytelników, zamknąć całą wiedzę, mogącą się przydać w życiu każdemu szlachcicowi. W ten sposób powstało osławione dzieło: „Nowe Ateny, czyli Akademia wszelkiej sciencji pełna... idiotom dla nauki... erygowana”, dzieło, stające się symbolem obskurantyzmu czasów saskich. Obaczmyż, jak wygląda taka „Akademia wszelkiej sciencji pełna” dla użytku pedagogów w dwudziestym wieku erygowana. Kazimierz Króliński, tworząc swój leksykon, ani pomyślał o tem, że każdy, podręczny chociażby, słownik, czy jakbyśmy inaczej taką pracę nazwali, musi być układany według pewnych zasady naukowej. Taka zasada podyktowałaby autorowi pewne ramy, obejmujące zakres materiału, a czytelnikowi ułatwiłaby orientację w możliwościach niesienia mu pomocy przez daną książkę. Brak naukowej postawy u autora spowodował taki chaos w materiale, że wogóle niewiadomo, czego tu należy szukać. Znajdujemy tutaj terminy i nazwiska ze wszelkich dziedzin: pedagogii, psychologii, fizjologii, fizyki, administracji szkolnej, zwrotów łacińskich i t. d. Jedynym wyjściem jest chyba przeczytanie leksykonu od deski do deski i zapamiętanie sobie jego treści, aby wiedzieć, co w niem się znajduje, ale wtedy byłoby zbytne powtórne doń zagłębienie. Nie lepiej jest i z nazwiskami. W leksykonie figurują wzmianki: o prawnikach, ekonomistach, kompozy-

torach, nieraz o takich nawet, którzy żadnej wybitniejszej roli nie odegrali, a pomijane są nazwiska, z którymi każdy nauczyciel się styka. Przypuśćmy chociażby ktoś dowiedzieć się kilku szczegółów o życiu i dziełach tak popularnych pracowników na polu pedagogiki i psychologii polskiej, jak prof. Baley, czy Rowid, Z. Myslakowski, St. Szuman, B. Suchodolski i t. p. — nawet wzmianki o nich w leksykonie nie znajdzie. Autor unika definicji terminów i pojęć — tak więc, chcąc się np. dowiedzieć, co właściwie należy rozumieć przez sport, na str. 230 „leksykon” wyczytamy: „Sport odgrywa b. ważną rolę w fizycznym wychowaniu młodzieży. Ćwiczenia bowiem wykonuje młodzież na wolnym powietrzu, korzysta ze słońca, poznaje przyrodę” etc. Definicje niekiedy są fałszywe i wprost rażą ignorancją. „Antropomorfizm — uosobienie bóstwa w postaci człowieka” — tak nas błędnie informuje „Leksykon” na str. 6.

Najgorsze jednak ze wszystkiego, że P. Kazimierz Króliński ma tak ujemną opinię o poziomie wiedzy ogólnej i zawodowej nauczyciela szkoły powszechnej, nie mówiąc już o nauczycielstwie szkół średnich. Oto „bukiet” terminów naukowych lub pseudonaukowych, które autor „Leksykonu” osądził jako wymagające wyjaśnienia: Alkoholizm, Balwanizm (?), bażgrac, chytrłość, elektryczność, imieniny, jednak, laskotki, naiwność, nuda, polonista (= „czasopismo!”), okulary (powinny być dostosowane do indywidualności oka!) przecinkowanie (!), skoki, ziewanie (= „objaw znużenia i nudy”) i t. p. Ktoś może zdziwić się, skąd w „leksykonie pedagogicznym” znalazły się np. imieniny, ale przecież obchodzi się je niejednokrotnie w szkole, więc... nauczyciel będzie szukał w podręcznym „leksykonie” ich znaczenia, charakteru i ostrzeżeń, aby nie pociągały za sobą kosztów.

