

ROK XXV

MARZEC 1936

MIESIĘCZNIK

Nr. 7

RUCH PEDAGOGICZNY

WARSZAWA

ORGAN WYDZIAŁU
PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZY-
CIELSTWA POLSKIE-
GO POŚWIĘCONY

TEORJI WYCHOWANIA I NAUCZANIA

T R E Ś Ć N U M E R U:

ARTYKUŁY:

W. Jakobson — Kara jako środek wychowawczy
w oświeceniu teorii psychoanalitycznej.

Br. Ujma — O szkole zbliżonej do życia i drogach
jej realizacji w środowisku.

SPRAWOZDANIA:

St. Zweig — Tolstoj (M. Sl.)

M. Hirschfeld — Psychologia seksualna (W.)

POLSKA PRASA PEDAGOGICZNA

OD WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO Z. N. P.

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.

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



KARA JAKO ŚRODEK WYCHOWAWCZY W OŚWIETLENIU TEORJI PSYCHOANALITYCZNEJ

W pedagogice lat ostatnich nie mówi się wiele na temat kary — możnaby sądzić, że zagadnienie zostało już rozwiązane i wogóle przestało być aktualne. Ci, którzy stykają się z pracą wychowawczą na terenie szkół, zakładów czy środowisk rodzinnych, wiedzą jednak, że tak nie jest. Praktycznie zagadnienie wciąż jeszcze nie jest rozwiązane i wobec tego pozostaje nadal sprawą bardzo aktualną. Jeżeli mimo to rzadko spotykamy się z rozważaniami i publiczną dyskusją na ten temat, to przyczyn tego stanu rzeczy należy się doszukiwać w czem innym.

Przyczyna przemilczania przez pedagogów zagadnienia stosowania kar tkwi przede wszystkim w rozbieżności, jaka panuje między odnośnymi postulatami psychologii, a ich realizowaniem w praktyce wychowawczej.

W psychologii postulaty zwalczania kar w wychowaniu są bardzo rozpowszechnione i poparte niweczącymi przykładami oraz wymownymi ilustracjami złych skutków karania i jego niebezpieczeństw. Sprawa jest już właściwie jakby przesądzona. Redł np. konstatuje już wśród psychologów zadziwiającą zgodność w omijaniu tego tematu, zbywaniu go krótkimi, niechętnymi uwagami, jak gdyby w obawie, że samo poruszenie zagadnienia może narazić na opinię wyraziela przestarzałych metod i poglądów¹⁾.

Psychologja głosi, że karać niewolno, pedagogika musi się opierać na zdobycach psychologii — czy wobec powyższego pedagog-praktyk może wystąpić z zapytaniem „kiedy i jak wolno karać?”

Oczywiście — nie. Czy jednak kara przestała naskutek tego odgrywać w wychowaniu wielką rolę? Jest rzeczą wiadomą, że kary stosowane są nadal i często w sposób dla dziecka szkodliwy i niebezpieczny.

Nasuwa się pytanie: dlaczego właściwie wpływ psychologii na pedagogikę praktyczną jest w tym wypadku tak minimalny?

¹⁾ Por. Fr. Redł: „Der Mechanismus der Strafwirkung” w „Zeitschrift fuer psychoanalytische Paedagogik” 1935, zes. 4, str. 258.

Z punktu widzenia stosunku do psychologii możnaby pedagogów podzielić na cztery kategorie:

1) Nauczyciele i wychowawcy, którzy, jak to bywa w każdym zawodzie, pracują w tej dziedzinie przypadkowo i niechętnie i robią tylko tyle, ile trzeba, aby formalnie czynić zadość obowiązkowi. Ta kategoria nie interesuje się w ogóle psychologią wychowania.

2) Nauczyciele i wychowawcy, którzy posiadają dużo dobrej woli i pracowali nad psychologią, ale którzy, szukając odpowiedzi na wyłaniające się z ich pracy konkretne zagadnienia, znaleźli odpowiedzi albo zbyt ogólnikowo ujęte, albo nierealne, wobec czego rozczarowani i poniekąd rozgoryczeni „odwrócili się” od psychologii i negują jej wartość dla swej pracy.

3) Nauczyciele i wychowawcy, którzy, należąc do grupy zainteresowanych swą pracą, dzięki większej sile dobrej woli, lub też nieraz tylko naskutek braku odwagi do samodzielnej krytyki, nie „odwrócili się” od psychologii i próbują stosować jej postulaty w praktyce. (Skutek tych usiłowań bywa jednak rozmaity, w wielu wypadkach poziom pracy bardzo na tem zyskuje, w wielu jednak następuje pewna dezorientacja, czasem nawet sytuacje wychowawczo absurdalne. W większości wypadków wyczuwa się brak dostatecznej pewności postępowania, trudności przystosowania schematów do sytuacji konkretnych).

4) Nauczyciele i wychowawcy wybitnie zamiłowani, uzdolnieni, obdarzeni dużą intuicją psychologiczną, posiadający niezachwianą pewność w postępowaniu wychowawczym i osiągający pomyślne rezultaty pracy zupełnie niezależnie od przesłanek psychologii, w której przeważnie znajdują tylko ciekawe potwierdzenie i wyjaśnienie swoich samorzutnych posunięć.

W rozpatrywaniu przyczyn rozbieżności między psychologicznymi teoriami na temat kary a praktyką ich stosowania, w rozpatrywaniu, które poniekąd sprowadza się do szukania „winnego”, pierwsza i czwarta kategoria pedagogów może nas nie obchodzić, ponieważ pierwszej nie pomogą najlepsze teorie, czwarta zaś zawsze sobie i bez nich poradzi. Wychowawcy drugiej i trzeciej grupy stanowią jednak przeważającą większość wszystkich pedagogów-praktyków i psycholog, opracowujący zagadnienia pedagogiczne, czyni to przede wszystkim z myślą o nich. Dlaczego, w każdym razie jeżeli chodzi o zagadnienie kary, z tak małym skutkiem?

Ma się wrażenie, że tylko dlatego, że podejście psychologów do zagadnień pedagogicznych przeważnie nie jest takim, jakiego potrzebuje praktyka. Możliwe, że dzieje się tak dlatego, że psychologja wychowania jest jeszcze nauką bardzo młodą, możliwe, że naskutek trudności, które tkwią we wszelkich próbach uzgodnienia postępowania z teorią. W każdym razie przyczyna tkwi w sposobie ujęcia zagadnienia, a więc w czemś, co, mimo trudności zasadniczych, powinno i musi być ulepszone.

Ze słabych punktów psychologii pedagogicznej, które mogłyby z czasem coraz mniejszą odgrywać rolę, należy podkreślić przede wszystkim dwa:

1) Zbyt ogólnikowe, schematyczne traktowanie zagadnień.

2) Zbyt małe liczenie się z rzeczywistością i wynikająca stąd uderzająca nieraz nierealność postulatów.

W związku z omawianiem zagadnienia kary oba punkty odgrywają dużą rolę. Ważniejszy jednak, bo szkodliwszy, jest drugi, z którego wyłoniła się fikcja pedagoga-akrobata, obywającego się jakoby zupełnie bez kar, akrobata, o któ-

rym, jak mówi Redl, marzy psychologja, który istnieje jednak tylko w teorii, ponieważ w praktyce nawet najwięksi zwolennicy tego ideału zachowują się, mimo „dysymulacji”, zupełnie inaczej 2).

Ze współczesnych teorii psychologicznych neguje kary w sposób kategoryczny psychologja indywidualna Adlera. Psychologja indywidualna neguje zresztą zarówno kary jak i nagrody, przeciwstawiając się obu środkom jako przejawom wychowania autorytatywnego, zwalczanego przez szkołę adlerowską zupełnie bezapelacyjnie 3).

Psychologja indywidualna wniosła do pedagogiki wartości, które powinny zawsze pozostać jej własnością. Wystarczy, że wymienię dla przykładu takie, jak zwrócenie uwagi na fatalne i bardzo różnorodne skutki poczucia niższości u dzieci, na pedagogiczne znaczenie dodawania dziecku otuchy (Ermutigung), na przestrzeganie nierozbudzania w dziecku próżności, na konieczność rozwijania rzeczowego i społecznego nastawienia do otaczającej dziecko rzeczywistości.

Wymienione wartości teorii adlerowskiej przeniknęły dziś wiele placówek wychowawczych, należą bowiem do rzędu tych, które są dostatecznie konkretnie sformułowane i dają się realizować w praktyce wychowawczej. Ale duża wartość tych poglądów i postulatów psychologii indywidualnej (które zresztą jeszcze wcale nie wyczerpują wartości teorii) nie powinna sugerować nienaruszalności wszystkich poglądów danej szkoły. Do poglądów wymagających krytyki należy, między innymi, interesujący nas tu w związku z zagadnieniem kary pogląd na znaczenie autorytatywności w wychowaniu. Argumenty Adlera przeciwko autorytatywności w wychowaniu są najzupełniej słuszne, ale tylko w odniesieniu do autorytetu z e w n ę t r z n e g o, autorytetu siły i przemocy. Autorytet, z którym walczy Adler, to autorytet różgi i krzyku, w najlepszym razie autorytet sztucznego, wymuszonego dystansu między przemożnym „panem ojcem” a dziećmi, których nie podlegającym dyskusji obowiązkiem jest ślepo słuchać jego rozkazów.

W odniesieniu do takiej autorytatywności poglądy Adlera są, jak już podkreśliliśmy, zupełnie słuszne. Błędem psychologii indywidualnej jest jednak nieuwzględnienie autorytetu zupełnie innego pochodzenia i innej jakości. Zarówno w wychowaniu jak i w ogóle w stosunkach między ludźmi istnieje jeszcze, w przeciwstawieniu do pierwszego, zewnętrznego — autorytet w e w n ę t r z n y. Źródłem jego jest nie czyjeś dążenie do mocy czy przemocy, a poprostu miłość i szacunek. Autorytet wewnętrzny nie jest nigdy czemś narzuconem, czemś zdobytem naskutek pogroźek i kar, autorytet wewnętrzny jest czemś przez dziecko, a nawet i dorosłego głęboko odczujem, czemś, czego wcale nie chcielibyśmy się wyzbywać, za czem, przeciwnie, jeszcze jako ludzie dorośli, tęsknimy. Jest bowiem rzeczą prawie wszystkim z własnym doświadczeniem znaną, że rozczarowanie prowadzące do utraty autorytetu w osobie, którą uznawaliśmy za autorytet, jest bolesną stratą i może nieraz, szczególnie u młodzieży, doprowadzić do silnych załamań pesymistycznych, do niebezpiecznego kryzysu światopoglądowego.

2) Op. cit. str. 262.

3) Por. Adler: „Menschenkenntnis” 1927, str. 227; Wexberk: „Individualpsychologie” 1931 (II wyd.), str. 197 — 198 i str. 294; Markinówna: „Psychologja indywidualna Adlera” 1935, str. 190.

Tego rodzaju autorytet wewnętrzny, mocna więź przywiązania i szacunku łącząca wychowawcę z wychowawcą, jest z punktu widzenia psychoanalizy podstawą wszelkiego pomysłowego wychowania, podłożem, bez którego żadne z poczynań wychowawczych, niezależnie od tego czy to będą kary, nagrody czy jeszcze coś innego, nie przyniosą owocnych rezultatów. Dziecko reaguje pozytywnie tylko na posunięcia wychowawcze tego wychowawcy, z którym nawiązało głęboki kontakt uczuciowy, do którego stoi w stosunku zwanym w psychoanalizie „pozytywnym przeniesieniem” (positive Uebertragung). Nie wchodząc w tem miejscu w szczególności zjawiska opisywanego przez psychoanalityków pod nazwą „przeniesienia”, nie tłumacząc również, czemu nadana mu została tak dziwna napozór nazwa⁴⁾, konstatujemy tylko, że ten tak ważny dla wychowania uczuciowy stosunek między wychowankiem a wychowawcą zawiera wyraźne momenty autorytatywne, ponieważ „kochany” i „szanowany” wychowawca jest dla dziecka (z dużą korzyścią dla jego rozwoju) zawsze również jego wewnętrznym autorytetem.

Zjawisko opisywane przez psychoanalityków pod nazwą przeniesienia znane jest z całą pewnością i przedstawicielom szkoły adlerowskiej, która, wymagając od psychologów w poradniach wychowawczych zdolności do nawiązywania kontaktu z ludźmi oraz daru zjednywania sobie zgłaszających się i wzbudzania w nich zaufania, bierze pod uwagę właśnie ową tak ważną zdolność wytworzenia atmosfery t. zw. przeniesienia, t. zn. nawiązywania z przychodzącymi do poradni, szczególnie z dzieckiem, głębszego kontaktu uczuciowego. Pewnego rodzaju krótkowzrocznością psychologiczną jest nieuchwycenie w tych procesach czynników autorytatywnych, oczywiście autorytatywnych w dodatkiem tego słowa znaczeniu.

Autorytatywność w pełnym, a nie tylko negatywnym, znaczeniu tego słowa, nie może i nie powinna być kategorycznie eliminowana z wychowania. Temsamem nie może być argumentem wystarczającym dla całkowitego eliminowania kar, argumentem, że kary są przejawem wychowania autorytatywnego. Kary wynikające z autorytetu z wewnętrznego są z całą pewnością szkodliwe i sprzeczne z celami pedagogiki. Przeciwno słuszności tego poglądu nic się nie daje powiedzieć, prócz może tego jednego, że zagadnienia kary pogląd ten ani nie wyczerpuje, ani nie rozwiązuje. Zagadnienie kary musi uwzględniać o wiele szerszy zakres reakcyj wychowawczych.

Kategoryczne zwalczanie kar przez Adlera opiera się na jeszcze jednej przesłance, która, według nas, wymaga również skonfrontowania z doświadczeniami innych kierunków psychologicznych. Adler jest tego zdania, że prawie wszystkie przewinienia dzieci spowodowane są tylko poczuciem niższości i brakiem odwagi życiowej. Nawet kradzieże traktuje psychologja indywidualna jako „reakcję na poniżenie, mającą ułatwić zdobycie znaczenia i mocy”⁵⁾. Za rzadki motyw kradzieży u dzieci uważana jest „chęć posiadania jakiegoś czysto materialnego dobra. A nawet w tych wypadkach, kiedy dziecko kradnie tylko

⁴⁾ Freud: „Wstęp do psychoanalizy”, Warszawa 1935, rozdział XXVII „Przeniesienie”, str. 537 — 560; Aichhorn: „Die verwahrloste Jugend” Internationaler Psychoanalytischer Verlag 1925, rozdział VI „Die Uebertragung”, str. 153—182 — omawia zjawisko przeniesienia w zastosowaniu do pedagogiki, szczególnie w dziedzinie wychowania młodzieży moralnie zaniedbanej.

⁵⁾ Markinówna, op. cit. str. 186.

dlatego, że pragnie posiadać na własność jakąś książkę, gumkę, wstążkę lub prosto pieniądze, to i wtedy łatwo stwierdzić, że dlatego tak dotkliwie odczuwa swoją niższość materialną, bo i na innych terenach czuje się upośledzone". „...Takie same tło mają i inne wykroczenia przeciw wymaganiom społeczeństwa. Bijatyki i okrucieństwa, oszustwa, oszczerstwa, wręczliwie zbrodnie są to wszystko reakcje na poniżenie, charakterystyczne dla ludzi, którzy stracili wiarę, iż potrafią w ramach społecznie cenionego zachowania się zdobyć moc i znaczenie”⁶⁾.

W podawanej przez Adlera etjologii przestępstw słuszne jest podkreślanie roli fałszywych kompensacji poczucia niższości, ale niesłuszne jest przypisywanie im w tej etjologii roli dominującej, przy zupełnym niedocenianiu wielkiej siły popędów ludzkich (za wyjątkiem jednego, który Adler uznaje — popędu mocy). Etjologia przestępstw nie jest chyba tak prosta, albo, jeżeli można użyć pewnej gry słów, nie jest chyba zawsze aż tak skomplikowana. Nie jest tak prosta, by się psychologicznie dała zawsze sprowadzić do jednego tylko schematu, nie jest tak skomplikowana, by ją trzeba było zawsze opierać na czynnikach wtórnych kompensacji — zarówno w przestępstwach ludzi dorosłych, jak i w wykroczeniach dzieci odgrywają również wielką rolę poprostu silne a nieokiełzane popędy.

Na popędowe podłoże przestępstw i strukturę psychiczną dziecka moralnie zaniedbanego rzuca wiele światła psychologia rozwoju dziecka, jaką daje psychoanaliza. Według psychoanalizy każde dziecko w pierwszej fazie swego życia jest istotą nawskroś popędową i kieruje się w tym okresie wyłącznie zasadą przyjemności (Lustprinzip). Zasada przyjemności polega, jak sama nazwa wskazuje, na tem, że życie psychiczne dziecka nastawione jest na szukanie bezpośrednich przyjemności i unikanie wszystkiego, co mu sprawia przykrość. Ale rzeczywistość już nawet niemowlęciu uniemożliwia całkowite wyżywianie się w sensie zasady przyjemności. Dziecko doświadcza wielu rozczarowań i rozczarowania te nie przechodzą bez śladów. Aparat psychiczny rejestruje doświadczenia, dziecko uczy się tego, że nieraz konieczne jest powstrzymanie się od natychmiastowego zaspokojenia popędu (dostaje pożywienie tylko w określonych godzinach), nieraz całkowite zrezygnowanie z niego (nie dostaje do ręki przedmiotów ostrych), że nieraz trzeba znieść nawet coś bardzo przykrego lub bolesnego (zabieg lekarski). W miarę doświadczeń tego rodzaju i przekonania się, że nieprzystosowanie się do wymagań rzeczywistości może pociągnąć za sobą przykrość o wiele większą (pokaleczenie, poparzenie i t. p.), aniżeli spodziewana przyjemność, w dziecku rozwija się nowa tendencja psychiczna, czynnik przeciwstawiający się wyłącznemu panowaniu zasady przyjemności — zasada rzeczywistości (Realitaetsprinzip). Proces rozwoju psychicznego, polegający na stopniowym przechodzeniu z okresu bezpośredniego zaspokajania popędów do okresu samorzutnego uwzględniania wymagań rzeczywistości, jest niezwykle ważnym procesem rozwojowym. Proces ten może mieć u dzieci przebieg bardzo rozmaity, zależny jest bowiem i od czynników środowiskowych i od czynników konstytucjonalnych.

Aichhorn odróżnia, na podstawie swego długoletniego doświadczenia peda-

⁶⁾ Markinówna, op. cit. str. 187.

gogenicznego w dziedzinie wychowania młodzieży moralnie zaniedbanej 7), dwa stopnie zasady rzeczywistości: pierwszą — przystosowania się do prymitywnych wymagań rzeczywistości, zwaną przez Aichhorna „primitive Realitaetsfaehigkeit” albo poprostu „Realitaetsfaehigkeit” — zdolność przystosowania się do rzeczywistości, drugą — „Kulturfaehigkeit” — zdolność przystosowania się do rzeczywistości wyższego rzędu, t. zn. do tej, w której, prócz praw fizycznych, panują jeszcze prawa i wymagania społeczno-kulturalne. Przystosowanie się do życia w tej drugiej rzeczywistości wyższego rzędu wymaga nowych ofiar ze strony dziecka, wymaga w jeszcze o wiele większym stopniu rozwiniętej zdolności opanowywania życia popędowego.

