

# CHOWANNA

**Miesięcznik  
poświęcony współczesnym prądom  
w wychowaniu i nauczaniu**

**Pod Redakcją:**

**Dra HENRYKA ROWIDA i Dra MIECZYŚŁAWA ZIEMNOWICZA**

**Sekretarz Redakcji: Dr JAN HULEWICZ**

**Rocznik VI**

**1935**

**Wydawnictwo Instytutu Pedagogicznego w Katowicach  
1935.**



4744 1935  
350074.1935

# „CHOWANNA“

WYDAWNICTWO INSTYTUTU PEDAGOGICZNEGO  
W KATOWICACH

wychodzi z końcem każdego miesiąca, w 10 zeszytach rocznie,  
z wyjątkiem lipca i sierpnia.

Redagują: *Dr Henryk Rowid i Dr Mieczysław Ziemniewicz.*

Sekretarz Redakcji: *Dr Jan Hulewicz.*

X-65180  
4744 II

Komitet Redakcji:

1935

- Dr Stefan Blachowski, Prof. Un. (Poznań)*
- Dr Jan Stanisław Bystróż, Prof. U. W. (Warszawa)*
- Wizyt. Edward Czernichowski, Dyrektor I. P. (Katowice)*
- Dr Tadeusz Kupczyński, Kurator (Katowice)*
- Dr Stanisław Lempicki, Prof. Un. (Lwów)*
- Dr Bogdan Nawroczyński, Prof. Un. (Warszawa)*
- Prof. Helena Radlińska (Wolna Wszechnica, Warszawa)*
- Dr Stefan Szuman, Prof. U. J. (Kraków)*

Adres Redakcji i Administracji:

Instytut Pedagogiczny, Katowice, ul. Krasińskiego 3  
P. K. O. 305.800.

D-74/13051  
22.11.1935

Prenumerata roczna . . . . .	51.	zł	5.—
„ półroczna . . . . .			3.—
Cena oddzielnego zeszytu . . . . .			1.—



Pracownia Śląska

# SPIS PRAC

## zawartych w VI-tym roczniku „Chowanny“.

### I. Artykuły i rozprawy.

	Str.
<i>Sergjusz Hessen.</i> Zasada totalności w pedagogice . . . . .	1
<i>Henryk Rowid.</i> Zagadnienie autonomii w wychowaniu . . . . .	8, 49
<i>Miroslaw Sekreta.</i> Polityka szkolna Niemiec hitlerowskich . . . . .	23
<i>Stanisław Skowron.</i> Dziedziczność u człowieka a eugenika . . . . .	60, 97
<i>Ferdynand Birnbaum.</i> Z prac w szkole doświadczalnej, opartej na zasadach psychologii indywidualnej . . . . .	70
<i>Józef Pieter.</i> Statystyka a psychologia . . . . .	75
<i>Sergjusz Hessen.</i> Reforma szkolna w Czechosłowacji . . . . .	106, 145
<i>Zenon Klemensiewicz.</i> Podstawowe zagadnienia zamierzonej reformy ortograficznej . . . . .	114
<i>Antoni Bolesław Dobrowolski.</i> O potrzebie wykształcenia ogólnego na wyższym poziomie, w szczególności dla nauczycieli . . . . .	122
<i>Józef Chalasiński.</i> Psychologiczne i socjologiczne teorie Williama Mc Dougalla . . . . .	154, 216
<i>Leon Langholz.</i> O t. zw. snach egzaminacyjnych . . . . .	164
<i>Jan Zborowski.</i> Świadczenia dzieci i młodzieży szkolnej w świetle psychologii i pedagogiki współczesnej . . . . .	180, 226, 267, 306
<i>Józef Mirski.</i> Zagadnienie sztuki wychowawczej . . . . .	193
<i>Mieczysław Ziennowicz.</i> Współpraca domu ze szkołą . . . . .	209, 255
<i>Stanisław Skowron.</i> Wpływ dziedziczności i środowiska na rozwój zarodkowy człowieka . . . . .	241
<i>Fryderyk Pautsch.</i> Ochrona przyrody w szkole . . . . .	276
Wybrane myśli <i>Józefa Piłsudskiego</i> (zestawił <i>Stefan Papée</i> ) . . . . .	189
<i>Bogdan Suchodolski.</i> Rola pojęcia czasu w wychowaniu . . . . .	291
<i>Miroslaw Sekreta.</i> Rozwój idei wychowania obywatelskiego w Niemczech do wojny światowej . . . . .	298
<i>Henryk Rowid.</i> Młodzież współczesna w świetle własnej opinii (uwagi o kulturze etycznej i towarzyskiej młodzieży szkół średnich) . . . . .	337, 408, 447
<i>Helena Spoczyńska.</i> Próby nad wytworzeniem atmosfery współpracy i porozumienia między wychowawcami i młodzieżą (doświadczenia z praktyki szkolnej) . . . . .	351
<i>Stanisław Skrzyszewski.</i> Odpowiedzialność kierownika szkoły i nauczyciela za poziom pracy wychowawczej . . . . .	356
<i>Joachim Metallmann.</i> Osobowość a cywilizacja (na marginesie książki <i>F. Znanieckiego</i> : Ludzie dzisiejsi a cywilizacja przyszłości) . . . . .	386, 470
<i>Ludwik Jaxa-Bykowski.</i> Zagadnienie doboru rasowego w wychowaniu . . . . .	393
<i>Helena Radlińska.</i> Rola badań społeczno-pedagogicznych w planowaniu organizacji życia społecznego . . . . .	400
<i>Stanisław Skowron.</i> Biologiczne podłoże płci . . . . .	433