Pomimo, że P. K. Królińskiemu udało się tu i owdzie podać wiadomości nieraz przydatne wiedzy ogólnej i zawodowej nauczyciela szkoły powszechnej, nie mówiąc już o nauczycielstwie szkół średnich, praca jego chybiła w zupełności celu. Fakt zubożenia materialnego nauczyciela nie może w żadnym razie upoważniać do karmienia ich umysłów tandetą. Dajmy im książkę taną, ale zawierającą wiedzę rzetelną, poważną. Wydawnictwa tego rodzaju, co „Podręczny leksykon pedagogiczny”, są na poziomie „pomocy szkolnych” w postaci skrótnych, rozpowszechnianych ukradkiem pomiędzy młodzieżą szkolną i stawiających fałszywe, tak zgubne w swych skutkach pozory zdobywania wiadomości „ułatwionych”, zamiast dorabiania się ich choćby minimalną pracą. Z tego tytułu książkę Kazimierza Królińskiego, jako podającą wiadomości ze wszystkich dziedzin, a właściwie z żadnej w wystarczającej mierze, informującą w sposób ogólnikowy, a nieraz nawet fałszywy i stwarzającą surogaty wiedzy w ramach dzieła „wszelkiej sciencji pełnego” inaczej: „skrótnych” bezładnej zbieraliny wiedzy — należy uznać za zbyteczną, a nawet wręcz szkodliwą.

T. R.

Bulletin du Bureau International d'Education. Genève. IX Année. 4-e Trimestre 1933. Nr. 37.

Numer 37-my Biuletynu Międzynarodowego Biura Wychowania przynosi w części I-szej tekst ankiety o szkolnictwie specjalnem, ankiety, rozesłanej do Ministerstw Oświecenia Publicznego. Część II-ga (Ruch Pedagogiczny) wypełniona jest krótkimi informacjami z poszczególnych krajów. Dotyczą one reform szkolnych, programów, kongresów, szkół różnego typu i t. d. Wśród tych notatek do ciekawszych należą komunikaty z Włoch, Niemiec, Szwajcarii, Czechosłowacji i Anglii. Włosi donoszą o utworzeniu Centrum eksperymentalnego Kinematografii, który to ośrodek ma za zadanie wykształcić artystów filmowych i podnieść poziom włoskiego filmu. Szkolnictwo niemieckie jest całkowicie opanowane i dostosowane do celów politycznych przez partję narodowo-socjalistyczną; można mieć w tym względzie różne zapatrywania, niemniej jednak jest to eksperyment dostatecznie ciekawy, by śledzić uważnie jego przebieg i rozwój. Komunikaty niemieckie podają metody selekcji, stosowane przy przyjmowaniu uczniów do szkół średnich, do noszą o zmianach organizacyjnych rad szkolnych, a wreszcie podają plan wychowania narodowo-socjalistycznego na specjalnie organizowanych dla młodzieży trzytygodniowych kursach letnich. Czesi komunikują dane o jednej z najlepszych czeskich szkół eksperymentalnych w Zlinie; jeden z komunikatów szwajcarskich dotyczy nowych metod uczenia pisania, wreszcie z Anglii jest między innymi krótki opis wystawy szkolnej, zorganizowanej podczas trwania Kongresu w Oxfordzie. Dział III-ci nosi tytuł — Wychowanie moralne i wychowanie dla pokoju. Z ciekawszych komunikatów w tym dziale notujemy:

W niedzielę, dn. 27 października 1935 r. odbył się koncert chórów młodzieży z 31 krajów całego świata. Koncert ten zorganizowany był przez Międzynarodową Unję Radjofońiczną. Berlin podjął się bardzo trudnego zadania neutralizowania szczegółów technicznych programu.

Na Kongresie Światowej Federacji Związków Pedagogicznych w Oxfordzie uchwalono rezolucję, domagającą się szerszej propagandy i organizacji Dnia Dobrej Woli. Tenże Kongres kładzie w dalszych swoich rezolucjach duży nacisk na wychowanie młodzieży w idei pokoju, a środkami, służącymi do osiągnięcia tego celu, mają być między innymi: odpowiednie nauczanie historii oraz możliwie częsty i ścisły kontakt młodzieży z poszczególnymi krajami i częściami świata.

W szkołach duńskich młodzież obchodzi stale dzień otwarcia Zgromadzenia Ligi Narodów, przyczem nauczyciele czytają uczniom (począwszy od lat 11-tu) specjalne broszury, wydane w tym celu przez Ministerstwo Oświaty. Wydane w czterech ostatnich latach omawiają tematy następujące: 1) Fr. Namen i pomoc wychodźcom rosyjskim; 2) Walka Ligi Narodów przeciwko opium i malarji; 3) Grenlandja wschodnia i spór między Danją a Norwegją w sprawie posiadania tego terytorjum; 4) Przyjaciółka Armeńczyków. Karen Jeppe, Wysoki Komisarz Ligi Narodów.