Rozwój dziecka od fazy całkowitego podporządkowania życia zasadzie przyjemności do okresu opanowania popędów w stopniu wymaganym przez życie społeczne, to droga daleka i uciążliwa. Wiemy, jak różny jest pod tym względem stopień rozwoju u różnych ludzi. Trudne zadanie przygotowania dziecka do przystosowania się do wymagań rzeczywistości: spełnia, jeżeli chodzi o pierwszą część zadania (primitive Realitaetsfaehigkeit) samo życie. Przystosowanie dziecka do wymagań rzeczywistości wyższego rzędu (Kulturfaehigkeit) wymaga już aktywności ze strony środowiska rodzinnego czy szkoły, wymaga więc wychowywania. Zadanie wychowania nie jest łatwe — przede wszystkim dlatego, że trzeba umieć nie tylko hamować popędy, ale i dać się im wyżywać. Wiemy, że zbyt duża aktywność wychowawcy przy hamowaniu popędowego życia dziecka może być równie niebezpieczna, jak zaniedbanie rozwoju koniecznych hamulców. Na trudność, związaną ze znalezieniem właściwej drogi, wobec szkodliwości wychowywania krańcowego w jednym lub drugim z wymienionych kierunków, zwraca ostatnio specjalną uwagę Freud, którego kilka zdań na ten temat cytujemy dosłownie: „Machen wir uns klar, was die naechste Aufgabe der Erziehung ist: Das Kind soll Triebbeherrschung lernen. Ihm die Freiheit geben, dass es uneingeschraenkt allen seinen Impulsen folgt, ist unmöglich. Die Erziehung muss also hemmen, verbieten, unterdruecken und hat dies auch zu allen Zeiten reichlich besorgt. Aber aus der Analyse haben wir erfahren, dass gerade diese Triebunter drueckung die Gefahr der neurotischen Erkrankung mit sich bringt.. Die Erziehung hat also ihren Weg zu suchen zwischen der Scylla des Gewaehren lassens und der Charybdis des Versagens. Wenn die Aufgabe nicht ueberhaupt unloesbar ist, muss ein Optimum fuer die Erziehung aufzufinden sein, wie sie am meisten leisten und am wenigsten schaden kann. Es wird sich darum handeln zu entscheiden, wieviel man verbieten darf, zu welchen Zeiten und mit welchen Mitteln” 8).

Znalezienie konkretnych odpowiedzi na trzy pytania zawarte w ostatnim zdaniu Freuda byłoby równoznaczne ze stworzeniem zupełnie doskonałej psychologii pedagogicznej, której oczywiście nauka jeszcze nie posiada i niewiadomo, czy kiedykolwiek posiadać będzie. Widzimy jednak na podstawie psychologii rozwoju dziecka, jaką nam daje psychoanaliza, że przestępczość i moralne zaniedbanie dzieci mogą mieć jeszcze inne źródło, aniżeli dążenie do kompensacji poczucia niższości. Ogromna ilość czynów antyspołecznych spowodowana jest tem, że dana jednostka, czyto naskutek warunków konstytucjonalnych, czy

7) Aichhorn, op. cit. str. 13 — 14.

8) Freud: „Neue Folge der Vorlesungen zur Einfuehrung in die Psychoanalyse” 1933, str. 207.

przedewszystkiem niedostatecznego lub nieumiejętnego wpływu uspołeczniającego ze strony środowiska, nie rozwinęła w sobie koniecznych hamulców, nie osiągnęła stopnia rozwoju zwanego przez Aichhorna „Kulturfaehigkeit”. Wracając więc do naszego zagadnienia: gdyby wszelkie wyroczenia dzieci wynikały z poczucia niższości, byłby pogląd Adlera, że kar w wychowaniu wogóle stosować niewolno, zupełnie słuszny; jeżeli wiele z nich wynika z niedostatecznego opanowania „zasady przyjemności”, a tem samem niedostatecznego rozwoju psychicznych hamulców, to wychowanie musi dziecku w tym rozwoju pomóc i tutaj okazują się reakcje wychowawcze, które mają charakter kar, czasami zupełnie niezbędne.

Z naszych dotychczasowych rozważań możnaby odnieść wrażenie, że stoimy na stanowisku obrony znaczenia kar w wychowaniu i przeceniamy ten tak niebezpieczny środek wychowawczy. Wrażenie to byłoby jednak mylne — tendencją naszą jest podkreślanie wartości wychowania, które postuluje się karą w stopniu minimalnym, z uwzględnieniem wszystkich w związku z nią czynionych zastrzeżeń. Widząc jednak szkodliwy wpływ nierealnego traktowania tego zagadnienia przez psychologję, chcielibyśmy choć w pewnej mierze przyczynić się do skierowania zagadnienia na realniejsze tory. W tym celu koniecznym jest przedewszystkiem stwierdzenie faktu, że wychowania całkowicie bez kar i nagród niema, że chęć konsekwentnego realizowania tego postulatów doprowadziły nas do zahamowania w sobie większości naszych reakcyj na postępowanie dziecka, oczywiście jeżeli pod słowem „kara” lub „nagroda” nie będziemy rozumieli tylko pewnej części kar lub nagród, a istotnie wszystko, co z punktu widzenia psychologji powinno być zaliczane do tego zakresu środków. Bo, traktując rzecz psychologicznie, niesposób jest w niezadowolonym, karcącym spojrzeniu wychowawcy nie widzieć kary, a w zadowolonym spojrzeniu i uśmiechu — nagrody. Są dzieci, które na tak subtelne kary i nagrody reagują silniej, aniżeli inne na karę cielesną czy tabliczkę czekolady. Konfrontując zaś w dalszym ciągu nasz pogląd na zagadnienie kary z poglądem psychologji indywidualnej Adlera, nawiązujemy do jednego z głównych i niezmiernie cennych postulatów jego teorii, do postulatów dodawania dziecku otuchy. Czy może się ono obejść bez reakcyj wyrażania zadowolenia? Oczywiście — nie. A czy nieokazanie dziecku zadowolenia wtedy, gdy się go spodziewa, a gdy mu go niesposób okazać, by go całkowicie nie zdezorientować co do wartości jego postępowania czy wyników pracy, nie będzie już dla dziecka karą? Oczywiście — będzie. Widzimy więc, że konsekwentne negowanie kar musiałoby pozbawić pedagoga również i tak właściwych reakcyj wychowawczych, jak wyrażanie dziecku swego zadowolenia, czyli, że konsekwentne negowanie kar sprowadza się do absurdu.

Ponieważ zagadnienie stosowania kar w wychowaniu jest częścią nadrzędnego zagadnienia absolutnej swobody w wychowaniu, możemy dla zrehabilitowania ideowej wartości teorii wychowania zupełnie bez kar przytoczyć słowa Hesse na, jakimi zakończył artykuł o pedagogice Tolstoj. Po stwierdzeniu faktu, że wszyscy wyznawcy ideału absolutnej swobody w wychowaniu, mimo, że właśnie jemu zawdzięczali swe najlepsze sukcesy, doświadczyli jego braków i w większej czy mniejszej mierze, w zależności od swojej zdolności przezwyciężania tego ideału, musieli przeżyć jego klęskę,⁹⁾ mówi Hessen: „W swej

⁹⁾ Hessen: „Tolstoj jako Pedagog” w „Ruchu Pedagogicznym” 1935, Nr. 4, str. 119.

krytycznej... sile ideał wychowania swobodnego zostaje niewiedzącym; dzięki niemu odnawiała i odnawiać się będzie wiecznie myśl pedagogiczna. Ten ideał należy przeżyć i przejść. Pedagog, który nigdy nie ulegał czarowi tego ideału, który, nie przemyślawszy go do końca, zgóry przemądrzałe zna już wszystkie jego braki, nie jest właściwym pedagogiem" ¹⁰⁾.

Pod tym kątem rzecz traktując, uznajemy najzupełniej wartość teorii kategorycznego zwalczania wszelkich kar. Pamiętać jednak musimy, że pedagogom, którzy już przeszli swój pedagogiczny „wiek dojrzewania”, którzy co dnia napotykają w swej pracy na trudności i pragną czegoś więcej, jak pięknych systematów i idealnych drogowskazów, potrzebne jest inne podejście psychologii do zagadnienia kary. Potrzebne jest przede wszystkim stwierdzenie faktu, że wychowanie zupełnie bez kar jest fikcją. Ale samo stwierdzenie faktu oczywiście nie wystarcza, powinno ono stać się punktem wyjścia dla dalszego zadania psychologii, polegającego w tym wypadku na prześwieceniu zagadnienia kary przede wszystkim pod kątem praktyki wychowania. Psychologia nie czyni zadość potrzebom praktyki, podchodząc do zagadnienia tylko od strony zastrzeżeń, praktykowi nie wystarcza wiedzieć tylko kiedy ma nie karać, praktyk musi też wiedzieć na czym polega kara, którą można dziecku pomóc w jego rozwoju psychicznym — jak wolno karać. Pod „jak” nie należy też rozumieć tylko ogólnikowych stwierdzeń, ponieważ cała trudność polega właśnie na zastosowywaniu zasad ogólnikowych do sytuacji konkretnych. Teoria karania nie może wprawdzie dać wychowawcy zbioru recept, powinna jednak dać mu przynajmniej wyraźne wytyczne orjentacyjne.

Z dotychczasowych prac psychologicznych na temat kary uwzględnia potrzeby pedagoga praktyka przede wszystkim Redl, ¹¹⁾ którego wartościowa praca zasługuje na obszernie omówienie. Ponieważ jednak postawiliśmy sobie za zadanie zreferowanie problemu kary z punktu widzenia teorii psychoanalitycznej, a w literaturze psychoanalitycznej wyszły przed artykułem Redla jeszcze dwie inne prace specjalnie temu zagadnieniu poświęcone, przechodzimy obecnie do omówienia tych dwóch prac, które artykuł Redla poprzedziły. Pierwsze z nich to praca zbiorowa, wydana jako „Sonderheft” psychoanalitycznego czasopisma pedagogicznego „Zeitschrift für psychoanalytische Paedagogik”, ¹²⁾, druga to książka Menga p. t. „Strafen und Erziehen” ¹³⁾ ¹⁴⁾.

W zbiorowej pracy z roku 1931-go ¹⁵⁾ wypowiedziało się na temat kary jedenaście autorów psychoanalityków: Aichhorn, Bernfeld, Bohm, Graber, Hitschmann, Mannheim, Pipal, Schmideberg, Tamm, Weiss, Yates. Referowanie każdej z rozpraw zoddzielna jest w ramach naszej pracy niemożliwe, byłoby nawet niewskazane, choćbyśmy nie byli ograniczeni miejscem, ponieważ poglądy autorów powtarzają się w artykułach kilkakrotnie. Biorąc pod uwagę zadanie naszej pracy — oświetlenie zagadnienia kary w wychowaniu z punktu widze-

¹⁰⁾ Hessen, op. cit. str. 120.

¹¹⁾ Redl, op. cit.

¹²⁾ „Zeitschrift fuer psychoanalytische Paedagogik” 1931, Nr. 8/9, Sonderheft „Strafen”

¹³⁾ H. Meng: „Strafen und Erziehen”, Verlag Huber, Bern, 1934.

¹⁴⁾ Artykułu Menga, publikowanego w „Zeitschrift fuer Psychoanalytische Paedagogik” 1935, zes. 4 pod tyt. „Strafen und Erziehen”, nie omawiamy, ponieważ zawiera tylko te punkty widzenia, które Meng obszerniej rozwinął już w wyżej wymienionej książce.

¹⁵⁾ Op. cit. (Sonderheft „Strafen”).

nia teorii psychoanalitycznej, referujemy treść rozpraw sumarycznie, uwzględniając w pierwszym rzędzie to, co zostało powiedziane, a nie kto powiedział. Przytem i pod względem treści byliśmy zmuszeni poczynić pewne ograniczenia, ponieważ artykuły publikowane w „Zeitschrift fuer psychoanalytische Paedagogik” pisane są naogół dla czytelników o dużym przygotowaniu w zakresie psychoanalizy, nam zaś wydaje się wskazanem w komentarzach do teorii psychoanalitycznej uwzględniać w niniejszej pracy tylko to, co łączy się bezpośrednio z zagadnieniem kary. Sądzymy jednak, że, mimo tych ograniczeń, nie pomijamy żadnego punktu widzenia, który mógłby dla pedagoga mieć praktycznie duże znaczenie.

W omawianej pracy podchodzą autorzy do zagadnienia kary w wychowaniu prawie wyłącznie od strony zastrzeżeń, mimo, iż mniej lub więcej wyraźnie każdy przyznaje, że wychowanie zupełnie bez kar jest niemożliwe. Wysuwane zastrzeżenia są jednak pedagogicznie ważne i ciekawe, niektóre z nich były bowiem przed nauką psychoanalityczną zupełnie nieznanne.

Nierzeczowości i niebezpieczeństwa kar dowodzą autorzy zeszytu „Strafen” zarówno na podstawie analizy psychiki karzącego wychowawcy, jak i na podstawie analizy psychiki karzanego dziecka.

Pod kątem psychiki karzącego rozpatrywane jest zagadnienie prawie we wszystkich artykułach, przyczem punkt widzenia podkreślany jest już nawet w tytułach niektórych prac, które brzmią: „Strafen als Triebbefriedigung”. „Zur psychologie des Strafens”, „Das Strafen aus analerotischen Motiven”, „Zur Psychologie des Lehrers, der Schuld disziplin und des Strafens”. Autorzy zaznaczają, że wcale im nie chodzi o tylokrotnie już omawianą sprawę niebezpieczeństwa wynikającego z wyraźnego sadyzmu wychowawcy, a tem mniej świadomej złej woli w stosunku do dziecka, że chodzi im przedewszystkiem o podkreślenie takich mechanizmów psychicznych, wpływających na stosowanie kar, które są niezależne od świadomej woli wychowawcy i nieraz nawet trudne do skonstatowania dla osób trzecich.

Na podstawie psychoanalizy zostało stwierdzone, że przy stosowaniu kar odgrywają dużą rolę nieświadome motywy karnia, uwarunkowane przeżyciami wychowawcy, związanymi często nawet z jego najwcześniejszem dzieciństwem. Wpływ nieświadomych motywów osobistych może być rozmaicie uwarunkowany. Wychowawca może karząc identyfikować się z karzącym go ongiś ojcem czy nauczycielem (odtworzenie własnej sytuacji dziecięcej ze zmianą ról), może karać za przewinienia podobne do tych, których sam sobie w dziecięctwie wzbraniał lub też nawet za popędy, które i obecnie nieświadomie w sobie musi zwalczać (projekcja własnych konfliktów na zewnątrz). Kary wynikające z motywów nieświadomych wychowawcy, a więc umotywowane subiektywnie a nie przedewszystkiem przewinieniem i potrzebą rzeczową wychowania, są oczywiście niewłaściwe, często bardzo szkodliwe.

W uproszczony sposób ilustruje motyw nieświadomej zemsty wypadek zaobserwowany przez Melitę Schmeberg, która opisuje, jak pewnego razu chłopiec dostawszy od ojca w twarz, natychmiast wyładował swój wywołany tym policzkiem afekt na młodszym bracie, ten zaś, nie mając innych możliwości i bardziej nadającego się obiektu — na psie. Naogół przebieg procesów psychicznych jest jednak bardziej skomplikowany i mniej jawny — „policzek” otrzymany od ojca „dziedziczy” następne pokolenie dopiero po latach i dziedziczy

w sposób tak zracjonalizowany, że często trudno jest domyśleć się jego pochodzenia. Jeżeli jednak wychowanie jest w tak dużym stopniu zależne od nieświadomych afektów wychowawcy, a afekty te wywierają szczególnie silny wpływ na postępowanie ludzi neurotycznych, to jest rzeczą zrozumiałą, że najniebezpieczniejszym dla wychowania jest pedagog - neurotyk, przed którym ostrzegają jednogłośnie wszyscy psychoanalitycy.

Z powyższego wynika więc dla praktyki wychowania:

¹⁰ Potrzeba samokrytycyzmu wobec stosowanych środków wychowawczych.

²⁰ Konieczność eliminowania z pracy pedagogicznej wychowawców, którym nerwica uniemożliwia obiektywne ustosunkowanie się do metod wychowywania.

Tyle o zastrzeżeniach przy stosowaniu kar z punktu widzenia psychiki karzącego. Zastrzeżenia dotyczące kar ze względu na psychikę karzącego obejmują kilka punktów. Psychoanalitycy kładą tu przede wszystkim nacisk na czynnik psychiczny, którego nauka przed Freudem nie знаła, na t. zw. przestępstwo z poczucia winy. W roku 1915 opublikował Freud krótki artykuł p. t. „Die Verbrecher aus Schuldbewusstsein”.¹⁶⁾ W artykule tym podaje Freud do wiadomości, że styka się ze zdumiewającym zjawiskiem, a mianowicie z tem, że nieraz popełnienie przestępstwa stanowi dla sprawcy dużą wewnętrzną ulgę. Zanalizowanie takiego wypadku wykazuje zawsze, że ten, który popełnił czyn przestępczy, cierpiął z powodu jakiegoś nieświadomego poczucia winy i że wykroczenie, czy przestępstwo przyniosło mu ulgę, ponieważ poczucie winy było przynajmniej gdzie „ulokować”. Freud zaznacza, że u dzieci można nieraz również zaobserwować, iż stają się „nie-dobre” po to, by sprowokować karę, a po osiągnięciu jej są na pewien czas uspokojone i zadowolone. Freud nie chciał oczywiście widzieć w opisanem zjawisku przyczyn wszystkich lub nawet większości przestępstw, zwrócił tylko uwagę na fakt, że analizy wykazują, iż i taki czynnik może przy etiologii przestępstw ludzi dorosłych lub przewinień dzieci odgrywać nieraz poważną rolę. Uczniowie Freuda podjęli dalsze badania opisanego zjawiska i obecna literatura psychoanalityczna obejmuje już cały szereg ciekawych prac potwierdzających spostrzeżenie Freuda¹⁷⁾.

W omawianej przez nas zbiorowej pracy na temat stosowania kar w wychowaniu konieczność uwzględniania tego czynnika jest również energicznie podkreślana. Aichhorn podaje w związku z tem następujący przykład¹⁸⁾: siedmioletni chłopiec, który dotąd zachowywał się w domu i w szkole bez zarzutu, staje się naraz niezdolny. Matka nie wie co począć, zwraca się po poradę do nauczyciela. Nauczyciel radzi nie reagować na wybryki chłopca, być w stosunku do niego nadal dobrą i czułą. Ale zachowanie chłopca pogarsza się. Ojciec zaczyna się niecierpliwić, wymyśla na egzaltowaną humanitarność współczesnej pedagogiki, chce sprawić chłopcu „łanie”. Matka już jest prawie przekonana

¹⁶⁾ Freud: „Die Verbrecher aus Schuldbewusstsein” w „Sammlung kleiner Schriften zur Neurosenlehre”, Vierte Folge, str. 550 i nast.

¹⁷⁾ Th. Reik: „Gestaendniszwang und Strafbewusstsein”, Intern. Psychoanal. Verlag 1925; Bernfeld: „Ueber die allgemeinste Wirkung der Strafe” w cyt. Sonderheft „Strafen”, tam podana bibliografia obejmująca artykuły publikowane w czasopiśmie.

¹⁸⁾ Aichhorn: „Lohn oder Strafe als Erziehungsmittel” w Sonderheft „Strafen”, str. 283 — 284.

argumentami męża, idzie jednak jeszcze raz do szkoły. Nauczyciel radzi jeszcze wciąż próbować dobrocią, sądząc, że chłopiec wreszcie zareaguje na ten system. Ale chłopiec jest coraz nieznańszyszy, ojciec traci cierpliwość, chłopiec dostaje „lanie”. Bezpośrednia reakcja chłopca na bicie — chłopiec poprawia się, jest taki, jakim był dawniej. Ojciec jest dumny, że jego metoda okazała się skuteczniejsza, aniżeli metoda nauczyciela. Ale zaledwie po tygodniu obraz się zmienia, zachowanie chłopca znowu się pogarsza, w następnym tygodniu jest znowu takie samo jak było przed karą ojca. Ojciec daje chłopcu ponownie „lanie”, następuje znowu poprawa, po krótkim czasie chłopiec znowu jest taki niezdolny jak był. Wtedy rodzice próbują jeszcze raz postępować z chłopcem łagodnie — bez skutku. W takim stadjum matka przyprowadza chłopca do poradni wychowawczej.