## II. Recenzje i sprawozdania.

Str.

S. Schwarzenberger. Die Bedeutung der modernen Erziehungswissenschaft für das juristische Strafproblem ( <i>Leon Langholz</i> ) . . . . .	38
H. Deiters i G. Wolff. Führende Erzieher. ( <i>M. Friedländer</i> ) . . . . .	41
Nasza walka o szkołę polską ( <i>Franciszek Bielak</i> ) . . . . .	82
Ernest Kretschmer. Ludzie genialni ( <i>Mirosław Sekreta</i> ) . . . . .	84
John Dewey. Jak myślimy ( <i>Janina Strocanka</i> ) . . . . .	89
Henryk Policht. Nauka rysunku, część II. ( <i>Wincenty Styrylski</i> ) . . . . .	92
Emile Durkheim. Éducation et sociologie ( <i>Jan Hulewicz</i> ) . . . . .	128
Edward Claparède. Jak rozpoznawać uzdolnienia uczniów ( <i>Józef Pieter</i> ) . . . . .	131
H. H. Goddard. Die Familie Kallikak ( <i>G. Hoffmanówna</i> ) . . . . .	134
Stefan Szuman i Stanisław Skowron. Organizm a życie psychiczne ( <i>Z. A. Schroeder</i> ) . . . . .	184
Anna Brossowa. Charakterologia w świetle psychologii indywidualnej	188
Encyklopedia Wychowania. Tom I, zeszyt. 9—11 ( <i>Mirosław Sekreta</i> )	233
Angelo Patri. Nauczyciel w wielkim mieście ( <i>Stanisław Skrzyszewski</i> )	239
Bogdan Suchodolski. Kultura i osobowość ( <i>Józef Pieter</i> ) . . . . .	279
J. Bogdanowicz. Cechy biologiczne wieku dojrzenia ( <i>Stanisław Skowron</i> ) . . . . .	283
Jakób Zylberberg. Szkolnictwo powszechne w Austrii pod rządami socjal demokratów ( <i>Stanisław Skrzyszewski</i> ) . . . . .	284
Zeitschrift für die menschliche Vererbungs- und Konstitutionslehre ( <i>Stanisław Skowron</i> ) . . . . .	285
Ernst Jahn u. Alfred Adler. Religion und Individualpsychologie ( <i>Anna Brossowa</i> ) . . . . .	315
Geschwendt F. Handbuch für den Unterricht der deutschen Vorgeschichte in Ostdeutschland ( <i>Aleksandra Karpińska</i> ) . . . . .	321
M. Pistrak. Pedagogika ( <i>Sergjusz Hessen</i> ) . . . . .	363
Stanisław Dobrowolski. System klasowy i pracowniany ( <i>Mirosław Sekreta</i> ) . . . . .	367
Sergjusz Hessen. Szkolnictwo w krajach anglosaskich . . . . .	371
Zofja Denelówna. Twórczość pedagogiczna Jana Władysława Dawida ( <i>Jan Hulewicz</i> ) . . . . .	419
E. Markinówna. Psychologia indywidualna Adlera ( <i>Mirosław Sekreta</i> )	422
ZAPISKI BIBLIOGRAFICZNE . . . . .	47, 144, 288, 335