Amerykańskie Stowarzyszenie Historji Nowoczesnej ma zamiar zorganizować światowy konkurs na najlepsze prace na temat: „Jak mogą dojść mieszkańcy świata do powszechnego rozbrojenia?”.

Krótki dział IV-ty dotyczy prawodawstwa szkolnego, V-ty przynosi notatki bibliograficzne z całego szeregu książek i publikacji. W notatkach tych komunikują między innymi o pojawieniu się książki A. M. Smits-Jenart p. t. *Le système pédagogique de Winnetka*. Lamertin, Bruxelles. Autorka, mająca uprzednią praktykę w szkołach eksperymentalnych Belgji i Anglii, napisała swą książkę po trzyletniej praktyce pedagogicznej; w Winnetce pod kierownictwem Washburne'a. Jenart wyraża się z pełnem uznaniem o systemie Winnetki i jest zdania, że choć system jest specjalnie przystosowany do psychiki amerykańskiej, to jednak pewne jego zdobycze techniczne mogłyby być z powodzeniem wprowadzone w szkołach europejskich. Druga, ciekawsze notatka dotyczy książki Aimée Racine — *Les enfans traduits en justice*. Thone, Liège, 1935. 472 p. gr. format. Autor, doktor praw, stara się opisać objawy, przyczyny i znaczenie społeczne zjawiska stawania przed belgijskimi sądami dla nieletnich rok rocznie kilku tysięcy dzieci i młodzieży. Ze środków, które mogłyby polepszyć tę tragiczną sytuację, poleca autor zorganizowanie policji dla dzieci, specjalną organizację sądów dla nieletnich, oraz w zakresie ogólnej polityki społecznej specjalną opiekę nad pewnemi kategorjami górników.

Ostatni rozdział Biuletynu poświęcony jest krótkiemu sprawozdaniu z prac Biura w trzecim kwartale roku 1935.

M. W.

POLSKA PRASA PEDAGOGICZNA

PSYCHOTECHNIKA. Kwartalnik. Rok IX. Zesz. 2.

Na wstępie znajdujemy uwagi krytyczne o Metodach statystycznych w psychologii D-ra B. Biegeleisena, oraz uwagi J. Wojciechowskiego, Adama Gardeckiego i Julji Wrono nad poszczególnymi zagadnieniami i ustępami pracy d-ra B. Biegeleisena.

W sprawie Metod statystycznych w psychologii. Odpowiedź autora na uwagi krytyczne.

D-r Piotr Macewicz. Wypadki lotnicze w świetle liczb. Zestawienia statystyczne wykazują, że liczba wypadków rośnie z wiekiem życia. Naogół ten pilot jest bezpieczniejszy, który ma za sobą wyższą liczbę godzin „wylatanych” w granicach określonego wieku.

D-r P. Macewicz. Koordynacja lotnicza.

Autor wskazuje na znaczenie koordynacji ruchowej dla lotnika i podaje metody badania jej.

S. Studencki. Zagadnienie bezpieczeństwa pracy.

Autor zdaje krótko sprawę z tego, jak wygląda w Polsce akcja zapobiegawcza przeciwko wypadkom podczas pracy.

D-r F. Baumgarten wyjaśnienie w sprawie kwalifikacji psychotechników w Szwajcarii.

Inż. J. Wojciechowski. Przyczynek do zapobiegania wypadkom

Artykuł sprawozdawczy.

D-r L. Karpowiczowa. Organizacja kinematografji kształcącej w Niemczech i w Austrii.
Autorka zdaje sprawę z tego, co widziała w Niemczech i Austrii w dziedzinie kinematografji kształcącej.

W Niemczech w r. 1934 został utworzony Państwowy Instytut, którego celem jest zaopatrzenie w ciągu kilku lat wszystkich szkół na obszarze Niemiec w projekcyjne aparaty kinematograficzne oraz filmy specjalnie opracowane i mające służyć nauczycielowi jako pomoc naukowa. Z Instytutem współdziałają liczne okręgowe ośrodki miejskie. Zarówno filmy jak i sprzęt filmowy szkoły otrzymują bezpłatnie.