W poradni ujawniony zostaje następujący stan rzeczy. Sąsiad naszego chłopca (powiedzmy Franka) dostał na urodziny szczyryk, przyniósł go do szkoły i pokazał Frankowi. Ten chciał przekonać się jak to jest, gdy się samemu posiada szczyryk i włożył go do kieszeni spodni. Zaraz potem musiał wyjść z klasy do ustępu. Po jego wyjściu właściciel spostrzegł brak szczyryka. Zapomniawszy, że pożyczył go Frankowi, zamełdował nauczycielowi, że mu szczyryk ukradziono. Nastąpiło indagowanie chłopców „kto wziął szczyryk”. W trakcie tej sytuacji wraca do klasy Franek. Dowiaduje się o „kradzieży” szczyryka i nie śmie powiedzieć, że on go ma. Siada cichutko na swoim miejscu, starając się nie zwracać na siebie uwagi. Po chwili jednak dostaje mdłości i wychodzi z klasy. Idzie znowu do ubikacji i, nie chcąc, by się wydało, że on ma szczyryk, wrzuca go do ustępu. Wkrótce po tem przeżyciu zaczyna się jego nieznośne zachowanie.

Aichhorn tłumaczy psychiczną sytuację chłopca w sposób następujący: wrzucenie szczyryka do ustępu obarczyło Franka winą, do której s ł o w a m i przyznać się nie może. Ale wina ta bardzo go dręczy. Niezdolne postępowanie chłopca ma wobec tego charakter wyznania. Chłopiec każdym wybrykiem mówi — ja nie jestem tem dobrym dzieckiem, za jakie mnie uważacie. Postępowanie jego wynika z motywów nieświadomych, z nieświadomego poczucia winy.

Próba reagowania na jego przewinienia łagodnością i dobrocią mijała się z celem, wywoływała nawet coraz gorsze postępowanie — coraz intensywniejsze „wyznanie”. Kara ojca dawała chłopcu zadowolenie, bo wyzwała go wewnętrznie z poczucia winy — stąd chwilowa poprawa. Ale uspokojenie nie było trwałe i nie może niem być, dopóki nieświadome poczucie winy nie zostanie całkowicie usunięte. Stąd ciągle powtarzanie się okresów złego zachowania, ciągła ponowna prowokacja kar.

Kara osiąga w wypadkach jak powyżej opisany, skutek wręcz paradoksalny, bo dając dziecku wewnętrzne zadowolenie, jest bodźcem do coraz nowych wytkroczeń. Kara nie może więc w takich wypadkach mieć znaczenia pozytywnego, jest, wręcz przeciwnie, szkodliwą. Z podobnych względów jest też oczywiście szkodliwe stosowanie kar wobec dzieci masochistycznych.

Prócz opisanego powyżej poczucia winy podkreślają autorzy jeszcze inne możliwości, kiedy zachowanie dziecka wymaga nie kar, a rozwiązania konfliktu dziecka lub często leczenia go. Przykładów takich wypadków zawiera współczesna pedagogika lecznicza bardzo wiele. Z punktu widzenia psychoanalizy

podaje szczególnie ciekawy i wnikliwie opracowany materiał Aichhorn, w swojej wspomianej już przez nas książce „Verwahrloste Jugend”. W zeszyty „Strafen” autorzy zwracają również uwagę na częste zjawisko pojawiania się trudności wychowawczych czy to na tle konfliktu wewnętrznego dziecka, czy to na tle zbyt trudnej lub przykrej dla dziecka sytuacji zewnętrznej. Ilustrację dla wypadków typu pierwszego znajdujemy u Tamma¹⁹⁾ (konflikt dziewczynki z otoczeniem, wynikający z jej poczucia samotności i budzącej się naskutek tego nienawiści do otoczenia, zazdrości o rodzeństwo i t. p.), dla drugiego — Aichhorna. Przykład podany przez Aichhorna²⁰⁾ przytaczamy w całości. Daje on pewien wgląd w metody pracy poradni wychowawczych prowadzonych przez psychoanalityków.

Do poradni przyprowadzają dziewczynkę zaledwie w szóstym roku życia, ponieważ ostatnio stale ucieka z domu. Rodzina szuka jej nieraz godzinami, dziecko zostaje do domu sprowadzane przeważnie przez policję. Uciekanie rozpoczęło się wkrótce po przeprowadzeniu się rodziców do nowego mieszkania. Matka zupełnie nie rozumie, co się z dzieckiem dzieje i podkreśla, że dziewczynka, naogół rozmowna, gdy ją spytać o przyczyny ucieczek, staje się milcząca, oporna — nic z niej wydostać nie można. Doradca wzywa dziecko. Wchodzi do pokoju dziewczynka ładna, zdrowo wyglądająca, nad swój wiek rozwinięta, o spojrzeniu mądrzym i pogodnym. We włosach nosi dużą czerwoną kokardę.

— Skąd masz tę piękną kokardę? — Od mamusi. — Czy masz jeszcze dużo takich wstążek? — Tak, jeszcze jedną białą i jedną niebieską. — A którą lubisz najbardziej? — Czerwoną. — Czy lubisz wogóle czerwone rzeczy? — Tak. — Czy u was w domu są jeszcze jakieś czerwone rzeczy? — Tak, mamy w ogrodzie czerwone róże i goździki. — Czy dużo przebywasz w ogrodzie? — Tak. — A co ty tam robisz? — Bawię się. — Czem? — Lalkami. — Ile masz lalek? — Trzy. — Jak się nazywają? — Janka, Frania i Józia. — Która jest najmłodsza? — Józia. — Która najstarsza? — Frania. — Którą kochasz najwięcej? — Franię. — Która jest z nich najniegrzeczniejsza? — Frania. — A co robisz, jak jest niegrzeczna? — Biję ją. — Co ona takiego robi, że ją bijesz? — Ucieka ciągle z domu. — Dlaczego ucieka? — Bo jej się tak nudzi.

W ten sposób dziecko określiło swoją własną sytuację. W poradni doradzono matce, by się postarała, aby dziecko miało się z kim bawić. Matka posłuchała rady, poradnia informowała się o dziecko po tygodniu, po miesiącu, po trzech miesiącach i po pół roku — dziecko z domu ani razu więcej nie uciekało.

Zarówno w wypadkach konfliktów wewnętrznych, jak i trudności wychowawczych spowodowanych sytuacją zewnętrzną, kary są niewłaściwe i szkodliwe, bo tylko zaostrzają konflikty dziecka, czyniąc jego sytuację jeszcze trudniejszą do zniesienia. Wzgląd ten ważny jest w pierwszym rzędzie oczywiście w stosunku do dzieci neurotycznych, wobec których bezwzględnie muszą być stosowane zupełnie inne metody oddziaływania.

Jako kary szkodliwe nie ze względu na konflikty dziecka, a ze względu na niewłaściwy wybór stosowanego środka, podkreślane są t. zw. kary uryazowe (traumatische — Wirkung der Strafe). Wymie-

¹⁹⁾ Tamm: „Jachzorn und Selbstbestrafung bei einem Maedchen” w „Sonderheft-Strafen” str. 339 — 341.

²⁰⁾ Aichhorn: „Lohn oder Strafe als Erziehungsmittel”, str. 282.

niane są wogóle jako szkodliwe kary wywołujące duży lęk, nieprzystosowane do dotychczasowych metod postępowania z dzieckiem, zawstydzające, poniżające godność dziecka, nieprzystosowane do jego indywidualności. Przestrzega się również przed wyznaczaniem jakiegokolwiek pracy w formie kary, ponieważ wpływa to nieraz bardzo ujemnie na stosunek dziecka do jego obowiązków.

Z momentów, będących o g ó l n e m p r z e c i w s k a z a n i e m k a r a n i a, autorzy podkreślają fakt, że kary są szkodliwe naskutek tego, iż wywołują agresywność dziecka, odruchy nienawiści i zemsty w stosunku do karzącego wychowawcy. Czynniki ten rozpatrywany jest przedewszystkiem na przykładach kary cielesnej, przyczem autorzy podają dużo przekonujących materiału, uzyskanego drogą ankiet wśród samych dzieci.

Mimo tak licznych i ostrych zastrzeżeń przeciwko stosowaniu kar, tylko Bohm neguje ją jakoby zupełnie zdecydowanie²¹⁾. Bohm uważa, że „wszystkie”²²⁾ kary powinny być wyrugowane z wychowania, co mu jednak nie przeszkadza już parę wierszy dalej wyjaśnić, że pod słowem „kara” rozumie tylko świadomy odwet wychowawcy (!), nie zaś spowodowanie naturalnych lub niby-naturalnych skutków postępowania dziecka, w celu ułatwienia mu przystosowania się do rzeczywistości. Wobec powyższego sądzimy, że i o Bohm można śmiało, choć wbrew jego woli, powiedzieć, że konieczności kar w wychowaniu nie neguje.

Biorąc pod uwagę mniej lub więcej wyraźne stwierdzenie autorów, że kara całkowicie z wychowania wyeliminować się nie daje, konstatujemy zbyt małe zainteresowanie zagadnieniem od strony pozytywnej. Znajdujemy je u Mannheima i u Aichhorna. Mannheim podaje w króciutkim artykule p. t. „Kann man direkte Strafen vermeiden”²³⁾ opis wypadku, kiedy matka poradziła sobie z wychowawczo istotnie trudną sytuacją, nie stosując, jak Mannheim to nazywa, kar „bezpośrednich”. Mannheim poruszył w tym artykule zagadnienie ważne, ale uczynił to w sposób tylko ilustracyjny, bez żadnego wyjaśnienia teoretycznego. Mogłoby ono na przykładzie przez niego opisanym wnieść dużo światła do zagadnienia kary, ponieważ jego kara „pośrednia” to oczywiście też kara, ale właściwa — dobrze przystosowana do sytuacji i wieku dziecka. Opis wypadku przytoczyć nie możemy, gdyż ramy pracy na to nie pozwalają, wyjaśnienie przez Mannheim, jak opisany przez Mannheim, omówimy i tak jeszcze w związku z pracą Redla.

U Aichhorna, jeżeli chodzi o wskazania pozytywne, znajdujemy podkreślenie punktu widzenia kwantytatywnego i ekonomicznego przy stosowaniu kar. Kwantytatywnego punktu widzenia — ponieważ ważna jest według niego nie jakość metody (sroga czy łagodna), a ilość. Podstawowym warunkiem owocności stosowania kar w wychowaniu jest zupełnie określona sytuacja uczuciowa między wychowankiem i wychowawcą: przekroczenie pewnego minimum uczucia powoduje bezskuteczność kar, ponieważ dziecko jest wewnętrznie zupełnie niezależne od wychowawcy, więc sobie z niego nic nie robi. Przekroczenie pewnego maximum — ponieważ dziecko jest absolutnie pewne miłości i ma przekonanie, że w żadnym wypadku nie może się utraty uczucia obawiać. Za-

²¹⁾ Bohm: „Strafe als Triebbefriedigung” w „Sonderheft-Strafen”, str. 319.

²²⁾ Podkreślenie autora.

²³⁾ „Sonderheft-Strafen”, str. 361.

sadniczo jednak decyduje, według Aichhorna, o metodzie (więcej sroga czy więcej łagodna) przede wszystkim cel wychowania, a tem samym światopogląd wychowawcy, ponieważ srogie wychowanie wychowuje innych ludzi i łagodnie innych.

Pod karą ekonomiczną rozumie Aichhorn taką, która pozwala na to, by wyzwolone nią energie były całkowicie zużyte na pracę wewnętrzną dziecka (samowychowanie) a nie na agresywność w stosunku do wychowawcy. Poruszone tu przez Aichhorna zagadnienie dynamiki procesów psychicznych wywołanych karą znajdziemy bardziej skonkretyzowane w rozdziale o dynamice działania kary w artykule Redla.

Reasumując najważniejsze poglądy zawarte w omawianej przez nas pracy — kara jest szkodliwa i niebezpieczna:

1. gdy jest całkowicie lub częściowo uwarunkowana nieświadomymi konfliktami wewnętrznymi wychowawcy,
2. gdy jest nieświadomie sprowokowana przez dziecko z powodu jego poczucia winy lub skłonności masochistycznych,
3. gdy jest stosowana w wypadkach, kiedy konflikt wewnętrzny lub sytuacja zewnętrzna dziecka powoduje trudności wychowawcze,
4. gdy kara jest stosowana w stosunku do dziecka, które wymaga leczenia psychoterapeutycznego,
5. gdy się karze zapomocą środków niewłaściwych, wpływających ujemnie na psychiczny rozwój dziecka,
6. kara jest wogóle szkodliwa, bo wywołuje afekty wrogości w stosunku do wychowawcy.

Menga książkę „Strafen und Erziehen”²⁴⁾ referujemy krótko, ponieważ autor rozwija w niej głównie poglądy już przez nas powyżej przedstawione.

Meng stara się dać w swej książce całokształt zagadnienia i podchodzi do problemu kary przede wszystkim od strony historyczno-genetycznej. Pierwsze dwa rozdziały poświęcone są więc praformom kary i stopniowemu rozwojowi teorii prawa karnego. Mengowi chodzi o zwrócenie uwagi pedagogów na fakt, że kara jako taka wywodzi się w swoim rozwoju historycznym nie z czynników racjonalnych, a ze sfery życia emocjonalnego — z afektu zemsty, czyto w formie zemsty indywidualnej, czy zbiorowej, bądź w postaci jawnej, bądź też pod osłoną prymitywnych obrządków religijnych, kultu składania ofiary bogom i t. p. W tych odległych czasach, z których autor podaje dużo ciekawego materiału faktycznego, kara nie podlegała żadnym punktom widzenia moralności społecznej, w każdym razie nie w sensie moralności w dzisiejszym tego słowa znaczeniu. Ale zawiązek takiego zracjonalizowania tkwi, według Menga, nawet w akcie zemsty, pod postacią idei odwetu. Pojęcie odwetu stanowi już przejście do idei sprawiedliwości, która w miarę rozwoju życia kulturalnego złożona zostaje w ręce czynników bezpośrednio krzywdą niezainteresowanych, a więc sądów.

Według Menga jest rzeczą niezmiernie ważną, aby ci, którzy kary stosują, pamiętali o jej historycznym pochodzeniu, ponieważ uwzględnienie tego czynnika ułatwia zrozumienie wielu nieświadomych motywów, które i dziś jeszcze na stosowanie kar wpływają. Pod tym samym kątem rozpatruje Meng rozwój

²⁴⁾ Op. cit.

teorii prawa karnego, przejście od idei odwetu i sprawiedliwości do teorii uwzględniających w karze czynnik odstrasżający przed przestępstwem, teorii uważających karę tylko za konieczność ze względu na bezpieczeństwo publiczne (izolacja przestępcy) wreszcie teorii wysuwających przedewszystkiem postulatory poprawy i leczenia jednostek antyspołecznych.

Meng nie wierzy w możliwość odstrasżenia lub poprawy przestępcy drogą stosowania kar i uważa, że temu, kto nie stoi na stanowisku odwetu, pozostaje tylko jedna teoria prawnokarna do przyjęcia — teoria bezpieczeństwa publicznego.

Karze stosowanej z racji bezpieczeństwa publicznego nie daje się według Menga nic zarzucić, dopóki nie stoi się na stanowisku wychowawcy. Z punktu widzenia pedagogiki nie można wprowadzić ani społeczeństwu, ani szkole odbierać prawa do samoobrony przed niebezpieczeństwem, czyli krzywdy kryminalnej, czy też złego wpływu jednostek szkodliwych, ale wychowawca musi zawsze równocześnie brać pod uwagę możliwości środków poprawczych. Pedagogice samo unieszkodliwienie wystarczyć nie może (Meng podaje zresztą w wątpliwość, czy można wogóle w jakimkolwiek wypadku zadowolić się samem tylko unieszkodliwieniem człowieka), pedagogika nie może stać na stanowisku, że zadanie wychowawcy jest spełnione przez to, że się np. z klasy usunęło przeszkadzającego w pracy „nicponia” — pedagogiczne zadanie polega oczywiście na tem, żeby nietylko klasę ochronić przed jego złym wpływem, ale i przedewszystkiem jego samego uspołecznić. W zagadnieniu kary z punktu widzenia pedagogiki rozstrzyga więc wyłącznie punkt widzenia poprawy i oczywiście tylko z tego punktu widzenia można zastanawiać się nad wartością kary jako środka wychowawczego.

W następnych rozdziałach referuje Meng rozwój psychiki dziecka tak, jak go przedstawia teoria psychoanalizy, wskazuje więc na rozwój zasady rzeczywistości, sumienia, poczucia winy, norm etycznych i t. d. W związku z omawianiem genezy poczucia winy, wskazuje, tak samo jak i autorzy artykułów poprzednio przez nas referowanych, na wypadki nieświadomego prowokowania kary, podkreślając oczywiście również niewłaściwość stosowania kar w takich wypadkach. Na szczególną uwagę zasługują poglądy Menga na znaczenie gier i zabaw, jako sytuacji umożliwiających dziecku „wyznanie” — realizowanie możliwości przez niego tu wysuwanych mogłoby mieć praktycznie duże znaczenie. Tak jak i wszyscy psychoanalizyści kładzie Meng również bardzo duży nacisk na znaczenie kontaktu uczuciowego między wychowankiem i wychowawcą, uważając to uczucie za jądro całego wpływu wychowawczego i warunek możności autorytatywnego porozumiewania się z popędowością dziecka i jego sumieniem. Od uczuciowego stosunku między wychowankiem i wychowawcą zależy według Menga skutek oddziaływania na dziecko zapomocą kar; przy czem należy pamiętać, że skutki te powinny być traktowane pod kątem dalekiej przyszłości, ponieważ konsekwencje jakiejś kary sięgają często daleko, wywierając wpływ nieraz nawet na całe życie człowieka.

Meng nie wypowiada się nigdzie kategorycznie przeciwko karom, przeciwnie, zaznacza nawet, że zupełne omijanie kar nie jest najważniejszym warunkiem pomyślnych rezultatów wychowania. Jednak tak jak i w dotąd omawianych pracach na temat kary, spotykamy się u Menga przedewszystkiem z zastrzeżeniami przeciwko karom szkodliwym. Z nich na pierwszy plan wysuwa Meng oczy-

więcie karę cielesną i dla ilustracji wpływu tych kar na psychikę dziecka cytujemy również cały szereg wypowiedzeń dzieci na ten temat. Prócz tego znajdujemy specjalny rozdział poświęcony opisowi życia ludów prymitywnych, które potrafią wychowywać dzieci, zupełnie kar cielesnych nie stosując. Ciekawe są, również w związku z tem zagadnieniem wysunięte, uwagi na temat współczesnej tręsurzy zwierząt (Hagenbeck).

W rozdziałach o wychowaniu i karaniu dzieci w pierwszych latach życia i w latach szkolnych spotykamy się raczej z psychologią tych okresów i ogólnymi poglądami pedagogiki psychoanalitycznej, aniżeli z rozważaniami, które byłyby bezpośrednio nastawione na zagadnienie kary. Oczywiście że pośrednio można i z tych rozdziałów wiele dla zagadnienia kary wydedukować, ale referowanie całego materiału zaprowadziłoby nas zbyt daleko. Wszystko zresztą co dotyczy samej kary i zastrzeżeń przeciwko niebezpieczeństwom z nią związanym, dotyczy, jak wspominaliśmy, poglądów i punktów widzenia zawartych już w omawianej przez nas pracy zbiorowej. Ważne dla praktyki są uwagi poświęcone sprawie karania dziecka w wieku mniej więcej od lat trzech do pięciu. Meng poleca w tym okresie szczególną powściągliwość w karaniu i poglądy jego na ten temat zasługiwałyby, zdaniem naszym, na rozpowszechnienie szczególnie w środowiskach rodzinnych.

Książka Menga zawiera wiele cennych obserwacji i spostrzeżeń z zakresu pedagogiki psychoanalitycznej. Na ujęciu zagadnienia centralnego, t. zn. zagadnienia kary odbija się to jednak nieco ujemnie, ponieważ ujęciu temu brak pewnej zwartości i przejrzystego układu. Ze względu na przystępny sposób przedstawiania zagadnień psychoanalitycznych, posiada wartość przedewszystkiem dla tych pedagogów, którzy psychoanalizy jeszcze bliżej nie znają.