### III. Współczesny Ruch Pedagogiczny.

Str.

Wychowanie w nowych Niemczech . . . . .	42
Ogólne zasady reorganizacji szkolnictwa III-ciej Rzeszy . . . . .	43
Sprawy administracyjne . . . . .	44
Reorganizacja szkolnictwa powszechnego . . . . .	44
Nauka o rasie i dziedziczności . . . . .	45
Kształcenie nowego nauczyciela w III-ciej Rzeszy . . . . .	45
Przepelnienie szkół akademickich we Francji . . . . .	46
Nowe ustawy o kształceniu nauczycieli w Wirtembergji i Bawarji . . . . .	47
Międzynarodowy Rocznik Wychowania i Nauczania . . . . .	94
Kwestjonariusz w sprawie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych . . . . .	94
Reforma szkolnictwa polskiego . . . . .	95
Z aktualnych zagadnień oświatowych współczesnej Francji ( <i>J. H.</i> ) . . . . .	136
Głos francuski o pedagogice hitlerowskiej . . . . .	142
Międzynarodowy kongres nauczania . . . . .	240
Projekt przedłużenia nauczania obowiązkowego do 16—18 lat . . . . .	240
IV-ta Międzynarodowa Konferencja w sprawie nauczania publicznego . . . . .	323
Państwowe Pedagogja . . . . .	326
Kształcenie nauczycieli w Grecji . . . . .	326
Sprawy polskie w oświeceniu Międzynar. Biura Wychowania . . . . .	327
Problem przygotowania młodzieży belgijskiej do studjów uniwersyteckich . . . . .	327
Przywódcy hitleryzmu o problemach wychowawczych . . . . .	329
Przesuwanie studentów uniwersytetu w Niemczech . . . . .	331
Robotnicy a uniwersytet w Niemczech . . . . .	331
Szkolnictwo powszechne i średnie w Niemczech . . . . .	331
Szkolnictwo w Rosji Sowieckiej . . . . .	332
Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny . . . . .	379
Drugi Zjazd Socjologów . . . . .	380
Głos Benedetta Crocego o antyhistoryzmie . . . . .	381
Książki dla dzieci i młodzieży . . . . .	382
Nowy Międzynarodowy Rocznik Wychowania i Nauczania . . . . .	384
Gwara i wpływy obce w języku uczniów szkół śląskich . . . . .	384
Studja nad psychologią narodów . . . . .	426
Prądy duchowe wśród młodzieży francuskiej . . . . .	476
Likwidacja korporacji akademickich w Niemczech . . . . .	477
Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych . . . . .	478
Kształcenie nauczycieli szkół średnich . . . . .	480

### IV. Kronika Instytutu Pedagogicznego w Katowicach.

Prawa absolwentów Instytutu Pedagogicznego w Katowicach . . . . .	47
Program Instytutu Pedagogicznego w Katowicach . . . . .	333
Koło absolwentów Instytutu Pedagogicznego w Katowicach . . . . .	334
Komunikat o przyjmowaniu kandydatów na Studium Pedagogiczne w Instytucie Pedagogicznym w Katowicach . . . . .	428

## V. Sprawy szkolne na Śląsku.

Dodatek do miesięcznika „Chowanna“.