Filmy zawodoznawcze, które oglądała autorka (koszykarstwo, garncarstwo i mozaika w szkiele) dają dokładne pojęcie o przebiegu i technice pracy, podkreślają artyzm i piękno wykonywanych przedmiotów, zachęcając młodzież do pracy rękodzielniczej. To zachęcanie dzieci do pracy rękodzielniczej rozpoczyna się już w przedszkolu.

Film przeznaczony dla przedszkoli grany jest przez same dzieci, którym powierzono „budowę” wiejskiej zagrody. Dom powstaje z pudełek od bućków, ludzie, konie i bydło z korków i zapalek.

Podobno dzieci na film ten bardzo żywo reagują, zaczynają przejawiać zapal do samodzielnej ręcznej pracy, w której wykazują bardzo dużo inicjatywy i wytrwałości.

Inne filmy zawodoznawcze starają się wykazać, że liczne zawody rękodzielnicze są zawodami wysoce artystycznymi. Jeszcze inne — przeznaczone dla szerszych warstw społeczeństwa — dają dokładny obraz pracy w różnych gałęziach przemysłu.

W Austrii kinematografja kształcąca zorganizowana jest na odmiennych podstawach. Tam rozwija się ogromnie ożywioną akcję ogólnooświatową, w której film kształcący odgrywa zasadniczą rolę.

O widzeniu przestrzennem rzeczy narysowanych. Inż. L. Ch. zdaje sprawę z pracy Krügera, który starał się zanalizować przebiegi myślowe uczniów przy odczytywaniu rysunków rzutowych brył.

Sprawozdanie Międzynarodowego Biura Pracy, które ma na celu przedstawienie różnych form działalności porady zawodowej w wielu państwach — omawia J. Zawirska.

Próby pracy na ogólnopaństwowych zawodach młodocianych. Celem tych zawodów było odznaczenie dzielnych i zdolnych młodocianych robotników, nie tylko najlepszych w swoim zawodzie, ale i wartościowych pod względem charakteru i światopoglądu.

Sprawozdanie Instytutu Psychotechnicznego i Poradni Zawodowej Patronatu nad młodzieżą rzemieślniczą w Lwowie za r. 1933/34 — zamyka dział artykułów sprawozdawczych.

W zeszycie tym znajdujemy informację o mającej powstać z inicjatywy p. F. Baumgarten Komisji Kształcenia Psychotechników przy Międzynarodowym Stowarzyszeniu Psychotechników.

Numer zamyka przegląd książek i czasopism.

H. W.

III-CIA POLSKA KONFERENCJA PSYCHOTECHNICZNA W WARSZAWIE W DNIACH 6-YM I 7-YM STYCZNIA 1936 ROKU.

Pierwsza Konferencja Psychotechniczna miała charakter ściśle organizacyjny, drugą poświęcono zagadnieniu metod badania, trzecia Konferencja miała na celu nietylko wzajemną wymianę zdobytych doświadczeń oraz zademonstrowanie społeczeństwu dotychczasowego dorobku w dziedzinie badań psychotechnicznych, lecz także pogłębienie podstaw i opracowanie wytycznych na najbliższą i dalszą przyszłość.

Zamierzeniem organizatorów było ułożenie programu Konferencji pod tym właśnie kątem widzenia.

W pierwszym dniu Konferencji prof. Szuman z Krakowa mówił o typologii inteligencji, dr. Kączkowska o Poradnictwie Zawodowym w Polsce, St. Sedlaczek o stanie Psychotechniki w Polsce. P. dr. Kączkowska zajęła się szczegółowo sprawą zadań poradni i metodami prowadzenia badań. Poradnie bowiem, poza właściwymi poradami zawodowymi, prowadzą akcję zawodoznawstwa wśród rodziców i młodzieży. Akcję tę prowadzi się za pomocą filmu zawodoznawczego, ilustrującego pracę w różnych zawodach, pogadanek i broszur informujących o poszczególnych zawodach. Organizuje się również