Wspominana już przez nas kilkakrotnie praca Redla „Der Mechanismus der Strafwirkung” wyszła w „Zeitschrift fuer psychoanalytische Paedagogik”, w ostatnim zeszycie roku 1935-ego 25). Artykuł Redla jest nie tylko obszerny ale i treściwy i wnosi wiele światła do omawianego przez nas zagadnienia kary.

(Dok. nast.)

Wanda Jakobson — Łódź.

²⁵⁾ „Zeitschrift fuer psychoanalytische Paedagogik” 1935, zesz. 4, str. 221 — 270.

O SZKOLE ZBLIŻONEJ DO ŻYCIA I DROGACH JEJ REALIZACJI W ŚRODOWISKU

Praca dyplomowa, napisana na P. I. N. w Warszawie.

WSTĘP.

Epoka współczesna — to epoka na zakręcie dziejów — epoka rodzącej się nowej rzeczywistości życia społecznego. Nowe oblicze tego życia wyłania się z poza chaosu form i kształtów, konfliktów, kłębowa interesów, walki — wyłania się na wszystkich odcinkach i frontach. Prawdy wczorajsze — dziś nie są prawdami, dogmaty wczorajsze — dziś budzą wątpliwość, ideały dnia wczorajszego — nie są ideałami dnia dzisiejszego. Zmienia się wszystko w naszych oczach. Wstrząśnięty w posadach stary porządek społeczny, bolesne w życiu kontrasty i dysonanse — nasilone więcej niż kiedykolwiek w historii cywilizacji ludzkiej, wołają o jakąś postawę człowieka, któraby zdolna była opanować chaos. Cały sens poszukiwania nowych prawd i nowych ideałów, cały wogóle sens dziejów streszcza się w słowach: „lepsze jutro”.

Pokolenie dzisiejsze, jako „włókno czulego, bolesnego unerwienia naszych czasów”, uświadomiwszy sobie nowe potrzeby, prawdy i ideały, usiłuje zorganizować i przetrzymać życie realne według nowego poczucia i nowej świadomości. „Istnienie nasze skręca na nowy tor, idzie ku nowej psycho-socjalnej epoce” 1). Czy w dokonywujących się przemianach szkoła weźmie udział jako jeden z czynników tworzących nową rzeczywistość? Czy ona przyspieszy rodzenie się nowych form i nowych kształtów? Czy przyłoży rękę do tworzenia przyszłości, lepszego jutra? Zależy to od tego, czy będzie „w życiu”, czy też „poza życiem”.

I. O ISTOCIE SZKOŁY ZBLIŻONEJ DO ŻYCIA.

1. Rozdzwięk szkoły z życiem — przesłanki starej szkoły.

Zarzut rozdzwięku szkoły z życiem współczesnym jest na porządku dziennym w literaturze pedagogicznej i świecie pedagogicznym. Nietylko zresztą tam — zarzuty podnosi i społeczeństwo, niezadowolone jest powszechne. Rozdzwięk ten niejednokrotnie już w historii wychowania występował. Nie jest rzeczą dziwną, że zjawisko to jest specjalnie nasilone w epoce wielkich przeobrażeń pojęć i nadzwyczajnej komplikacji życia.

Zarzuty i wątpliwości, jakie się podnoszą przeciw starej szkole, są liczne. Dotyczą one i samych założeń, na których się szkoła opiera i innych spraw. Mówi się więc, że życie się zmieniło, a szkoła żyje tradycją, nowych potrzeb nie widzi, rodzących się zadań nie podejmuje, stoi na boku, jest czemś dla siebie tylko, że zachodzi niewspółmierność między pracą w szkole a pożytkiem z tej pracy w życiu późniejszym, że mądrość szkolna nie przyda się na nic, że szkoła jest narzędziem specjalnym do realizowania sztucznych zadań, że nie dziecko i jego potrzeby biopsychiczne, lecz „ciągłość kultury” jest przedmiotem wychowa-

¹⁾ Pomirowski Leon — Walka o nowy realizm, Warszawa, Gebethner i Wolff, r. 1935.

nia, że szkoła nie opiera się o podłoże socjalne, nie przoduje, nie doskonali życia i t. p. Wszystkie te zastrzeżenia możnaby ująć w jedno wielkie oskarżenie: szkoła nie przygotowuje do życia, ponieważ sama jest od życia oddalona. Wydaje się to dziwnem, by szkoła miała być od życia oddalona. Wszak jest instytucją społeczną i spełnia funkcję społeczną. Wola społeczna powołała ją do istnienia i nadała jej pewną strukturę urzędzenia i prawa. Jako wytwór życia społecznego i jego warunków, w zespole których należy ją ujmować, związana jest ze społeczeństwem wieloma nićmi: ekonomiczno-gospodarczymi, socjalnymi, politycznymi i t. p. Służąc pewnym celom, spełniając określone zadanie — podlega wpływom. Przeobrażanie się życia nie może nie wywierać silnego wpływu na szkołę, a zwycięstwo pewnych idei (prądów) odbija się na jej „kształcie”. Rozwój i przemiana różnych odcinków życia społecznego pociąga za sobą zmianę na odcinku szkoły.

Związki szkoły ze społeczeństwem istnieją i nie ulegają wątpliwości. Na przełomach dziejów — np. współcześnie — zależność ta znajduje mocne potwierdzenie, choć coprawda — w specjalny tylko sposób. Szkoła dąży do uczestnictwa w pełni życia społecznego, bo bez niego zamiera. Dąży, ale może nie nadążyć. I tak jest dzisiaj. Związek szkoły dzisiejszej ze społeczeństwem jest raczej natury fizycznej. Nie harmonizuje ona z duchem potrzeb społeczeństwa. W ustrojach społecznych dokonały się głębokie i istotne przeobrażenia, a szkoła albo pozostała bez zmiany, albo zmieniła się tylko zewnętrznie i formalnie, a w najlepszym razie niewiele tylko pod względem swego duchowego oblicza. Tempo zmian szkoły jest powolniejsze, niż tempo przeobrażeń społeczeństw. Za przebudową społeczną idzie instytucja szkolna wolniejszym krokiem, usiłując przez długie procesy adaptacyjne wyrównać dysharmonję. Ze jednak brzemienne wydarzenia nadają społeczeństwom wielki, prawie że rewolucyjny rozmach rozwojowy na długie lata, a naogół krótko tylko podlegają one prawom spokojnej ewolucji, szkoła ma do odrobienia zaległości, które zazwyczaj po dłuższym lub krótszym okresie czasu nabrzmiewają w problem, problem szkolny, nad którym nie można przejść do porządku dziennego. Wtedy zaczyna się przyspieszona praca i ruch na odcinku szkoły... Pewne zabiegi i rozwiązania zmniejszają dystans między społeczeństwem a szkołą jako jej instytucją. A potem znów powtarza się to samo; szybsza przebudowa społeczeństwa, wolniejsza instytucji szkolnej.

Możnaby powiedzieć, że szkoła dzisiejsza nie ma warunków na to, by w rozwoju iść równoległe z ustrojem społecznym i być falą nurtu społecznego, być w życiu, a nie poza życiem. Tak jest istotnie przy założeniach, na których w praktyce opiera się szkoła dzisiejsza, choć w teorii założenia te nie wytrzymują ognia krytyki. Jakież to założenia?

Prof. Znanięcki wylicza następujące tradycyjne przesłanki instytucji szkolnej: 1) odosobnienie społeczne grupy szkolnej; 2) charakter swoisty doświadczeń i czynności, stanowiący treść społeczną tej grupy; 3) odosobnienie psychologiczne ogółu zajęć i zdeterminowany przez technikę pedagogiczną system działalności 2).

Na tych filarach wspierała się szkoła w ciągu długich wieków. Pojęcie szkoły nabrzmiało treścią w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat. Przyczyniła się do tego

²⁾ Znanięcki Fl. — Socjologia wychowania, t. I., Warszawa, Książnica-Atlas, 1928 r.

nauka psychologii, socjologii i biologii. Wyniki badań tych nauk postawiły szkole nowe problemy i zadania i tradycyjne kanony szkoły gruntownie podważyły. Starą szkołą rządziły prawa statyki. One powodowały pewną stałość i skostnienie. Szkoła zbliżona do życia i przygotowująca do życia, rządzić się musi prawami dynamiki w swojej strukturze, w swoich celach i w środkach, jakimi rozporządza. Wredu związku duchowe ze społeczeństwem będą fundamentem szkoły.

Problemy poruszone tkwią powszechnie w świadomości nauczycielstwa i pracowników szkolnych. Postulat zbliżenia szkoły do życia, związku z życiem staje się drożdżami wielu eksperymentów pedagogicznych. Powstają koncepcje szkół, które są opierane na innych, niż stara szkoła, przesłankach i które mają być wolne od jej niedomogów. Ta sprawa jest sprawą zasadniczą dla współczesnego szkolnictwa.

2. Udostępnienie szkoły jako podstawowy warunek szkoły zbliżonej do życia.

Sprawą pierwszorzędного znaczenia w całokształcie omawianego tematu szkoły zbliżonej do życia, i nie ulgającą wątpliwości, jest udostępnienie szkoły wszystkim bez wyjątku warstwom ludności. Niema pozytywnego rozwiązania problemu „zbliżenia szkoły do życia” bez dobrego rozwiązania kwestyj ustrojowych i pokrewnych, wiążących się z ustrojem. Istotą reform ustrojowych szkolnych było zawsze dostosowanie szkolnictwa do wymagań warstw mających głos w społeczeństwie. Szkoła demokratyzowała się. Dziś demokratyzacja jest zjawiskiem, które nie budzi zastrzeżeń.

Niemożliwy jest dzisiaj — bez konsekwencji katastrofalnych dla państwa — stanowy ustrój szkolnictwa. Ustrój szkolny jest wytworem warunków społecznych. Potrzeby współczesne, ideje, siły i konstelacje społeczne powodują taki czy inny ustrój szkolny. Dowodem tego dzieje ustrojowych reform szkolnych, które odpowiadają ściśle dziejom osiągnięć społecznych. Ale tylko w prawdziwie demokratycznych stosunkach ustrój szkolny może być w pewnym sensie równoznaczny ze zbliżeniem szkoły do życia, bowiem zasadą takiego ustroju będzie możliwe wielkie udostępnienie szkoły.

Udostępnienie szkoły polega przedewszystkiem na zrealizowaniu zasad powszechności, obowiązkowości, bezpłatności, jednolitości, pomocy poradnianej, opiece społecznej nad biednymi, następnie na organizacji terenowej, wreszcie na uregulowaniu spraw związanych z wiekiem, czasem i porą nauki.

Powszechność, obowiązkowość i bezpłatność powinny pozostać fundamentalnymi zasadami ustroju. Jednolitość szkolnictwa, pojęta w sensie powiązania szkół różnych typów, zniesienia „ślepych ulic”, umożliwienia przejścia z jednych do drugich, otwiera drogę w świat zdolnej młodzieży, gdziekolwiekby się ona znajdowała. Liczenie się zaś z różnorodnością typów psychicznych i uzdolnień i różnicowanie na tej podstawie szkół i dostosowywanie ich do uzdolnień i właściwości psychicznych młodzieży realizuje słuszną zasadę Sterna: „Właściwe dziecko do właściwej szkoły”. W tych tylko warunkach może się dokonywać racjonalna gospodarka zdolnościami ludzkimi. Gospodarkę tę jednak oprócz należy na zasadach naukowych i te zasady rozstrzygać powinny o skierowywaniu młodzieży do pewnych typów szkół w czasie, gdy zdolności i zamówienia dostatecznie się ujawniły. Szkoła powszechna będzie bramą wyjściową. I dlatego właśnie, że szkoła powszechna jest bramą wyjściową dla dzie-

ci o nieskrystalizowanej jeszcze psychice — winna mieć wyraźne drogowskazy. Głos życia, potrzeba pałaca społeczeństwa i poszczególne dziecko woła o właściwe skierowanie do właściwego celu. Obowiązek szkoły zbliżonej do życia, obowiązek trudny i odpowiedzialny, polegałby na utrzymaniu kontaktu z poradnictwem, które u nas jest dopiero piosenką przyszłości, a dziś odbywa się na niewielką skalę. Dziś jeszcze szkoła nie pełni nawet roli informatora. Szkoła zbliżona do życia bynajmniej nie kończy działalności postawieniem kropki w postaci wydania świadectwa.

Na tym odcinku jest wszystko do zrobienia. Prof. Bystron przerzuca częściowo na szkołę odpowiedzialność za nadprodukcję inteligencji zawodowej (że zorganizowanej³⁾). Chodzi mu o utrzymanie kontaktu z życiem gospodarczym i rynkiem pracy, aby móc przewidzieć zapotrzebowania. O ile niezupełnie możliwe do spełnienia jest utrzymanie kontaktu z rynkiem pracy, w zupełności możliwa jest pomoc przy wyborze zawodu, który jest pierwszorzędną sprawą w życiu, lub pomoc w wyborze linii kształcenia się. Przy tego rodzaju organizacji prawie nie będzie istniał problem typów niezadowolonych, rozbitków życiowych z winy szkoły, elementu, który jest ciężarem społecznym.

Organizacja terenowa jest równoznaczna z siecią szkolną. Bliskość czy odległość szkoły, wysoki czy niski stopień organizacyjny szkoły decyduje w naturalnym biegu rzeczy o losach dziecka, o losach dziecka wiejskiego w szczególności. O racjonalnej sieci szkolnej stanowi właśnie bliskość i wysoki stopień organizacyjny. Dlatego gruntowne i sumienne badania winny być podstawą rozstrzygnięć w ustalaniu sieci, a interes dziecka czynnikiem decydującym.

Dobrodziejstwa wynikające z najlepszych nawet form ustrojowych mogą być w poszczególnych wypadkach unicestwione faktem nędzy materialnej, tragicznymi często warunkami domowymi dziecka, chorobą i t. p. W takich warunkach nie jest ono w możności nie tylko zdobyć celów, do jakich je predestynują zdolności, ale nawet spełnić obowiązku szkolnego. Szkoła jest wtedy dlań odległa, nieosiągalna... Tutaj jest rola do spełnienia przez czynniki społeczne i państwowe, rola — polegająca na opiece materialnej, lekarskiej i moralnej.

Trudności ekonomiczne życia, powodujące zjawisko zbyt wczesnego wchłaniania dzieci w życie produkcyjne dorosłych, traktowania ich jako „siły produkcyjnej”, jaskrawo szkodzą interesowi dziecka. I napotykałyśmy dwie ewentualności: albo dziecko pracuje zarobkowo, albo bierze udział w pracy domowej dorosłych. Pierwszą ewentualność należałoby ze zrozumiałych względów zwalczać, obok drugiej sprawy szkoła też przejść do porządku dziennego nie może. Udział dziecka w pracy domowej dorosłych może powodować zjawisko przeciążenia, jeśli szkoła nie zajmie pewnego stanowiska, a z drugiej strony jest zbyt ważny wychowawczo, aby zjawisko to bezwzględnie zwalczać. Stwierdzenie faktu pracy domowej dzieci, która jest regułą w rodzinach wiejskich i rodzinach rzemieślniczych miejskich, wymaga harmonizowania ról, porozumienia się z domem. Szkoła zbliżona do życia musi te zjawiska widzieć i ochronić dziecko, umożliwiając mu pełnienie obowiązku szkolnego, musi

³⁾ Bystron J. St. — Szkoła jako zjawisko społeczne, Warszawa. Biblj. Nauk Pedagog. Książnica-Atlas, r. 1934.

w porze nauki i tempie pracy choć cokolwiek dostosować się do tych życiowych konieczności. Frekwencja w szkołach wiejskich, np., uzależniona jest od sezonowych zajęć rolnych. Pora pracy w szkole, długość tej pracy, wakacje i t. p. to nie są też drobne sprawy. Mogą gdzieś zaistnieć warunki tego rodzaju, że okaże się potrzeba ukształtowania życia szkolnego w sposób specyficzny.

Powyżej zarejestrowane zostały niektóre jasne i bezsporne kwestje ustrojowe i pokrewne w związku z zagadnieniem zbliżenia szkoły do życia. Są to kwestje bardzo ważne, ale raczej techniczne, niejako zewnętrzne. Jest to zagadnienie zbliżenia szkoły do życia „na pierwszy rzut oka”, zbliżenie do żywych organizmów — dzieci, zbliżenie w sensie stwarzania warunków fizycznych, zbliżenie, o jakie chodzi, gdy w imię demokracji, etyki i serca szkole stawiamy żądania. Nawet jednolita szkoła, bliska, demokratyczna i t. p. może być szkołą naprawdę oddaloną od „życia”. Dopiero wtedy jednak, gdy te warunki spełniane choć zgrubsza zostają, można mówić o innych warunkach szkoły zbliżonej do życia.

3. Życie psychofizyczne i kulturalne.

Jakie może być „życie”? Do jakiego życia zbliżyć szkoły?

Wyraz „życie” jest wieloznaczny. Życie może oznaczać zjawisko biologiczne, proces organiczny, istnienie organizmów żywych — ich wzrost i rozwój. Będzie więc mowa o życiu poszczególnego indywiduum i zbiorowości.

Życie oznaczać też może zjawisko psychiczne — to, co jest przeżywane: najprostsze reakcje, utrzymujące organizm w stanie pełnej równowagi, tęsknoty i marzenia, dążenia do ideałów i upadki, radość i wyrzuty sumienia, zachwyty i odraza, szczęście i ból. Przeżywa jednostka, przeżywa zbiorowość.

Ale te dwa rodzaje życia nie występują oddzielnie — in abstracto. Występują razem, niepodzielnie bądź u jednostki i wtedy mówi się o życiu psychofizycznym indywiduum, bądź w zbiorowości, a wówczas można mówić o życiu psychofizycznym zbiorowości.

Mianem życia oznaczamy też aktualną rzeczywistość, aktualne dzieje, to, co się staje i dokonuje wokół nas. Brzmienie epoki, jej głos i wołanie, wymogi i dążenia, historia w przekroju chwili. Życie, to szereg styczności z otoczeniem, ludźmi i szereg zależności wzajemnych jednostek i zależności od środowiska społecznego; pewien zespolony nurt istnienia, w którym tkwimy i pewien aktualny zespół warunków egzystencji zbiorowości.

Życie, to proces tworzenia dóbr materialnych, dórobek materialny, jako podstawa egzystencji biologicznej, proces zależności od środowiska fizycznego, ale i proces tworzenia dóbr moralnych, duchowych i kulturalnych.

Życie, to trud i lenistwo, walka i spoczynek, głód i sytość, bogactwo i nędza, przepych i egzystencja na poziomie zwierząt, cnota i zbrodnia, loty i pełzanie, asceza i użycie... Czasem poprostu zawód praktyczny.

Przytoczone wyżej określenia życia dają podstawę do podziału na: biologiczne, psychiczne, kulturalne.

Życie biologiczne, psychiczne i kulturalne obejmuje całość, pełnię życia. Pełne życie u Spencera ma 5 stron⁴⁾: życie fizyczne organizmu, życie zarobkowe, ro-

⁴⁾ Kot St. — Historia wychowania. Warszawa, Gebethner i Wolff, 1924.

dzinne i obywatelskie w zbiorowości i estetyczne. Można by stworzyć jeszcze inny podział, ale każdy byłby równie sztucznym, jak wymieniony. Życie jest zbyt złożonym procesem, jest całością. Życie biologiczne rozwija się według wiecznych praw autoregulacji, polegających na dążeniu organizmu do zachowania się w stanie nienaruszonym⁵⁾. Zaburzenie równowagi wewnętrznej powoduje w nim czynności niezbędne do „odtworzenia się”. Ta potrzeba odtworzenia się organizmu jest źródłem reakcji, przystosowanych do jej zaspokojenia, jest prawem rządzącym postępowaniem człowieka, sprężyną życia psychicznego. „Działalność psychiczna jest przedewszystkiem czynnością przewidywania, a ochrona (organizmu) wymaga przewidywania”. „Życie psychiczne, postępowanie spełnia funkcję uzupełniania niedostatecznego przystosowania naturalnego organizmu⁶⁾. Ze stanowiska biologii więc życie psychiczne jest pewnego rodzaju mechanizmem ochronnym organizmu, jest narzędziem na usługach jego potrzeb vegetatywnych. Ale oto cała dziedzina życia kulturalnego, innymi słowy — kultury, jak nauka, wiedza, sztuka, religia, obyczaje i zwyczaje, moralność, język, współżycie społeczne, technika, gospodarstwo, życie duchowe na tle tych dóbr jestże wyrazem bezpośrednich związków z potrzebami życia vegetatywnego? Oczywiście nie. Związki te są niekiedy dość luźne, choć w konsekwencji ostatecznej wiążą się z niemi. Dokonuje się wszakże w ciągu wieków proces tego rodzaju, że jednostka coraz bardziej wyzwała się od p r y m i t y w n y c h reakcji na potrzeby vegetatywne, reakcje te uszlachetnia. Społeczne-współżycie jest miarą oddalenia się od prapierwotnego postępowania człowieka. Idzie o to, gdzie jest granica życia biologicznego i życia psychicznego. Gdzie się kończy życie psychiczne, a zaczyna kulturalne? Gdzie się kończy natura, a zaczyna kultura? Które procesy psychiczne są „surowe”, prymitywne i odnoszą się do życia vegetatywnego, a które wyższe i stanowią treść życia kulturalnego?

Odpowiedzi na te pytania nie znajdziemy, co dowodzi sztuczności podziału. Niemniej — podział i rozważanie zagadnienia życia pozwoli na zwrócenie uwagi na pewne zjawiska.

Czem jest życie kulturalne, czym jest kultura? W wąskim słowa znaczeniu kulturą nazywamy wytworzone dobra. Pedagogika kultury nazwą tą obejmuje wytworzone dobra kulturalne i proces duchowy, odbywający się na podłożu tych dóbr⁷⁾. „Na ten proces duchowy składa się: 1) rozumienie i używanie gotowych dóbr kulturalnych, 2) wytwarzanie nowych dóbr kulturalnych, 3) urabianie nowych pokoleń na istniejącej kulturze do czynnego i twórczego w niej udziału”. Życie kulturalne jest tworzywem własnem ludzkości, jest niewątpliwie świadectwem wyższych aspiracji człowieczych. W poznawaniu przyrody, aby ją wprzęgnąć w swoją służbę, w urządzaniu i doskonaleniu życia zbiorowego, w tworzeniu warunków, któreby pozwoliły zaspokoić najrozmaitsze potrzeby — przewija się głód szczęścia człowieka, szczęścia pewnego, szczęścia na dziś, na jutro, na zawsze. I wszystkie zdobycze kulturalne ludzkości, według najistotniejszych swoich założeń, służyć mają temu celowi. Podłożem, na którym życie kulturalne rozwijać się może, jest współżycie i współdziałanie. To są warunki konieczne rozwoju życia kulturalnego.

⁵⁾ Claparède Ed. — Wychowanie funkcjonalne. Warszawa, Książnica-Atlas, b. d.

⁶⁾ Claparède Ed. — opus cit. Warszawa, Książnica-Atlas, b. d.

⁷⁾ Nawroczyński B. — Współczesne prądy pedagogiczne. Encyklopedia Wychowania,

Istnieją różne dziedziny życia kulturalnego. Dziedziny te nie są bynajmniej równowartościowe, są raczej szczeblami różnej mocy i różnej użyteczności w drabinie prowadzącej ludzkość ku szczęściu. Prof. Hessen dzieli życie kulturalne na trzy warstwy: materialną, obywatelską i duchową. Warstwa duchowa obejmuje naukę, sztukę, eligię i moralność, a więc wartości raczej wewnętrzne, duchowe. Warstwa obywatelska obejmuje państwowość i prawo, a materialna gospodarstwo i technikę⁸⁾.

Prof. Bujak rozróżnia kulturę materialną, społeczną, metafizyczną, i estetyczną. Kultura materialna zaspokaja potrzeby fizyczne. Kultura społeczna odnosi się do urządzeń społecznych, które wiążą ludzi (obyczaj, prawo, moralność, formy organizacji społecznych). Kultura metafizyczna obejmuje stosunek człowieka do Boga. Przez kulturę estetyczną rozumie się to wszystko, co służy do uprzyjemniania życia⁹⁾.

Wymienione klasyfikacje zawierają niejasności. Prof. Hessen nie uwidoczniał dostatecznie kapitalnej dziedziny współżycia społecznego, państwowość bowiem i prawo jej nie wyczerpują. Ze schematu prof. Bujaka nie wynika dość jasno, gdzie wyznaczył miejsce nauce. Budzi też wątpliwość określenie kultury estetycznej, jako tych wartości, które uprzyjemniają życie. Kryterjum bowiem tego, co uprzyjemnia życie, różnem być może u różnych osób.

Niemożliwością jest rozklasyfikować wszelkie splecione zjawiska życia kulturalnego w sposób niebudzący zastrzeżeń. Nigdy one bez reszty nie pomieszczają się w wyznaczonej szufladzie. Odróżniam jednak zgrubsza w życiu kulturalnem: trzy „fuchome”, zachodzące na siebie dziedziny: materialną, społeczno-obywatelską i duchową. Należałoby też rozróżnić kulturę żywą od „martwej”, niemal że muzealnej.

Wszystkie dobra i wytwory kulturalne, procesy i działania, które służą zaspokojeniu potrzeb fizycznych organizmu (gospodarstwo, technika, przemysł, handel, narzędzia i t. d., t. j. — praca z myślą o potrzebach fizycznych organizmu) stanowią dziedzinę kultury materialnej.

Organizacja życia zbiorowego, formy tej organizacji, zbiorowe współżycie, stosunki i łączność między ludźmi, urządzenia i t. p. na podłożu prawa, etyki i moralności, (wytwór społ. współżycia), zwyczajów i obyczajów, procesy i działania, zmierzające do uszlachetnienia współżycia i postępowania człowieka, wszystkie wartości, których sensem istnienia jest bezpośrednio dobro społeczne, wszystkie wartości i urządzenia, które gwarantują bezpieczeństwo, pewność i spokój, należą do dziedziny kultury społeczno-obywatelskiej. Tutaj też zaliczyć wypada mowę, pismo i inne sposoby porozumiewania się i pewien poziom wiedzy praktycznej na usługach działania społecznego.

Dziedzina kultury duchowej obejmuje literaturę, sztukę, naukę (w sensie raczej „wiedza dla wiedzy”). Oznacza zainteresowania intelektualne, nastawienie na zgłębienie istoty bytu, pochłanianie, pęd do wewnętrznego doskonalenia się, estetyzm — smakoszostwo, pogoń za pięknem. Kultura duchowa zaspokaja wyższe duchowe potrzeby człowieka.

Powstają żywotne pytania: do jakiego życia zbliżyć szkołę dzisiejszą, jakie istotne potrzeby życia zaspokajając, do warstwy jakiej kultury szkoła powinna przygotować młodzież?

⁸⁾ Hessen Serg. — Podstawy Pedagogiki, Warszawa, Nasza Księgarnia, 1930 r.

⁹⁾ Kultura wsi — Biuletyn XIII konfer. oświat. Warszawa 1930, Wyd. Min. W. R. i O. P..

4. Życie dziecka na tle życia środowiska społecznego a zadania szkoły.

Człowiek żyje w społeczeństwie, w pewnym środowisku o niższym lub wyższym poziomie kultury. Uczestnicy środowiska społecznego nastawieni są przede wszystkim na pracę zabezpieczającą byt materialny. Olbrzymia część ich wysiłków i zabiegów ku temu jest skierowana celowi. Mieszkanie, pożywienie, pewna stopa życiowa stanowią najistotniejszy konkretny cel, do którego się dąży. Życie codzienne upływa pod znakiem pracy i interesu. Praca na roli, w fabryce, biurze, urzędzie, praca łatwa lub ciężka, praca sumienna lub mniej sumienna, jest tętnem codzienności.

Dziecko obraca się także w kole pracy, zabiegów, interesów, trosk, potrzeb i warunków dojrzałego pokolenia. Często bierze udział w pracy, a w każdym razie będzie brało udział. Cierpi lub cieszy się z powodu takiego czy innego układu stosunków, sytuacji. Szuka, doświadcza, sądzi, ocenia, poznaje, przedsięwzięcie, tworzy światy, bawi się. Nie jest bynajmniej odsobniona. Żyje i styka się z młodszymi, rówieśnikami i starszymi. Jest świadkiem mnóstwa wydarzeń, chciałoby rozwiązać mnóstwo zagadek. Stwierdza zależności, układa swój stosunek do otoczenia, szuka swej drogi, poznaje prawa, które rządzą stosunkami między ludźmi. W poszukiwaniu i zdobywaniu pewnych celów przymierza środki do tych celów i t. d. Jednym słowem życie stawia przed dzieckiem szereg sytuacji, zadań, zagadnień, które ono musi opanować i rozwiązać. Wrażliwość ono pomału w środowisko według praw, którym się trzeba podporządkować. W świetle naszkicowanego obrazu widać, czym jest życie dziecka. O życiu Claparède mówi: „Życie to proces zależności wzajemnej pomiędzy jednostką i środowiskiem fizycznym i społecznym, którego funkcją jest najlepsze dostosowanie jednostki do tego środowiska przez stopniowe wzbogacanie jej doświadczenia. Doświadczenie jej to szereg zabiegów, które ją nauczą, że, aby uzyskać to, czego się pragnie, trzeba się poddać pewnym wymaganiom, zdobyć pewne wiadomości, liczyć się z pewnymi okolicznościami, zabierać się do rzeczy w pewien określony sposób, pracować wytrwale, zwracać swój wysiłek w pożądanym kierunku”¹⁰⁾. „Zupełnie tak samo; jak u dorosłego”.

I oto dziecko „przynosi” do szkoły swoje bujne lub mniej bujne życie — doświadczenie i szkoła ma obowiązek wzbogacić to doświadczenie, rozszerzyć, rozwinąć i wzbogacić w nowe doświadczenia, jednym słowem — ma obowiązek wychowywać dziecko. (Naturalne przystosowanie nie wystarczy).

Wychowywanie, kierowanie procesem rozwoju postuluje pewną postawę szkoły wobec doświadczenia — życia dziecka i wobec rzeczywistości społecznego życia. Nie chodzi wszakże tylko o asymilację treści codziennych przez wychowanka, lecz chodzi też o postawę wobec nich, postawę tego rodzaju, by ideały doskonalenia, przetwarzania i przekształcania rzeczywistości były motorem jego postępowania. Nastawienie na to, by „jutro było lepsze od dziś” choćby w rzeczach najdrobniejszych, stanowi o postępie, o nowych formach życia, o nowym sposobie bytowania.

Istnieje zależność pomiędzy jednostką i środowiskiem, do którego jednostka przystosowuje się przez doświadczenia. Jest też rzeczą niewątpliwą, że doświad-

¹⁰⁾ Claparède — opus cit.

czenia dziecka w okresie przedszkolnym i szkolnym są natury nawskroś praktycznej — życiowej i zainteresowania praktyczne. Umiejętności i potrzeby praktyczne wysuwają się na czoło. Doświadczenia wcześniejsze i codzienne dzieci, ich tendencje rozwojowe, potrzeby ich własne i społeczeństwa stawiają szkole postulat, by dziecku pomóc zrozumieć, tę „scenę społeczną, na której ono samo rolę swą odgrywa”¹¹⁾, pogłębić świadomość łączności ze środowiskiem społecznym, przyspieszyć i skrócić przystosowanie do codziennych warunków życia i usprawnić przez właściwe zabiegi, rozszerzanie i porządkowanie doświadczeń, przez odpowiednie przygotowanie i danie umiejętności, spełniających rolę narzędzi, jakimi w życiu posłużyć się trzeba.

Nietrudny więc wybór między dylematami, jakie się nasuwają: praktyka czy teoria, działanie czy wchłanianie, treść jako użytek czy ozdoba, nastawienie na pracę czy kontemplację i marzenia, wiedza jako narzędzie czy balast, na dziś i jutro czy ładowanie, magazynowanie i przechowywanie na wyrost, na kiedyś, na przyszłość (która może okazać się inną), sprawy dnia dzisiejszego, gorące, żywotne czy odległe, przeszłe, obojętne, wiadomości o czymś czy umiejętność zrobienia czegoś, nauka o współżyciu czy umiejętność współżycia, dziedziny bliskie czy odległe...

Wybór łatwy. Szkoła powszechna z natury swojej istoty jest predestynowana do wciągnięcia młodzieży w treści, elementy kultury materialnej i społeczno-obywatelskiej. Nie będą to wszakże treści wyłączone, ale najliczniejsze. Kultura materialna i społeczno-obywatelska jest to najważniejszy krąg codzienności.

Na produkcji materialnej opiera się współczesne życie i problemy ekonomiczne mają pierwszorzędne znaczenie. One niesłychanie komplikują życie dzisiejsze i przejść nad nimi do porządku dziennego nie można. Przeciwnie, istnieje potrzeba jeśli nie zespolenia młodzieży z procesem produkcji (pracy), to w każdym razie dość bliskiego z nim zetknięcia. Niemniej konieczne i oczywiste jest zagadnienie treści kultury społeczno-obywatelskiej dla wzrastającej w społeczeństwo młodzieży.

Szkoła zorientowana (bo o zorientowaniu tylko można mówić) w kierunku kultury duchowej, t. zn. w kierunku teoretycznym, treści literackich, języko wych, treści nieużytkowych w życiu codziennym — niedająca orientacji w tem życiu, niebogająca doświadczenia życiowego i niedająca „narzędzi” pracy, nieprzystosowująca i niewprowadzająca w życie społeczno-obywatelskie — byłaby zjawiskiem niewspółczesnym. Kultura duchowa — najdoskonalszy wyraz człowieczeństwa — wesprze się na podbudowie kultury materialnej i społeczno-obywatelskiej. Jest to zagadnienie w szkole powszechnej nie najpilniejsze, ale za gadnienie całego życia i każdego dnia.

Nie oznacza to wcale, by dziedzinę kultury duchowej ze szkoły wyeliminować. Tego zrobić się nie da i nie można. Elementy tej kultury, uczestnicząc w życiu

¹¹⁾ Dewey John — Szkoła i dziecko, Warszawa, Biblioteka Dziel Nauk. 1930 r.

¹²⁾ Prof. Nawroczyński, przyjmując podział kultury Hessena, wyraża obawę, że dzisiejsza szkoła średnia, w myśl nowych programów, przygotowuje młodzież do życia w sensie kultury materialnej i obywatelskiej. Sądzi, że dzieje się to ze szkodą dla warstwy kultury duchowej. Jest więc zdania, że należałoby rozszerzyć pojmowanie życia, włączając i kulturę duchową, która ma wielkie znaczenie dla życia ekonomicznego i obywatelskiego. Idealem prof. Nawroczyńskiego jest szkoła, która przygotowuje nie tylko do życia praktycznego — gospodarczego i obywatelskiego, ale i do warstwy kultury duchowej. (Odczyt w T. N. S. W. p. t. „Hasło zbliżenia szkoły do życia”).

społecznem szkoły i poza szkołą, młodzież asymiluje. Uwzględni je w pewnej mierze i program, boć „nie samym chlebem człowiek żyje”. Chodzi tylko o tę konieczną rolę szkoły, rolę — polegającą na przygotowaniu do życia, z którego ro charakteru wynika konieczność obracania się szkoły w sferze przedewszystkiem kultury materialnej i społeczno-obywatelskiej. Przygotowaniem do życia będzie przygotowanie do życia praktycznego (materialnego) i społeczno-obywatelskiego. Do tego życia szkołę zbliżyć trzeba, z tem życiem ją związać, by nie wisiła w powietrzu, lecz soki żywotne z gleby środowiska czerpać mogła. Nie byłaby jednakże szkoła zbliżoną do życia, jeśli o pracy szkolnej nie decydowałoby równocześnie życie dziecka, potrzeby jego rozwoju. I oto zarysowuje się problem jednostki ludzkiej. W jakiej mierze szkoła zajmie się jednostką? Jako źródło kultury jednostka, jej indywidualne bogactwo duchowe zasługuje na pielęgnowanie.

Szkoła ma obowiązek pielęgnowania indywidualnych zamiłowań, dążeń, zainteresowań i zdolności osobnika. Szkoła powinna stworzyć dla indywidualności dziecka naturalne i pomyślnie warunki rozwoju. Prawa indywidualnego rozwoju jednostki dyktują szkole pewien kierunek działania wychowawczego. Wyznaczają pracę, podsuwają treści, wskazują sposoby, rządzą postępowaniem wychowawcy. Wychowanie zajmie się więc szeroko pojętymi potrzebami dziecka, potrzebami wypływającymi z jego psycho-fizycznej, ale i społecznej natury. Szkoła musi widzieć życie dziecka. A więc zadanie szkoły przedstawi się jako przygotowanie do życia praktycznego i społeczno-obywatelskiego przy tego rodzaju technice, by uwzględniła życie dziecka.

5. O przygotowaniu do życia: a) forma, b) środki.

Przygotowanie do życia oznacza łagodne przejście z warunków szkolnych do szerszej rzeczywistości życia społecznego, przejście bez wstrząsów; przejście w warunki sobie znane, bez odczuwania obcości, z określoną postawą człowieka, który ma przekonanie, że dla niego jest miejsce, który widzi to miejsce i będzie umiał wybrać doń swoją własną drogę.

Przygotowanym do życia jest człowiek, który ma szacunek dla pracy (fizycznej i umysłowej), zapoznał się z nią praktycznie i ma fizyczne ku niej uzdolnienia i usprawnienia i pracą zdolny jest zapewnić sobie warunki egzystencji, który praktycznie poznał różne narzędzia pracy i sposób ich użycia, a przytem zdaje sobie sprawę ze sprężyn współczesnego życia ekonomiczno-gospodarczego i ma skryształowaną skłonność do umiejscowienia się w zawodzie. Przygotowanym do życia jest człowiek o pełnem poczuciu rzeczywistości, realista, rzutki, aktywny, zaradny, zręczny, szybko orjentujący się, pomysłowy, w zaostrozonym zmysle obserwacji i krytycyzmu, pełen inicjatywy, twórca, podejmujący samodzielnie różne zadania i umiejący pokonywać trudności, organizator przekształcający chaos form, patrzący otwartymi oczyma śmiało w świat, myślący otwartą głową, niezależny duchowo, świadom zmienności, zdolny do nieustannego rozwoju, do ciągłego „stawania się”, meljorowania form swojej pracy, nie „widz życia”, lecz jego twórca. Człowiek przygotowany do życia rozumie życie społeczeństwa, jego dążenia, pracę i potrzeby, umie się właściwie do tych prądów, prac i potrzeb czynnie ustosunkować, jest świadom związków i zależności, ale i swojej roli w przebudowie społeczno-kulturalnej, w budowaniu przyszłości na płaszczyźnie współżycia i współdziałania.

Pełne więc przygotowanie do życia wymaga różnych umiejętności formalnych, wiadomości i usprawnień. Najważniejsze z nich będą: umysłowe, fizyczne, społeczne, techniczne i zawodowe.

Nasuwa się szereg pytań: Czy możliwą jest rzeczą w tym sensie, jak to wyżej przedstawiłem, w szkole powszechnej przygotowanie do życia? Czy możliwą jest rzeczą dać to pełne przygotowanie? Czy tylko praca szkolna daje przygotowanie?