konferencje z rodzicami i młodzieżą, informujące o drogach kształcenia zawodowego. Dalej prelegentka omówiła sprawę współpracy z nauczycielstwem. Nauczycielstwo wypełnia kwestionariusze, z których korzystają poradnie. Jednak wartość danych, uzyskanych za pomocą kwestionariuszy, ogromnie się zmniejsza w ostatnich latach, wskutek przepracowania nauczycieli, braku czasu i braku odpowiedniego przygotowania. Drugim czynnikiem udzielania porad przez szkołę, całym klasom. Wytworzył się więc niejako przymus wysłuchania porady, choć oczywiście niema przymusu stosowania się do niej. Przy tym systemie badań, poradnie stopniowo przesuwają punkt ciężkości na badania zbiorowe, co znakomicie zwiększa ilość osób badanych, ale nie przyczynia się bynajmniej do pogłębienia porady. Zmniejszanie personelu poradni w ostatnich czasach jeszcze bardziej przyczynia się do pogorszenia sytuacji. O ile dawniej wywiad z dzieckiem był regułą przy każdej poradzie, obecnie od reguły tej częste bywają odstępstwa. Bardzo duży postęp daje się zauważyć jedynie, zdaniem prelegentki, w dziedzinie badań nad skłonnościami i zamiłowaniem dzieci. Ażeby uniknąć udzielenia porad dzieciom, które jej często nie potrzebują, prelegentka proponuje wprowadzenie opłat za badania, co niektóre poradnie też stosują.

P. St. Sedlaczek, zdając sprawę ze stanu psychotechniki w Polsce, zwrócił uwagę na dużą różnicę poziomów różnych poradni. Jedne z nich — opracowują zebrane materiały, ulepszą metody badania, inne — posługują się wynikami tamtych, trzecia grupa zaś — używa testów dawno już zarzuconych, a postęp ich pracy jest bardzo powolny. Wszędzie daje się zauważyć niewspółmierność potrzeb do środków, często — wielokierunkowość badań przy małym personelu.

W pierwszym dniu obrad odczytano również referat inż. Wojciechowskiego o O d l o g a c h p s y c h o t e c h n i k i. Referent zwrócił uwagę na te dziedziny, w których psychotechnika słabo się rozwija. A więc: dobór młodzieży do szkół wyższych, psychotechnika w zastosowaniu do szkolenia zawodowego, wogóle psychotechnika w zastosowaniu do badań pracy ludzkiej, wreszcie psychotechnika w zastosowaniu do sztuki. Ostatni punkt wywołał dość ożywioną dyskusję. Referent wyświadczył wnioski następujące: Tow. Psychotechniczne winno popierać prace i inicjatywy w działach zaniedbanych, oraz winno zwrócić się do Izby Przemysłowo-Handlowej Ministerstwa W. R. i O. P. z wnioskiem o popieranie moralne i materialne instytutów badawczych i odpowiednich poradni.

St o s u n e k r z e m i o s ł a d o p o r a d n i c t w a z a w o d o w e g o o m ó w i ł p. K. Jaroszewski. Zdaniem prelegenta samorząd rzemieślniczy docenia znaczenie poradnictwa dla rzemiosła i dąży do tego, aby pracę swą oprzeć na poradniach zawodowych dobrze zorganizowanych i odpowiednio wyposażonych. Izby Rzemieślnicze już teraz wymagają od kandydatów na terminatorów świadectwa poradni zawodowej, jednak, nie można ich wymagać od wszystkich terminatorów, ponieważ poradni jest za mało. Do kompetencji „Instytutu badań dla rozwoju rzemiosła w R. P.”, powołanego przez Związek Izby Rzemieślniczych, będzie należało utworzenie sieci poradni zawodowych, wprowadzenie jednolitych metod badań psychotechnicznych dla terminatorów, a tem samem zrationalizowanie napływu młodzieży do poszczególnych zawodów, zgodnie z potrzebami gospodarczymi rzemiosła i Państwa.

Przedpołudnie drugiego dnia obrad poświęcone było głównie zagadnieniu związanemu z badaniem charakteru.