Zgóry powiedzieć należy, że tak rozległego i pełnego przygotowania szkoła powszechna dać nie jest w możności. Ale dać może dużo: zasadnicze elementy przygotowania, nastawienie. Oczywiście zależy to jeszcze od tego, czy i w swojej postawie, środkach, a nie tylko celach, będzie szkoła zblizoną do życia, czy młodzież będzie mieć warunki czynnego życia, przystosowywania się do różnych zależności, praktykując społecznie, czerpiąc doświadczenia, któreby ją coraz bardziej bogaciły. Może też szkoła nie przygotować prawie zupełnie, jeśli odwróci dziecko od macierzystego podłoża, zerwie pewne punkty zaczepienia jednostki w warunkach życia środowiska, lub może przygotować jednostronnie, a więc mało wartościowo, jeśli zechce z wolą czy wbrew woli dziecka napęłnić je wiadomościami, które mogą, ale nie muszą przydać się w życiu i jeśli na tem rolę swoją uzna za skończoną. Bywa, że jednostka bez szkoły przygotowuje się do życia, uczestnicząc w życiu. Takie przygotowanie może być również czasem jednostronne — przygotowanie z przewagą usprawnień techniczno-zawodowych, a brakiem usprawnień i umiejętności umysłowych.

Szkoła powszechna nie da i dać nie powinna przygotowania zawodowego. Zważywszy kapitalne znaczenie zawodu, a raczej zawodów, bo w dzisiejszym skomplikowanym życiu zmiana zajęć jest na porządku dziennym, wydaje się rzeczą słuszną i konieczną możliwie wcześniej przygotować zawodowo. Jeśli jednak wziąć pod uwagę prawa rozwoju dzieci, ich wiek, a następnie warunki, środki, możliwości szkoły i jej najpilniejsze cele i zadania, trzeba powiedzieć, że to jest zagadnienie z poza szkoły powszechnej. Co więcej — do szkoły powszechnej nie należy nastawianie na jakiś specjalny zawód, nie należy orientowanie w nim przez pewien obmyślony ciasny system czynności.

Chodzi natomiast o wykształcenie narządów, dyspozycji, sprawności, umiejętności, „nałogów” fizycznych i psychicznych, o wprowadzenie w atmosferę pracy w poszczególnych zawodach, zetknięcie z nią ucznia — z pracą w różnorodnej postaci i formie, chodzi o kulturę pracy wogóle i umożliwienie wyboru zawodu w przyszłości. Zetknięcie z pracą fizyczną wyrobi tę kulturę pracy, szacunek do pracy, docenianie zawodu, uprzączeni naukę, zwiąże z realnym życiem. Żądać od szkoły powszechnej, by przygotowywała zawodowo lub pomagała do opanowania jakiegoś specjalnego zawodu, to znaczy żądać za wiele, wypaczyć jej ogólnokształcący charakter. Inna sprawa, że faktycznie wykształcenie narządów i t. d. w szkole ułatwia później zdobycie zawodu wogóle, ale to sprawa uboczna zagadnienia, margines sprawy, wynik, a nie cel.

Przygotowanie do życia w granicach szkoły powszechnej nie oznacza więc przygotowania zawodowego. Ogniwo przygotowania zawodowego w łańcuchu etapów przystosowania się jednostki kuć będą inne czynniki, bezpośrednio po szkole powszechnej, albo i znacznie później, zważywszy, że znaczny procent młodzieży na szkole tej nie kończy. A typy przygotowania zawodowego są różne. W. Gortlieb wymienia pięć: wprawianie się do pracy zawodowej w domu

rodzicielskim, nauka zawodowa w domu mistrza, nauka zawodowa w warsztatach fabrycznych, przygotowanie zawodowe przez szkołę fachową, przygotowanie zawodowe w charakterze siły niekwalifikowanej w przemyśle i handlu¹³⁾.

Młodzież szkół powszechnych po ukończeniu szkoły (często przed ukończeniem) w ogromnej większości idzie w życie, lub w znacznie już mniejszej ilości do gimnazjów. Wobec tej właśnie młodzieży wkraczającej w życie szkoła ma specjalnie poważne zadania pod względem przygotowania do życia. Potrzeba istnienia pośrednich ogniw przygotowujących do życia w czasie od ukończenia szkoły powszechnej do czasu pełnego mniej więcej uczestnictwa w życiu społecznym, nie wymaga uzasadnienia. Ale oto zasadniczy problem: w jakiej formie, jak, w jaki sposób, przy użyciu jakich środków przygotować do życia w szkole?

Postulat przygotowania do życia praktyczno-społecznego sugeruje niejako myśl, że to ma być przygotowanie „na wyrost”, przygotowanie do roli dorosłych. I przesuwają się przed oczyma formy i treści, tempo i poziom, sposoby i środki działalności dorosłych... W kwestji sposobu przygotowania do życia — pomijam różnice celów: świat pedagogiczny nie jest bynajmniej na ten temat jedno-myślny.

Dewey jest zdania, że szkoła powinna stanowić środowisko istotnie społeczne, być typowym życiem społeczności, swoistą społecznością, odtwarzającą w formie typowej podstawowe zasady życia społecznego. Młodzież będzie przygotowana do życia, jeśli będzie brała udział w rzeczywistym życiu zbiorowym... tej swoistej społeczności szkolnej. „Odtwarzanie” podstawowych zasad życia społecznego nie oznacza sztuczności. Przeciwnie Dewey kategorycznie się zastrzega. Chodzi o to, że właśnie nie będzie odtwarzania w sensie naśladownictwa wszelkich poczynań dorosłego pokolenia. To będzie życie dzieci, które szkoła ma organizować i oczywiście może je organizować i ono się będzie układać według praw rządzących życiem społecznym. Chcąc stworzyć możliwie naturalne warunki usiłuje Dewey połączyć szkolne i pozaszkolne życie dzieci w jedną całość. Stąd hasło Dewey'a: „Szkoła naturalną formą czynnego życia społecznego¹⁴⁾”. O tem, czy szkoła będzie naturalną formą czynnego życia społecznego, zadecydują formy pracy, obowiązki, — powinności i pobudki działania młodzieży. Jeśli formy pracy będą podobne do istniejących rzeczywiście w społeczeństwie, obowiązki i powinności życiowe, pobudki działania te same, co w życiu — szkoła zrealizuje niewątpliwie treść istotną hasła.

Decroly widzi spełnienie zadania przez szkołę w przygotowaniu dziecka do współczesnego życia społecznego. „To przygotowanie odbywa się w najlepszych warunkach wtedy, gdy dziecko jest praktycznie wtajemniczone w życie w ogólności, a w życie społeczne w szczególności”¹⁵⁾. Przygotowanie do życia dziecko otrzyma jeśli zrozumie życie własne i otoczenie przyrodnicze i społeczne.

Podobieństwo istotne na tym odcinku stanowiska Dewey'a i Decroly'ego leży w tem, że aby przygotować do życia, obydwaj pedagogzy „tworzą” w szkole życie społeczne, które ma „odtwarzać” życie rzeczywiste. To życie społeczne

¹³⁾ Gottlieb — Morfologia socjologiczna wychowania dzieci i młodzieży, Encykl. Wych., zeszyt 8, str. 478.

¹⁴⁾ Dewey J. — opus cit.

¹⁵⁾ Hamaidé — Metoda Decroly, Warszawa — Łódź, Nasza Księgarnia, r. 1926.

jest życiem własnym młodzieży, stanowi jej własne aktualne problemy i zadania i jest przygotowaniem nie do życia dorosłych i nie do dojrzałości, lecz przygotowaniem sui generis, przygotowaniem do obecnych obowiązków. Szkoły takie dają „warunki aktualnego procesu dojrzewania, są środowiskiem dla życia i wzrastania teraźniejszych dzieci, jakie są, a nie narzędnikiem do urabiania z dzieci przyszłych dorosłych odpowiednio do narzuconych przez dojrzałe społeczeństwo wymagań”¹⁶⁾. Przygotowanie w powyższym rozumieniu jest tylko potencjalnym przygotowaniem do życia późniejszego.

Należy jednak zaakcentować, że szkoły Dewey'a i Decroly'ego stykają się z życiem społecznym rzeczywistością. Zakreślenie pewnej granicy między szkołą a życiem rzeczywistością nie oznacza wcale, by obcy jej był świat, problemy, interesy dorosłych, nie budują na założeniu odosobnienia. Zjawiska zależności i fluktuacje są uwzględnione i dla kwestji przygotowania do życia wykorzystane. Miarą tylko zetknięcia się z życiem, które płynie, jest zainteresowanie i potrzeba. Niezmiernie ciekawe wywody na temat przygotowania do życia snuje Claparède w dziele p. t. „Wychowanie funkcjonalne”. W dziele tem Claparède udowadnia, że dziecko jest jakościowo różne od dorosłego, stanowi odmienną strukturę, a zatem wychowanie nie może mieć za zadanie bezpośredniego przygotowania do roli dorosłego, ponieważ „ta rola dorosłego wymaga pewnych struktur, których dziecko jeszcze nie posiada, a także pewnych potrzeb i zainteresowań, które mu są jeszcze obce”. Natomiast pod względem funkcjonalnym dziecko jest zupełnie podobne do dorosłego, to znaczy podlega tak, jak dorośli, prawu potrzeby i prawu zainteresowania. Z odmienności jednak struktur wynika odmiennosc potrzeb. Potrzeby zarówno u dorosłego, jak i u dziecka są motorem działania. Chodzi więc o to, żeby wychowanie było życiem, to znaczy procesem, który przedstawia się dziecku „jako kawałek jego życia”. Pojęcie życia w rozumieniu Claparède'a omówione zostało poprzednio. To właśnie życie ma dziecko wychowywać. Wychowanie, które jest życiem, a więc ma na uwadze chwilę obecną — mówi Claparède, powołując się na Fr. Boblitta — jest automatycznym przygotowaniem do przyszłości. I tylko codzienne wzbogacanie życia jest przygotowaniem do życia, a właściwie — codzienne przeżywanie. „Przygotowanie do życia jest tylko ubocznym wynikiem samego życia”. Claparède zastrzega się przeciwko poświęcaniu teraźniejszości dla przyszłości, bo wychowanie nie ma bezpośrednio na celu przygotowania do życia w przyszłości. Twierdzi, że właśnie w ciągu wieków wychowanie nastawione było na przyszłość i ta „hipnoza przygotowania do życia dorosłego doprowadziła do zaniedbania życia”¹⁷⁾. Konieczność uspołecznienia życia szkolnego w celu rozbudzenia potrzeby współdziałania i solidarności, co może przyjąć formę samorządu, nie jest równoznaczna z traktowaniem dziecka jako dorosłego, bo dziecko odgrywać będzie rolę w społeczności dziecięcej, a nie dorosłych o innej strukturze psychicznej. Claparède kończy wnioskiem: „właśnie na to, ażeby przygotowywać do życia, wychowanie musi być życiem. O ile zaś wychowanie zamierza być przygotowaniem do życia, nie będąc samo życiem... to nie przygotowuje do życia”. Idąc po tej linii, Claparède tworzy koncepcję wychowania, polegającego na nawiązywaniu obowiązków do wymagań obecnego położenia, wiąza-

¹⁶⁾ Znaniecki Fl. — Socjologia wychowania.

¹⁷⁾ Claparède — opus cit.

cego pracę z potrzebą działania i budującego za zainteresowaniami dziecka. Takie wychowanie jest życiem.

We wnioskach swoich dalej, niż wymienieni pedagogzy, idzie J. Ostrowski. Przygotowanie do życia może być wynikiem tylko oparcia się o metodę życia. Wą i życiowe zjawiska, a zatem życie szkolne powinno objąć „wszystkie formy, metody i prace zasadnicze, spotykane w życiu, musi posiadać demokratyczny ustrój społeczny, raki funkcje ekonomiczne, jak wytwarzanie bogactw, podział i zarobek”¹⁸⁾. Jednym słowem, życie szkolne powinno być „minjaturą i propeudeutyką” życia społecznego. Wtedy młodzież nie będzie wchodziła w życie odrębne od życia szkolnego. Wyrażony pogląd idzie w tym kierunku, że jednak życie młodzieży (mowa o szkole średniej) może być naginane do tętna pokolenia dorosłego, że to nie będzie swoiste życie młodzieży, lecz nie będzie również życie realne, rzeczywiste dorosłych.

Wśród szeregu poglądów na zagadnienie przygotowania do życia wyróżnia się radykalny pogląd profesora Znanickiego¹⁹⁾. Jest to pogląd raczej socjologa, niż pedagoga. Znanicki widzi rolę szkoły w przygotowaniu młodzieży do przyszłych obowiązków, do życia dorosłych, działalności dorosłych, nie w tym sensie, że nabyte sprawności i wyćwiczenia są potencjalnym przygotowaniem do przyszłego życia, lecz w tym, że młodzież należy zbliżyć do życia i problemów dorosłych, należy ją powołać do uczestnictwa w działalności dorosłych. Branie udziału w życiu dorosłych przez młodzież, stałe uczestniczenie w niem będzie warunkiem stopniowego wrastania w społeczeństwo. Oczywiście, nie wszystkie odcinki życia dorosłych są dostępne młodzieży, jednak „z czasem każde zajęcie szkolne będzie fragmentem rzeczywistego życia dorosłego pokolenia”: Wychodząc z założenia, że wychowanie polega na przygotowaniu osobnika do członkostwa w społeczeństwie, prof. Znanicki uważa za słuszne nie wydzielac młodzieży w sztuczne środowisko, jakim bądź co bądź jest szkoła w dzisiejszej swej formie, lecz zostawic ją w naturalnym jej środowisku. To naturalne środowisko należałoby rozszerzac i kierowac wrastaniem ucznia w życie zbiorowe starszych. I tylko udział w życiu grup dojrzałych przygotowuje stopniowo do pełnego uczestnictwa w społeczeństwie. Odtwarzanie mniej lub więcej wierne życia społecznego w szkole nie uzdolni jednostki do przystosowania się do warunków, ani tembardziej do przekształcania warunków życia. „Bo dla przekształcenia rzeczywistości trzeba się w nią wżyć, nauczyć się działać na nią samą, nie zadowolając się jej odtwarzaniem”²⁰⁾. Szkoła zaś „równocześnie swoją swobodną pracą-zabawą, którą w szkole prof. Znanicki uważa za formę przejściową, zabarwia rzeczywistość w sposób niepożądany, a więc nie daje pojęcia o pracy-obowiązku i do tej pracy nie przygotowuje.

Pewne (niewielkie zresztą) podobieństwo do koncepcji szkoły prof. Znanickiego wykazuje szkoła Błońskiego w Z. S. R. R.: W jego systemie obowiązuje młodzież uczestnictwo w życiu produkcyjnym dorosłych, obowiązuje konkretna wytwórczość. Szkołę łączy więc z fabryką i fermą. Doświadczenia nabyte w fabryce szkoła ma porządkowac i pogłębiac. I chociaż w ostatnich czasach zrobiono pewien odwrót i większy nacisk położono na „naukę szkolną”, udział młodzieży w produkcji obowiązuje. Widoczne w tem pewne nastawienie w kie-

¹⁸⁾ Ostrowski J. — Żywa szkoła, Warszawa, Gebethner i Wolff, r. 1927.

¹⁹⁾ Znanicki — opus cit.

²⁰⁾ Znanicki Fl. — tamże.

runku zawodu, na którym to odcinku, jeśli idzie o cele, Błoński nie różni się od Kerschensteinera — zwolennika przygotowania do przyszłego praktycznego życia, praktycznego zawodu. Szkoła publiczna — według Kerschensteinera — ma pomóc do zdobycia zawodu i do możliwie dobrego wykonywania go i to, choćby tylko przygotowanie do zawodu — jest najgłówniejszym zadaniem szkoły 21). Chodzi jednakże tylko o „wykształcenie narządów”, nie o określony zawód, ponieważ niewiadomo, jaki zawód wybiorą dzieci. Gdyby było wiadomo, łączyłoby się dzieci w grupy i przygotowywało do zawodu specjalnego, co wcaleby nie decydowało o tem, jakoby szkoła była zawodową.

Kerschensteiner należy do grupy tych pedagogów, którzy nie zamierzają jednak wprowadzać dzieci w rzeczywiste życie dorosłych, jak na przykład Znaniecki lub Błoński. Przygotowanie do życia otrzyma młodzież, biorąc udział w pracy i życiu szkolnem. Praca umysłowa, pracownie, warsztaty, ogrody, kuchnie szkolne, szwalnie, prace ręczne jako przedmiot nauczania, prowadzony fachowo i systematycznie; organizacje — to są te drogi, których przejście przygotowuje do życia.

Wśród pedagogów współczesnych możnaby więc wyróżnić, zgrubsza rzecz biorąc, trzy grupy zwolenników rozmaitych poglądów na sprawę przygotowania do życia.

Pierwsza grupa organizuje życie szkolne, odtwarzając mniej lub więcej rzeczywiste życie społeczne, stwarzające sytuacje zbliżone do konkretnych i dające warunki aktualnego procesu rozwoju i dojrzenia. Organizowanie życia w szkole pojmowane jest różnie i różne też jest skombinowanie pracy umysłowej z rączną (fizyczną) i praktyką społeczną i t. p. (Uczestnictwo jednak młodzieży w zbiorowym życiu szkolnem jest przygotowaniem do późniejszego życia, ale tylko potencjalnem).

Druga grupa — w myśl hasła przygotowania do roli późniejszej — wprowadza młodzież (w teorii narazie) w życie dorosłych. Rzeczywiste uczestnictwo w życiu dojrzałego pokolenia, w ich pracy i obowiązkach, ma być przygotowaniem „dynamicznem”.

Do trzeciej grupy zaliczyćby można pedagogów zajmujących stanowisko pośrednie i usiłujących pogodzić zamierzenia pierwszych i drugich, różnie kombinując zasady. A więc starają się zachować życie szkolne; a jednocześnie stworzyć z młodzieży rzeczywistych uczestników działalności dorosłych. Tego rodzaju stanowisko determinuje rolę szkoły do porządkowania i pogłębiania doświadczeń, zdobytych na odcinku pracy dorosłych.

Tu i owdzie pokutujący epigoni szkoły tradycyjnej „przygotowującej” do życia przez nauczanie tylko i nieorganizujący życia młodzieży, a w założeniach swych nieuwzględniający zagadnień umiejscowienia dziecka w społeczeństwie. są echem przeszłości i głos ich do przeszłości należy.

Do pierwszej grupy na podstawie podobieństwa tylko formalnego możnaby (mimo wielu istotnych różnic systemów) zaliczyć Decroly'ego, Dewey'a, Claparède'a, Kerschensteinera, Ostrowskiego i innych, do drugiej Znanieckiego, i Suchodolskiego, do trzeciej dzisiejszą szkołę sowiecką.

Oto więc trzy formy przygotowania młodzieży do życia; trzy formy zbliżenia szkoły do życia. Z formą związana jest ściśle struktura szkoły

(D. c. n.) Bronisław Ujma — Irzędze, woj. kieleckie.

21) Kerschensteiner J. — Pojęcie szkoły pracy, Książnica-Atlas, nr 1926.

SPRAWOZDANIA

STEFAN ZWEIG. Tolstoj. Renaissance, 1935.

Książka Zweiga, poświęcona Tolstojowi, bezwzględnie wzbudzi duże zainteresowanie wśród szerokiego rzesz czytelników — specjalnie jednak ze względu na charakter postaci Tolstoja powinna zwrócić uwagę nauczycielstwa. Współczesność częstokroć niesłusznie sądzi Tolstoja kategoriami wartości wyłącznie literackich i oddając mu hold jako wielkiemu artyście, zapomina o ideowo-wychowawczych wartościach jego pisarskiej działalności. Reformatorskie idee społeczne i etyczne, rzucone światu przez Tolstoja, niesłusznie przytem uważa się za aktualne jedynie w jego epoce. Wprawdzie również i Zweig popólnie niejedyn błąd w ocenie ideowego dzieła Tolstoja i w książce swej nie uwzględnił dostatecznie tych stron jego działalności, których rozpatrzenie byłoby najciekawsze z punktu widzenia wychowawczego i pedagogicznego, ale sam fakt zwrócenia uwagi przez niemieckiego pisarza na wspaniałą postać starca z Jasnej Polany i podkreślenie jej nieprzemijającego, wszechludzkiego znaczenia jest nader charakterystyczny.