Prof. Kreutz ze Lwowa mówił o b a d a n i u o s o b o w o ś c i j e d n o s t k i. Osobowość określał jako ogół dyspozycji psychicznych, fizycznych i psychofizycznych. Dyspozycje psychiczne stanowią tylko część osobowości. Można je podzielić według ustalonych podziałów psychologicznych, na dyspozycje emocjonalne — i te nazywał prelegent temperamentem, ogół dyspozycji intelektualnych — który nazwiemy inteligencją, wreszcie trzecia grupa — pragnienia, postanowienia, skłonności — to charakter. Pozostają dyspozycje psychofizyczne, które są przeważnie odpowiednikami psychomotorycznymi, oraz dyspozycje fizyczne (np. łatwość zamiębiania się i t. p.).

Niektórzy twierdzą, że osobowość stanowi pewną całość. Takie twierdzenie należy uważać za przesadę. Wszystkie te dyspozycje pozostają w pewnym związku, ponieważ wszystkie one należą do jednego człowieka, ale niema związku między stopniem występowania jednej dyspozycji a drugiej. Ten całościowy punkt widzenia — zdaniem prelegenta — pchnął naukę na fałszywe tory. Powstał cały szereg typologii, które upraszczają osobo-

wość. Poszczególne cechy należałoby badać raczej drogą analizy od dołu. Podział na typy winien być wynikiem długich badań analitycznych. Falszywe jest pojmowanie indywidualności jako ogółu dyspozycji różniących daną jednostkę od innych. Falszywe, ponieważ zakłada, że pewni ludzie mają takie dyspozycje, których inni nie posiadają. Osobowość zaś u wszystkich ludzi jest taka sama, różnice polegają tylko na różnicy stopnia występowania poszczególnych dyspozycji. Zachodzi teraz pytanie, jak badać charakter i temperament. Trudno przecież badać w laboratorium, czy ktoś jest np. porywczy, pozostaje więc droga obserwacji. Jednakże trzeba pamiętać, że zachowanie zależy od bodźców i dyspozycji — i żeby móc zinterpretować do czynów gwałtownych, to nie musi to być człowiek gwałtowny. Należy również pamiętać, że to samo zachowanie może wynikać z przyczyn zupełnie różnych. Jako metody badania charakteru zaleca prelegent: 1) metodę Rorschacha, która daje możliwość odtworzenia całej osobowości, 2) grafologię, wreszcie 3) analizę symptomów fizjognomicznych, którą intuicyjnie od wieków już się uprawia. W zakończeniu prelegent zwraca się z apelem do psychologów, aby zajęli się badaniem osobowości.

Drugi z kolei referat d-r Biegeleisena z Krakowa, dotyczył również metod badania charakteru. I ten referent także wyraził sceptycyzm w stosunku do istniejących typologii charakterologicznych. Zdaniem jego, im bardziej zajmujemy się osobowością, tem bardziej zwracając naszą uwagę zjawiska wyrazu, np. dźwięk głosu, szybkość mowy, wyraz oczu, czoła, twarzy, pismo. Jedną więc z metod badania charakteru winno być zajęcie się zjawiskami wyrazu. Najlepiej pozwalają nam zdać sobie sprawę z wyrazów twarzy ludzkich zdjęcia filmowe. Np. jeżeli zwracamy uwagę na sposób patrzenia podczas rozmowy, to stwierdzamy że jedni patrzą prosto w oczy, inni w bok, jeszcze inni w dal. Na zdjęciu filmowym widać wyraźnie, że patrzenie w dal jest utajoną obserwacją. Drugą metodą badania charakteru byłoby badanie motoryki człowieka, dalej metodą kwestionariuszy — choć tę należy ostrożnie traktować, wreszcie test Rorschacha — który daje bardzo cenny wgląd w osobowość.

P. d-r Z. Lipszycowa z Warszawy omawiała metodę badania skłonności z pomocą ankiety. Zwracała uwagę, że porównanie odpowiedzi wielu młodocianych daje obraz ich zainteresowań. Istnieją zainteresowania charakterystyczne dla pewnego wieku i płci. Ankieta daje wgląd w te zagadnienia. W Krakowie próbowano tę samą ankietę powtórzyć dwukrotnie w odstępach 2 — 3 miesięcy. Okazała się dość dużą zgodność. Natomiast bardzo mała jest zgodność opinii nauczycielstwa z wynikami ankiety. Również mała korelacja zachodzi między uzdolnieniami młodzieży a ich skłonnościami. Ankieta, zdaniem d-r Karmel Wiślickiej i d-r Biegeleisena, jest cennym narzędziem, ale tylko jednym z wielu, które należałoby stosować, ponieważ dziecko często się myli i ludzi. Analogiczna ankieta, stosowana do maturzystów, oddaje bardzo cenne usługi.

Na tem zakończył się cykl referatów, dotyczących metod badania charakteru. Po południu p. S. Studencki zajął się sprawą rewizji testów psychotechnicznych. P. d-r Hozier mówił o technice, medycynie i psychotechnice w służbie bezpieczeństwa pracy, d-r Dębicka o Zagadnieniach psychotechniki wojskowej, d-r A. Bardecki wygłosił referat p. t. Centyla a wynik normalny, p. Tomaszewski mówił o Metodzie maksymów w praktycznym zastosowaniu. W zakończeniu obrad Konferencja uchwaliła szereg wniosków, dotyczących: programu następnego zjazdu, skoordynowania prac psychotechników, utworzenia związku zawodowego psychotechników i t. p.

D-r Henryka Weintal

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 NASTĘPUJĄCE NAKŁADY WŁASNE:

Bovet P. — Instynkt walki	6.—
Bühler Ch. — Dzieciństwo i młodość	12.—
Bystron J. — Socjologia	6.50
Dawid J. W. — Ostatnie myśli i wyznania	4.—
Dąbrowski K. d-r — Nerwowość dzieci i młodzieży	7.50
Dobrowolski St. — System klasowy i system pracowniany	4.—
Dryjski A. — Zagadnienie seksualizmu dzieci i młodzieży	11.—
Dryjski A. — Praca umysłowa, egzaminy i zaburzenia czynnościowe organizmu	7.50
Grzywak-Kaczyńska M. — Powodzenie szkolne a inteligencja	3.50
Hessen S. — Podstawy pedagogiki	10.—
Lechicka J. i Uklejska M. — Szkoła w życiu codziennem	6.50
Lisowski S. — Współpraca szkoły z domem	—90
Markinówna E. d-r — Psychologia indywidualna Adlera i jej znaczenie pedagogiczne	4.—
Mysłakowski Z. — Państwo a wychowanie	2.50
Nawroczyński B. — Swoboda i przymus w wychowaniu	6.—
Petersen P. — Szkoła wspólnoty życia	2.50
Radlińska H. — Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego	5.—
Russel B. — O wychowaniu	6.—
Suchodolski B. — Kultura i osobowość	12.—
Szuman S. i Skowron S. — Organizm a życie psychiczne	8.50
Wahsburne C. — Przystosowanie szkoły do dziecka	4.—

NAKŁADY OBCE:

Adler A. — Znajomość człowieka	6.—
— Homoseksualizm	3.50
Almack J. A. — Wychowanie obywatelskie	7.—
Baley St. — Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka	3.40
Denelówna Z. — Twórczość pedagogiczna J. Wł. Dawida	3.50
Foerster F. — Wychowanie obywatelskie	7.—
Kerschensteiner — Pojęcie szkoły pracy	4.20
Kot St. — Historia wychowania (2 t.)	15.—
Mc. Cunn — Kształcenie charakteru	5.00
Sośnicki — Podstawy wychowania państwowego	6.—
Stekel W. — Wychowanie rodziców	6.—
Suchodolski B. — Kultura współczesna a wychowanie młodzieży	7.—
Szwewin J. — Szkolnictwo i oświata na Pomorzu 1920 — 1930	6.50
Ziemnowicz — Szkolnictwo w Stanach Zjednoczonych A. P.	6.00
— Nauczanie i wychowanie w Stanach Zjednoczonych A. P.	8.—

KALENDARZ NAUCZYCIELSKI

na rok 1936

T R E S C:

- 1) Kalendarjum.
- 2) Statystyka szkolna.
- 3) Tekst ustawy konstytucyjnej.
- 4) Teksty ordynacji wyborczych do Sejmu i Senatu.
- 5) Pragmatyka służbowa.
- 6) Ustawa emerytalna ze wszystkimi zmianami i orzeczeniami N. T. A.

Cena 1 zł. 50 gr. z przesyłką 1 zł. 75 gr.

Zamawiać: „Nasza Księgarnia” — Warszawa, Świętokrzyska 18