Książka, poświęcona postaci Lwa Tolstoja, jest jeszcze jednym świadectwem wszechstronności zainteresowań Zweiga i niezwykłej intuicji, z jaką umie on wczuwać się w historię życia i nakreślić portret duchowy postaci, tak oddalonych od siebie w czasie i tak odmiennych w swej treści wewnętrznej, jak Marja Stuart i Fouché, lub Marja Antonina i Tolstoj, czy Erazm z Rotterdamu. Pociągają Zweiga zwłaszcza te postaci, których życie jest niejako skondensowanym wyrazem danej epoki, lub których wewnętrzne przeżycia przez swą siłę i ogólnoludzką treść stają się wykładnikiem zawsze i dla wszystkich aktualnych zagadnień. Właśnie ten wszechludzki charakter potężnej postaci Tolstoja pociąga wyobraźnię Zweiga; widzi on w Tolstoju nie tylko wyraziela pewnej epoki i umysłowości, typowej dla swego plemienia i narodu, ale zarazem dostrzega i uwydatnia w nim — zwłaszcza w chwili jego duchowego przelomu — te pierwiastki, w których znajdują swój wyraz tęsknoty i duchowe zmagania człowieka wszystkich czasów.

Wynikiem takiego stosunku do postaci Tolstoja jest usunięcie na dalszy plan tych wszystkich pierwiastków, które w życiu Tolstoja odegrały poważną rolę, ale dla historii jego przelomu wewnętrznego miały mniejsze znaczenie. Dzieje życia Tolstoja, jego stosunki rodzinne, jego utwory literackie — wszystko to uwzględnione jest tylko o tyle, o ile zaważyło na kształtowaniu tego przelomu. Natomiast drobniagowej analizie poddaje Zweig psychikę Tolstoja, jako człowieka i artysty oraz wplywy, jaki na tę psychikę wywierały jego cechy fizyczne; również szczegółowo bada i analizuje Zweig przeobrażenia wewnętrzne decydującego, przelomowego momentu życia Tolstoja i wynikające stąd konsekwencje dla jego dalszego życia i twórczości. Nie ulega wątpliwości, że taka analiza badająca kolejno — poczynając od rozpatrzenia rysów dobrze znanego wszystkim wizerunku Tolstoja — żywotność jego organizmu i wrażliwość zmysłową, ich wplywy na jego twórczość, a dalej poszczególne fazy jego duchowego przelomu i wypływającą stąd doktrynę, pozwala nam bliżej poznać i lepiej zrozumieć Tolstoja. Jednak taka metoda ujęcia i charakterystyki wyodrębniająca wyraźnie pewne zagadnienia umożliwia wprawdzie pogłębienie tych poszczególnych zagadnień, ale jednocześnie kryje w sobie to niebezpieczeństwo, iż mniej wyraziście czyni całość postaci i duchowego dzieła Tolstoja. Rozumiał to, zdaje się, sam Zweig; jeden z końcowych rozdziałów książki, niezwiązany zresztą organicznie z jej całością, a zatytułowany „Dzień z życia Lwa Tolstoja” jest dość szczęśliwą próbą syntetycznego ujęcia i ożywienia postaci Tolstoja, jako człowieka i myśliciela.

Samo założenie książki, która nie jest właściwie życiorysem, ale studjum psychologicznym, skupiającym uwagę autora na przelomowym momencie życia Tolstoja, uniemożliwiło Zweigowi danie nam w tej książce obrazu tak pełnego i żywego, jak w „Fouché” lub „Marji Antoninie”. Z drugiej strony zadanie takie zapewne przekraczałyby możliwości Zweiga, dla którego, mimo całej jego inteligencji i przenikliwości, mimo wszechstronnego opanowania materiału faktycznego, postać Tolstoja pozostała wewnętrznie obca i w pewnej mierze niezrozumiała. Subtelny intelektualista, który w życiorysie Erazma z Rotterdamu wysławił rozkwit kultury humanistycznej, nie może się pogodzić z lekceważącym stosunkiem Tolstoja do całego dobytku cywilizacyjnej Europy. Umysłowość Zweiga, typowo zachodnia, nie jest w stanie poprostu zrozumieć prostolinijności Tolstoja, prostolinijności posuniętej aż do absurdu, a tak charakterystycznej dla rosyjskiego

sposobu myślenia. Nie może on zrozumieć, że dla Tolstoja wobec prawdy Ewangelji i — co za tem idzie — możliwości zrealizowania królestwa Bożego na ziemi, wszystkie zdobycze nauki i kultury, cała literatura i sztuka nie przedstawiają wartości, mogącej być przeciwstawą tamtych, wyższych wartości duchowych. Oceniając głębokie rzeczowe wartości myśli krytycznej Tolstoja, Zweig zarzuca mu rażący prymitywizm pozytywnych postulatów w dziedzinie zagadnień etycznych i społecznych. Tem samym przekreśla całą jego działalność, jako filozofa i nauczyciela, oświadczając w konkluzji, że „Tolstoj, najpotężniejszy krytyczny przeorywacz naszego czasu, nie stał się siewcą ani jednego ziarenka naszej europejskiej przyszłości, pozostając w tej dziedzinie Rosjaninem wyłącznie, geniuszem rasy własnej i własnego plemienia”. O niesłuszności tego twierdzenia świadczą najlepiej — pozostające z tem twierdzeniem w wyraźnej sprzeczności — wywody Zweiga zawarte na początku tego samego rozdziału, a podkreślające potężny wpływ, jaki idee Tolstoja wywarły na szereg faktów naszego współczesnego życia zbiorowego. To niezrozumienie i niezdolność odczucia przez Zweiga wielu, bodajże najistotniejszych myśli i idei Tolstoja, nietylko zubaża wizerunek Tolstoja, ale także zwięża i pomniejsza nurt filozoficznej myśli nowoczesnej. Mimo tych braków, książka Zweiga jest dziełem rzucającym, z właściwym Zweigowi talentem, wiele nowego, ciekawego światła na tytaniczną postać starca z Jasnej Polany, i posuwającym naprzód wiedzę o Tolstoju, jako o człowieku i artyście.

Tłumaczenie R. Centnerszwerowej razi swą nierównością; od ogólnego tła poprawnego przekładu niemile odbijają gdzieniegdzie ustępy zagmatwane i językowo niewykończone.

Jeśli chodzi o zewnętrzną stronę książki, to zwraca uwagę brak materiału ilustracyjnego, do którego przyzwyczailiśmy na inne monografie Zweiga, a który, jeśli chodzi o Tolstoja, przedstawia się niezwykle bogato i interesująco.

M. Śl.

D-R MAGNUS HIRSCHFELD. Psychologia seksualna. Renaissance, Ars Medica 1935.

Autor, lekarz-seksuolog porusza w sposób popularny szereg zagadnień z zakresu seksuologii, dużo miejsca poświęcając anomaljom czyli t. zw. zбочeniom w dziedzinie seksualnej. Miłość według HirsCHFelda „to walka odruchów z zastanowieniem”, „uzależniona w każdej jednostce od szczególnego paralelizmu psychoglandularnego”. Specyficzna zdolność odbierania wrażeń erotycznych zależy od różnic psychicznych jednostek, a więc, ile ludzi tyle odmiennych seksualizmów. Można jednak stwierdzić, że upodobania dwóch osób tem są podobniejsze im bardziej podobne są ich cechy psychofizyczne. Miłość niezawsze wywołuje uczucie wzajemne. Co więcej — u charakterów egocentrycznych brak wzajemności nietylko nie osłabia, ale wzmacnia nawet siłę uczucia. Natomiast obowiązek wzajemnych świadczeń, jak to się często dzieje w małżeństwie, najczęściej zabija miłość.

Hirschfeld akcentuje wyraźnie związek uczuć erotycznych ze stanem fizycznym organizmu. Miłość szczęśliwa pobudza krążenie krwi, działa na nerwy rozszerzające naczynia: krwionośne, miłość nieszczęśliwa wpływa na zwężanie się tych naczyń. Stąd też większość nerwicy serca bierze się najczęściej z braku zadowolenia płciowego.

Ażeby związek dwojga istot był szczęśliwy, nie wystarczy aby nbie strony były doskonałe. trzeba, żeby ze sobą harmonizowały, uzupełniały się nawzajem. W poradzie przedślubnej, zdaniem HirsCHFelda, winny być uwzględniane nast. punkty: 1) Jaka jest siła instynktu płciowego u obu partnerów. 2) Jaki jest charakter i kierunek tego instynktu. 3) Jaki jest charakter badanych. Doświadczenie poucza, że związki szczęśliwe tworzą się raczej przy podobnej niż przy różnej sile instynktu. Np. związek mało zmysłowego mężczyzny i namiętej kobiety nie może dać obustronnego zadowolenia. Natomiast odmiennosc dyspozycji charakterologicznych może tworzyć całość bardzo szczęśliwą. Temperament aktywny np. wymaga jako uzupełnienia partnera raczej biernego. Dobry horoskop można postawić małżeństwu, w którym jedno wykazuje energię i stanowczość, a drugie czułość i wrażliwość. — W Ameryce lekarz nowojorski Gernsbach zastosował rodzaj badań psychotechnicznych, dotyczących „zdolności małżeńskiej” partnerów. Lekarz ten słusnie wychodzi z założenia, że zasadniczym warunkiem szczęśliwego związku jest silny pociąg wzajemny. Ażeby siłę jego zmierzyć, zakłada obu kandydatom do stanu małżeńskiego sfigmografy i pneumografy, a następnie zbliża badanych do siebie. Jeżeli nie zaznaczy się przyspieszenie tętna i oddechu oraz wzmożone ciśnienie krwi, to zdaniem Gernsbacha lepiej zrobić, jeżeli zrezygnują z małżeństwa. Podobnie bada ich wzajemną sympatię, nerwowość i t. p. Dwie bardzo nerwowe osoby nie powinny zawierać małżeństwa. Metodyka badań lekarza nowojorskiego, zdaniem HirsCHFelda, musi oczywiście budzić duże zastrze-

zenia, przede wszystkim choćby dlatego, że trudno jest zmierzyć siłę wzajemnego przyciągania z pomocą aparatu.

Rozpatrując zagadnienie, jakie osobniki pociągają się nawzajem, Hirschfeld dochodzi do wniosku, że nie jest słusznym twierdzenie, jakoby w miłości pociągaly się wzajemnie kontrasty, nieścisłem jest również twierdzenie, że tylko podobieństwa dążą do połączenia się, pociąg zaley prawdopodobnie od wzajemnego współdziałania cech podobnych i różnych. Można przypuścić, że intelektualne podobieństwa raczej pociągają, tworząc podstawy związku trwałego o charakterze raczej koleżeńskim, natomiast odmiennosc cech dziala na zmysly i stronę seksualną.

Decydującym jest zdaniem Hirschfelda pociąg do ściśle określonego typu. Nasze zmysly reagują jedynie na pewne osoby wybrane, na pewną grupę osób, która może być duża lub mała, ale zawsze będzie ograniczona. Każda poszczególne osoba będzie pociągająca nie przez ogół swych cech, lecz przez pewien ich zespół charakterystyczny zarówno dla zakochanego jak i osoby kochanej. Potęga i trwałość miłości będzie zależna od sumy powabów częściowych.

Dalej omawia autor szczegółowo fetysyzm, charakteryzując najrozmaitsze rodzaje i typy fetyszystów. Zwraca uwagę, że chociaż to może się dziwnym wydać, jednak urok wywarty przez jakąś cechę szczególną trwa dłużej niż wdzięk całości. Mniej ulega działaniu czasu.

Zdaniem Hirschfelda już we wczesnym dzieciństwie można odnaleźć indywidualność psychoseksualną dziecka.

Zabawy dziecka ukazują nam jego skłonności seksualne i bardzo wczesnie pozwalają wynsnuć wnioski o typowych cechach przyszłej jednostki.

Przy takim poglądzie Hirschfeld, konfrontując swoje stanowisko z teorią Freuda stwierdza, że zgadza się z Freudem we wszystkim, co dotyczy sposobu rozwoju seksualizmu u człowieka i skutków jego dla duszy i nerwów, natomiast, — zdaniem Hirschfelda — istota seksualizmu, jego kierunek i siła zależne są od indywidualnej konstytucji seksualnej, która z kolei jest uwarunkowana działaniem gruczołów dokrewnych, a nie, jak chce Freud, od przyczyn psychicznych, kompleksów czy przeżytych dzieciństwa.

Hirschfeld wyróżnia pięć faz kolejnych w stosunkach między przedstawicielami płci odmiennych: 1) dobór płciowy, 2) flirt, 3) pożądanie, 4) wstępne zabawy miłosne, i 5) stosunek płciowy. Fazy te kolejno omawia. Mamy też w książce kwestjonariusz psychologiczny, stosowany przez niego przy badaniach i poradach seksuologicznych.

Książka przeznaczona dla inteligentnego laika. Niektóre tezy w niej zawarte, jak np. ta, że szczęśliwy związek utworzą dwie nawzajem uzupełniające się istoty, albo, że miłość niezawsze wywołuje miłość i t. p. są to prawdy powszechnie wiadome. Urozmaica jednak autor całą książkę ciekawymi przypadkami z własnej długoletniej praktyki i literatury seksuologicznej. W.

POLSKA PRASA PEDAGOGICZNA

Kwartalnik Psychologiczny. Tom VII (Poznań 1935 r.) ukazał się w postaci obszernej księgi pamiątkowej, wydanej dla uczczenia piętnastoletniej pracy nauczycielskiej Prof. Władysława Witwickiego w Uniwersytecie Warszawskim. Wśród dwudziestu prac uczniów zasłużonego profesora psychologii znajduje się w tej księdze cały szereg rozpraw, mających bezpośredni związek z pedagogią. Przede wszystkim należy tu wyszczególnić dwie prace, które rozpatrują ze stanowiska praktyki szkolnej przydatność niektórych testów: Witolda St. Kruka: *Przytoczenie do badań nad diagnostycznością testów w inteligencji z punktu widzenia praktyki szkolnej* i Stanisława Sedlaczka *Prognozy testów pewnych testów*. W. St. Kruk poddał badaniom testowym w r. 1930/31 dwie klasy gimnazjalne, stosując t. zw. „zeszyt testów Nr. 1” Prof. Baley'a, i obserwował obie grupy uczniów w ciągu lat czterech ich dalszej nauki. Badania oraz obserwacja doprowadziły do następujących wniosków: 1) to, czy dani uczniowie nadają się według opinii szkoły do gimnazjum, czy też się nie nadają, idzie w parze z tem, czy ci uczniowie mieli lepsze czy gorsze wyniki przy badaniach inteligencji, 2) o ile testy jezykowe dla młodszych zdają się być w wysokim stopniu diagnostyczne, o tyle dla starszych te właściwości okazują bar dziej testy logiczne, 3) test Bourdon'a posiada niewielką diagnostyczność i małe znaczenie dla praktyki szkolnej, 4) suma wyników całej baterii testów daje wynik bardziej diagnostyczny od wyników jakiegokolwiek poszczególnego testu.

St. Sedlaczek zbadał prognostyczność 12 testów, używanych przez Zakład Psychotechniczny przy Państwowych Szkołach Budownictwa oraz Budowy Maszyn i Elektrotechniki, i dochodzi do wyników negatywnych. Jako przyczynę nieprognostyczności omawianych testów autor wymienia to, że są one zestawieniami z „próbek” czynności jakościowo i ilościowo niewspółmiernych z czynnościami szkolnymi i zawodowymi. Zdaniem autora, należałoby w rozwijaniu działalności psychotechnicznej zachować wielką ostrożność wobec niedoskonałości metod badań tego rodzaju, trudności kontroli i wyników, często nielatających do interpretacji.

W pracy p. t. *Opór dziecka i perseweracja* Mieczysław Dybowski, opierając się na badaniach Winklera i Erismanna, przyjmuje, że istnieje zależność pomiędzy oporem a perseweracją i stara się wyjaśnić stosunek objawów oporu do perseweracji, poddając analizie drugi okres oporu w życiu dziecka. Autor badał persewerację u 824 dzieci i młodzieży w wieku od 6 do 20 lat, posługując się testem „drabinki”. Doprowadziło to do wniosku, że: 1) istnieje zależność pomiędzy motywacją i perseweracją woli, 2) w okresie wzrostu oporu u młodzieży wzrasta perseweracja, zmniejsza się zaś w czasach, gdy młodzież mniej okazuje oporu, t. j. częściowo w czasie dzieciństwa i znacznie więcej po okresie dojrzewania, 3) perseweracja woli jest, jeżeli nie całkowicie przyczyną objawów oporu, to przynajmniej ich istotnym warunkiem.

Helena Hersztejn-Korzeniowa w artykule *O najwcześniejszych wspomnieniach z dzieciństwa* a omawia wyniki ankiety, przynoszącej na powyższy temat 170 zeznań młodzieży w wieku szkolnym i osób dorosłych. Wyniki te świadczą, że wśród najpierwszych wspomnień z dzieciństwa przykre wspomnienia (strach) mają znaczną przewagę nad przyjemnymi. Niekiedy wczesne wspomnienia z dzieciństwa są zgodne z psychiką dorosłego, który je zachowuje w pamięci. Z przeżyć dzieciństwa obojętnieją naogół te przeżycia, które dla osoby dorosłej zatraciły wszelką wartość, te natomiast, które i aktualnie mają jakieś znaczenie, zachowują zabarwienie uczuciowe, aczkolwiek najczęściej o zmiennej sile a nawet jakości.

Janina Radlińska-Ostaszewska w konkluzji swej pracy *O pojęciach jasnych i lecz niewyraźnych* wysuwa kilka wniosków, mających znaczenie praktyczne dla pedagogii, gdzie spotykamy się często z zadaniem ułatwiania dzieciom tworzenia się w ich umysłach pojęć jasnych choć niewyraźnych. Są to np. wypadki, gdy używa się dzieci w przedśkołach odróżniania barw lub kształtów geometrycznych, których definicje mają opanować później. Zdaniem autorki, zamiast pokazywania dzieciom przedmiotów coraz to innej barwy lub kształtu, mówiąc: „to jest czerwone, a to niebieskie, to jest trójkąt, a to prostokąt”, należałoby raczej pokazywać serje jaknajbardziej różnorodnych przedmiotów, stałe np. czerwonych, lub wszystkich o kształcie trójkątów, powtarzając ciągle: „to trójkąt i to trójkąt, a to też trójkąt”. Następnie należałoby dać im do ręki przedmioty, wśród których byłyby trójkąty oraz przedmioty o innych kształtach, polecając z nich wybrać tylko trójkąty. Również nie tylko psychologa ale i pedagoga może zainteresować możliwość oceny specjalnych uzdolnień, polegających na umiejętności wytłumaczenia, dlaczego takie postępowanie uważają za słuszne (testy, zaprojektowane przez J. Radlińską-Ostaszewską).

W *Przyczynku do analizy psychologicznej karności* Władysław Śniegocki określa zachowanie się, uchodzące za objaw karności w odróżnieniu od objawów posłuszeństwa. Ze względu na strukturę przeżyć psychicznych karności da się sklasyfikować na właściwą, przymusową i automatyzowaną. Wyróżnianie zaś rodzajów karności szkolnej, wojskowej, kościelnej i t. p., jest tylko podziałem praktycznym, charakteryzującym środowisko, w którym ona występuje. Na polu wychowania dąży się do wytworzenia karności właściwej przez wyrabianie poczucia obowiązku. Objawy zewnętrzne karności (wykonywanie czynów zgodnie z wolą rozkazodawcy) nie są, wbrew potoczemu rozumieniu, sprawdzianami karności. Krótki artykuł Wł. Śniegockiego zainteresuje każdego wychowawcę, pozwalając mu zrozumieć istotę jednego z najważniejszych zagadnień pedagogicznych.

Do ostatniej z tego szeregu prac w t. VII *Kwartalnika Psychologicznego* należy zaliczyć *Romany Wiśniackiej* *Badania eksperymentalne nad wpływem sugestji na zeznanie świadków*. Autorka zbadała 20 osób, w tym 10 studentek wyższych semestrów Uniwersytetu oraz 10 domowych służących, biorąc jako materiał zeznania z filmu o specjalnym charakterze, przy czym ustaliła następujące wnioski: 1) fałszujący wpływ zeznań jednych świadków na zeznania innych jest bardzo silny (uulgry mu w najrozmaitszej postaci wszystkie badane osoby). 2) Pytania sugestyjne, nawet tego typu: „czy było X?”, nie mówiąc już o pytaniach, podsuwających świadkowi

obraz w szczegółowych elementach, wywierają silny wpływ na badanych. Wniosek praktyczny dla pedagogów: chcąc uzyskać odpowiedź prawdziwą, należy rozpocząć od szeregu pytań ogólniejszych — pytanie szczegółowe, rzucone odrazu, sugeruje odpowiedź.

3) Zeznania osób niewykształconych o wiele silniej podlegają sugestji niż osób wykształconych. Ma to duże znaczenie przy badaniu i ocenie zeznań uczniów w zależności od poziomu ich nauczania.

T. R.

Psychotechnika, Rok IX.

Zesz. 3 zawiera na pierwszym miejscu artykuł B. Biegeleisena i współpracowników p. t. *Uwagi o istocie psychotechniki*.

Autorowie wychodzą z założenia, że zarzuty przeciwko psychotechnice wynikają z różnego rozumienia samego pojęcia „psychotechniki”. Po omówieniu definicji Münsterberga i Sterna ustalają definicję następującą: „Psychotechnika jest to ta część psychologii, która zajmuje się pracą ludzką, rozpatrując ją ze stanowiska: a) podmiotu pracującego, b) przedmiotu pracy i c) grupy społecznej”.

Julja Wrono. Kilka uwag o artykule P. P. J. Schwarza i A. Sroki p. t. „O ważności i zastosowalności czteropolowych wzorów korelacyjnych”.

S. Studencki. *Uwagi krytyczne do komunikatu Komisji Terminologicznej*.

Komisja Terminologiczna Pol. Tow. Psychotechnicznego w zesz. 1 rocz. IX Psychotechniki zaproponowała szereg terminów, które mają być odpowiednikami terminów przyjętych w językach obcych. Autor, który sam jest członkiem Komisji Terminologicznej, wypowiada swoje uwagi krytyczne na temat niektórych terminów proponowanych, poczem Władysław Witwicki daje odpowiedź na uwagi krytyczne p. St. Studenckiego w sprawie komunikatu Komisji Terminologicznej.

Sprawozdanie z działalności Poradni Zawodowej Towarzystwa „Patronat nad młodzieżą rzemieślniczą i przemysłową w Łodzi” za r. 1934.

W przeglądzie książek i czasopism znajdujemy streszczenie interesującej dla pedagoga pracy dr F. Baumgarten p. t. *Test wykrywania zainteresowań u dzieci i młodzieży*.

Test ten nosi nazwę testu katalogowego, a stosowany był już od kilku lat przez M. Tramera do badania zainteresowań dzieci, pozostających pod obserwacją psychiatryczną. Wyniki były tak pomyślnie, że zastosowano go też do dzieci normalnych.

Test katalogowy zewnętrznie przypomina zwykły katalog. Zawiera 438 tytułów książek autentycznych. Treść książek jest bardzo różnorodna. Obejmują 12 dziedzin ludzkiego życia i kultury; jak np.: ogólne zjawiska przyrody, rośliny i zwierzęta, geografia, życie wiejskie, technika i wynalazki, astronomja, historia ojczyzna, historia powszechna, starożytna i nowożytna, nauka o kraju ojczystym, przyroda, zagadnienie etyczno-moralne, praca, wojny i wojskowość i t. d.

Tytuły książek nie są ułożone systematycznie według dziedzin, ale zmieszane. Przytem na pierwszym miejscu znajduje się tytuł książki, na drugim — nazwisko autora.

Osoba badana otrzymuje polecenie wynotowania z katalogu 5 (albo 10) książek, które jej się najwięcej podobają, które chciałaby przeczytać, lub posiadać na własność.

Test ten może być dla nauczyciela cenną pomocą w poznaniu istotnych zainteresowań dzieci, które uczy i wychowuje.

W końcu zeszytu mamy komunikat Pol. Tow. Psychotechnicznego, informujący o programie Konferencji Psychotechnicznej, która odbyła się w dniach 5, 6 i 7 stycznia 1935 r. w Warszawie.

H. W.

Zręb. Nr. 3/23 przynosi szereg wybranych myśli Józefa Piłsudskiego, dotyczących siły i odpowiedzialności rządu oraz Głowy Państwa w Polsce. W związku z temi myślami pozostaje artykuł Marji Jaworskiej p. t. *Idea wychowawcza nowej konstytucji*, w którym autorka, omawiając poszczególne artykuły ostatniej konstytucji polskiej, wykazuje w nich główne podstawy testamentu duchowego pokolenia Piłsudczyków. D-r Piotr Zygmunt Dąbrowski we *Wskazaniach wychowawczych Marszałka Józefa Piłsudskiego* omawia postać i działalność Pierwszego Marszałka Polski ze stanowiska pedagogiki polskiej i zachodnioeuropejskiej. Autor w bardzo sumiennej i dokładnej analizie pism i przemówień Józefa Piłsudskiego uwypatnia, że ten wielki wódz i wielki mąż stanu był jednocześnie wielkim wychowawcą i nauczycielem w ściślejszym znaczeniu tych pojęć. Marszałek Piłsudski stworzył podstawy ideologiczne współczesnej pedagogiki polskiej, wytknął cele i ideały oso-

owości polskiej, a w pracy posługiwał się swoistymi metodami o wielkiej sile i głębi wychowawczej. Artykuł ten wielce pomoże nauczycielstwu polskiemu w czerpaniu podstaw ideowych dla pracy wychowawczej z niewyczerpanej skarbnicy myśli i czynów Józefa Piłsudskiego. Stanisław Rogoyski w art. p. t. Dzieło sztuki jako czynnik wychowania wyznacza wychowaniu estetycznemu pierwszorzędne znaczenie w walce ludzkości z pierwiastkiem nieladu, dysharmonji, tkwiącym we współczesnym świecie oraz wskazuje na nieodzowność estetyki w dziele kształtowania osobowości. Szczególnie wartościowa i interesująca jest ta część artykułu, w której St. Rogoyski omawia zagadnienie wychowania estetycznego i jego rolę w nowych programach gimnazjum oraz szk. powszechnej. H. Barchanowska w artykule Organizacje młodzieży a wychowanie państwowe rozważa bolączkę wielkiej ilości organizacji młodzieżowych o odrębnych celach i metodach wychowawczych na terenie szkoły, co przeszkadza realizacji wychowania państwowo-obywatelskiego. Dział kroniki i sprawozdań zawiera omówienie szeregu książek. Treść 4 zeszytu kwartalnika „Zrąb” rozpoczynają M y ś l i J ó z e f a P i ł s u d s k i e g o, wybrane z przemówień Marszałka w Krakowie, Poznaniu i Lublinie. Michał Kreczmar w artykule P e r y k l e s i P i ł s u d s k i p o daje szereg cennych przyczynków do charakterystyki Józefa Piłsudskiego jako człowieka i męża stanu. Artykuł cechuje oryginalność metody, polegającej na równoległym zestawianiu etapów życia i działalności tych dwóch wielkich postaci historycznych, przyczem autor ogranicza się wyłącznie do cytowania poszczególnych momentów z biografij Peryklesa napisanych przez Tacydydesa i Plutarcha, dane zaś o życiu i czynach Marszałka Józefa Piłsudskiego czerpie wyłącznie z „Pism — Mów — Rozkazów”. Zachowując dla siebie skromną rolę obiektywnego dostawcy materiału naukowego, Michał Kreczmar nie sugeruje czytelnikom żadnych wniosków, dotyczących analogji w zasługach obu mężów stanu dla państwa, a przeciw owa analogja uderza swoją wyrazistością, uwidocznoną w treści wybranego materiału. Artykuł ten szczególnie przekonawo nas o tem, jak dalece Józef Piłsudski oryginalną i twórczą polityką zdystansował Peryklesa, spadkobiercę i wykonawcę testamentu politycznego, jaki pozostawił po sobie Temistokles. Tadeusz Walek-Czernecki w artykule p. t. S i l n e i s ł a b e s t r o n y d y k t a t u r y i c e z a r y z m u omawia zagadnienie władzy, którą skupia w swem ręku jednostka w państwie demokratycznym. Zdaniem autora, dyktatura nie jest lekarstwem na wady organiczne ustroju państwowego, ale stanowi doraźne antidotum na skutki tych wad, prztem antidotum o tyle ryzykowne, że jego skuteczność zależy niemal wyłącznie od osobistości dyktatora. Alfred Schorr podaje próbę charakterystyki nowej konstytucji polskiej w artykule Z a l o ż e n i a k o n s t y t u c j i k w i e t n i o w e j, podkreślając jej realizm, zgodność zasady selekcji z demokratyzmem, wzmocnienia władzy Głowy Państwa i rządu, równej sprawiedliwości, uszanowania pracy i t. d. Autor w mądrości i liczeniu się z faktami życiowymi, czego tak silnie przestrzega konstytucja kwietniowa, widzi jej wielkość, trwałość i wpływ na dalsze, pomyślne losy Polski. W artykule O t r e ś ć w e w n ę t r z n ą Hanna Pohoska rozważa problem wychowania obywatelskiego w obecnym stadium jego realizacji. Idea wychowania obywatelsko-państwowego obecnie jest propagowana na każdym stopniu nauczania, ale stała się najczęściej tylko hasłem modnym, płytkim, zewnętrznym. Urządza się obchody, święta, wieszają portrety, czyni się z wychowania obywatelskiego jakąś czynność odświeżną, efektywną, nieraz — efekciarską. Autorka, powołując się na to, że istotę wychowania obywatelskiego stanowi nakaz, obowiązków codziennej, mrówczej pracy — przedewszystkiem pracy dla dobra ogółu — kładzie nacisk na konieczność wciągnięcia młodzieży do pracy społecznej na terenie szkoły. W ten sposób ciężar pracy szkoły nad wychowaniem obywatelskiem spoczywa na organizacjach szkolnych, takich jak harcerstwo, Straż Przednia, Samorząd, Kółka L. O. P. P., L. M. K. i t. p. T. Mayzner w artykule dyskusyjnym: P o l s k a „m u z y c z n o ś ć” i „m u z y k a l n o ś ć” po Mickiewiczowskiem rozróżnieniu tych terminów („muzyczność” — miłośnictwo muzyki; „muzikalność” — praktykowanie muzyczne) rzuca hasło, by polska „muzyczność” zamieniała się na praktyczną „muzikalność”, a wtedy zostanie zrealizowane zagadnienie wychowania społeczno-obywatelskiego przez muzykę. W dziale sprawozdawczym z książek teoretycznych Al. S. omawia L. Chwistka „Granice nauki”. D-r And. Z. Florjana Znanieckiego „Socjologję walki o Pomorze”, St. Wertheim Z. Kuligowskiego „Od starego do nowego ustroju”, L. Wolczyńska H. Ułaszyna „Państwo i kościół w walce o szkołę”. Z książek praktycznych W. P. omawia Georges Guy Grand „Cours d'éducation civique”, H. Duninówna Pierre Bovet „La paix par l'école” L. Wolczyńska S. Razwilowskiej „Dzieci nieposłuszne w środowisku domowym”, W. P.

Pierre Picard „L'action sociale de la jeunesse française dans l'après guerre”, J. M. i P. Zrzedowicz „Zródła i materiały dla wychowania obywatelskiego”. W dziale Z a g a d n i e n i a w y c h o w a w c z e i d y d a k t y c z n e w p r a s i e p o l s k i e j i o b e c e j zostały omówione czasopisma w języku polskim, francuskim, angielskim i niemieckim. W dziale Z p r a k t y k i w y c h o w a n i a o b y w a t e l s k i e g o M. Guhlowa zamieszcza „Kilka uwag w wymianie korespondencji między młodzieżą polską zagranicą i w kraju”, K-wicz — „Wycieczki społeczne jako droga realizacji programu wychowawczego”. Wreszcie w 4 tomie Zrębu znajdujemy sprawozdanie z II zjazdu socjologów pod przewodnictwem Fl. Znanieckiego w Warszawie (listopad 1935 r.) i stałą kronikę organizacji „Zrąb”.

T. R.
Rodzina i Dziecko. Miesięcznik poświęcony zagadnieniom wychowania dziecka w domu, w szkole i w środowisku. Nr. 1. Listopad 1935.

„Rodzina i Dziecko” to miesięcznik, wydawany przez Zespół Rodziców Grupy Zrębu, pod redakcją Janiny Rendznerowej. Nr. 1 zawiera oczywiście pewnego rodzaju deklaracje, dotyczące celów i środków nowego pisma. Podajemy ją w krótkim streszczeniu, dla poinformowania czytelników o charakterze wydawnictwa. Pismo Rodzina i Dziecko ma być pismem rodziców dla rodziców. Szkoła sama, nawet najlepiej zorganizowana, nie wypełni w stu procentach rozległego zadania wychowawczego wobec młodego pokolenia. Potrzebna jest tutaj harmonijna współpraca dwu czynników, domu i szkoły, tembardziej, iż dom właśnie kładzie pierwsze podwaliny pod późniejszą pracę szkoły. Celem więc pisma Rodzina i Dziecko jest: „budzić w społeczeństwie szacunek dla rodziny, podnosić kulturę życia codziennego, szerzyć wiedzę pedagogiczną wśród rodziców, utrwać i na odpowiednie tory nastawiać współpracę domu i szkoły, popularyzować znaczenie wpływu środowiska na wychowanie”. Redakcja zwraca się z wezwaniem do ogółu rodziców o czynną współpracę w formie wysuwania pewnych zagadnień, zabierania głosu w dyskusjach lub też przesyłania krótko sformułowanych spostrzeżeń z własnych doświadczeń.

Tyle co do deklaracji. Postawa, jak widzimy, zupełnie słuszna i życiowa. Wśród wielu pism pedagogicznych brak było istotnie dotychczas specjalnego pisma dla rodziców, pisma, które z natury rzeczy musi mieć nieco odrębny charakter od pism dla wychowawców zawodowych. Czy nowe wydawnictwo spełni położone w niem nadzieje, trudno przesądzać. Nr. 1 przynosi na wstępie artykuł Stefana Szumana p. t. Funkcja pośrednicząca i ochronna rodziny w stosunku: dziecko — świat. Niewielka ta, ale piękna praca przeniknięta jest serdecznym uczuciem dla dziecka, którego wczesne dzieciństwo, wbrew zbyt daleko idącym wnioskom psychoanalizy, uważa autor za radosny i swobodny okres życia, który może i powinien się stać źródłem harmonijnego rozwoju gromadzących się sił małego człowieka. I tutaj właśnie funkcja ochronna i pośrednicząca rodziny wobec dziecka, to „jedno z jej naczelných zadań”. Artykuł Szumana da niewątpliwie dużo do myślenia zarówno rodzicom, jak wychowawcom. Dalej Janina Rendznerowa zdaje sprawę z V Międzynarodowego Kongresu Wychowania Rodzinnego, a Stefania Szuchowa omawia w krótkich słowach kwestię zaufania rodziców do nowej wiedzy psychologicznej i pedagogicznej. Słuszny i dotyczący bardzo żywotnego i konkretnego zagadnienia jest artykuł Stefani Baczyńskiej p. t. Nasze dzieci i dzieci podwórka. W dziale artykułów dyskusyjnych poruszona jest sprawa podręczników szkolnych i t. zw. obowiązkowej lektury domowej dla uczniów gimnazjum oraz podana jest ankieta, rozpisana do rodziców w sprawie obozów i kolonij letnich. Numer uzupełniająca działy: Lektura dla dzieci i młodzieży (pożądanem byłoby rozszerzenie tego działu dla lepszego zaznajomienia rodziców ze współczesną beletrystyką dla dzieci i młodzieży), Sprawozdania z rodzicielskich czasopism zagranicznych, oraz Radio a my (wieczory dyskusyjne Polskiego Radja).

M. W.

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

OD WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO Z. N. P.

Wydział Pedagogiczny w stałej trosce o poziom treści i formy miesięczników, które są jego organami, oraz o przystosowanie ich jaknajściślej do potrzeb pracy zawodowej i samokształceniowej Kol. Kol., zwraca się z prośbą o danie możliwie szybkiej i konkretnej odpowiedzi na postawione niżej pytania.

Jesteśmy przekonani, że Kol. Kol., w zrozumieniu konieczności współpracy z nami dla obustronnego dobra, zechcą wypełnić zawartą na tej kartce krótką ankietę i przesłać ją pod adresem Wydziału Pedagogicznego Z. N. P. (Warszawa, ul. Smulikowskiego 1).

1. Które zagadnienia, z omawianych w N-rach 1 — 7 miesięcznika, wydają się Kol. zbędne?

2. Jakie zagadnienia Kol. radby dodać do zawartych w ostatnich siedmiu numerach?

3. Uwagi dowolne na temat treści, poziomu, układu, rozmiarów, szaty zewnętrznej i t. p. tego miesięcznika.

Zbierajmy i czytajmy roczniki „Pracy Szkolnej”!

Kto pragnie pogłębiać swoje wykształcenie pedagogiczne, doskonalić metodę i wyniki pracy szkolnej, realizować w należyty sposób nowe programy szkolne, znaleźć odpowiedni materiał do opracowywania referatów na konferencje rejonowe, przygotować się do egzaminu z programu Wyższego Kursu Nauczycielskiego lub do egzaminu praktycznego, — ten niechaj gromadzi i czyta roczniki „Pracy Szkolnej”, które zawierają okazały i wartościowy dorobek myśli twórczej w dziedzinie wychowania i nauczania w szkole powszechnej.

W roczniku 1934/35 znajdziemy zbiorowe opracowanie następujących tematów:

I. Zagadnienie środowiska i regjonalizmu w nowych programach szkoły powszechnej (artykuły kol. kol. Greba, Tyrankiewicza, Staszewskiego, Kołackiego, Waławskiego, Petrowa).

II. Zagadnienie oceny ucznia w świetle nowej pedagogiki i nowego statutu szkół powszechnych (artykuły kol. kol. Greba, Langholza, Kallenbruna, Buczowskiego).

III. Rola pisemek dla młodzieży w wychowaniu i nauczaniu (artykuły kol. kol. Staszewskiego i Greba).

IV. Egzamin praktyczny dla nauczycieli szkół powszechnych (zagadnieniu temu poświęcony jest cały numer, na który składają się artykuły kol. kol. Wiącka, Litwina, Staszewskiego i Sidora).

Poza tem Czytelnik znajdzie w tym roczniku szereg pojedynczych artykułów, poruszających zagadnienia z dziedziny wychowania i nauczania w szkole powszechnej, jak np. „Zagadnienie kultury polskiej w nowych programach” (art. kol. Milenkiewicza) — „Planowanie pracy w szkole” (art. kol. Okarmusa) — „Powtarzanie jako nieodłączna część nauczania” (art. kol. Litwina) — „Nauczanie polszczyzny na I-m szczeblu programowym” (art. kol. Szczerby) — i wiele innych.

Rocznik 1934/35 „Pracy Szkolnej” można jeszcze nabywać w Administracji „Głosu Nauczycielskiego”, konto P. K. O. Nr. 435. Cena z przesyłką: zł. 3.50 za rocznik nieoprawny lub zł. 5.00 za rocznik oprawny w piótno angielskie.

„NASZA KSIĘGARNIA“

POLECA NASTĘPUJĄCE NAKŁADY WŁASNE:

Bover P. — Instynkt walki	6.—
Bühler Ch. — Dziecięctwo 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.—
Myslakowski 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	5.50
Almack J. A. — Wychowanie obywatelskie	7.—
Baley St. — Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka	6.40
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	5.60
Sośnicki — Podstawy wychowania państwowego	6.—
Stekel W. — Wychowanie rodziców	6.—
Suchodolski B. — Kultura współczesna a wychowanie młodzieży	1.—
Szwewin J. — Szkolnictwo i oświata na Pomorzu 1920 — 1930	6.50
Ziemnowicz — Szkolnictwo w Stanach Zjednoczonych A. P.	6.60
— Nauczanie i wychowanie w Stanach Zjednoczonych A. P.	3.—