	Str.
Od Redakcji . . . . .	1
Przedszkola śląskie . . . . .	2
Szkolnictwo powszechne na Śląsku	5
Konferencje rejonowe w roku 1933/34 . . . . .	9
Kursy wakacyjne . . . . .	11
Ogniska metodyczne w szkolnictwie średnim . . . . .	14
Szkolnictwo średnie ogólnokształcące . . . . .	17
Zakłady kształcenia nauczycieli . . . . .	22
Egzaminy z języka niemieckiego w szkołach mniejszościowych . . . . .	24
Szkolnictwo zawodowe w roku 1933/34 . . . . .	29 <sup>w</sup>
Stan oświaty pozaszkolnej . . . . .	34
Ogniska metodyczne w szkolnictwie powszechnym . . . . .	39
<i>Stefan Kozłowski</i> . Uwagi w sprawie wycieczek szkolnych i wyposażenia gimnazjów w pomoce szkolne w zakresie chemji . . . . .	41
Wycieczka pedagogiczna po Polsce . . . . .	57
Dokształcanie nauczycieli szkół powszechnych w roku 1934/35 . . . . .	71
Wychowanie fizyczne młodzieży szkolnej i ruch harcerski w roku 1934/35 . . . . .	73
Opieka społeczna nad młodzieżą szkolną w roku 1934/35 . . . . .	75 <sup>w</sup>
Z materiałów, zebranych przez ognisko metodyczne języka polskiego przy Instytucie Pedagogicznym w Katowicach . . . . .	76
Z działalności ogniska metodycznego języka polskiego dla szkół średnich ogólnokształcących w Katowicach w roku 1935/36 . . . . .	81
Zestawienie pomocy naukowych do nauczania języka niemieckiego w kl. I i II gimnazjum . . . . .	85
<i>Piotr Maślankiewicz</i> . Sprawy bibliotek szkolnych w województwie śląskim . . . . .	89
<i>Tadeusz Dobrowolski</i> . Wytyczne realizacji programu chemji w klasie III gimnazjalnej . . . . .	99

## VI. Współpracownicy „Chowanny“ w roku 1935.

	Str.
Bielak Franciszek (Kraków) . . . . .	82
Birnbaum Ferdynand (Wiedeń) . . . . .	70
Brossowa Anna (Kraków) . . . . .	188, 315
Bykowski-Jaxa Ludwik (Poznań) . . . . .	393
Chałasiński Józef (Poznań) . . . . .	154, 216
Dobrowolski Antoni Bolesław (Warszawa) . . . . .	122
Friedländer Michał (Kraków) . . . . .	42
Hessen Sergjusz (Praga) . . . . .	1, 106, 145, 363, 371
Hoffmanówna G. (Katowice) . . . . .	134
Hulewicz Jan (Kraków) . . . . .	128, 136, 419
Karpińska Aleksandra (Poznań) . . . . .	321
Klemensiewicz Zenon (Kraków) . . . . .	114
Langholz Leon (Warszawa) . . . . .	38, 164
Metallmann Joachim (Kraków) . . . . .	385, 470
Mirski Józef (Warszawa) . . . . .	193
Pautsch Fryderyk (Kraków) . . . . .	276
Papée Stefan (Katowice) . . . . .	289
Pieter Józef (Kraków) . . . . .	75, 131, 279
Radlińska Helena (Warszawa) . . . . .	400
Rowid Henryk (Kraków) . . . . .	8, 49, 337, 408, 447
Schroeder Z. A. (Kraków) . . . . .	184
Sekreta Mirosław (Kraków) . . . . .	23, 84, 233, 298, 367, 422
Skowron Stanisław (Kraków) . . . . .	60, 97, 241, 283, 285, 433
Skrzeszewski Stanisław (Kraków) . . . . .	239, 284, 356
Spoczyńska Helena (Chorzów) . . . . .	351
Strocanka Janina (Kraków) . . . . .	89
Styrylski Wincenty (Kraków) . . . . .	92
Suchodolski Bogdan (Warszawa) . . . . .	291
Zborowski Jan (Katowice) . . . . .	180, 226, 267, 306
Ziemnowicz Mieczysław (Kraków) . . . . .	209, 255

X-65180  
4741 II  
1935

SERGIUSZ HESSEN.

## Zasada totalności w pedagogice.<sup>1)</sup>

W tem samym znaczeniu, jak o totalnem państwie albo o totalnym narodzie, zaczyna się teraz także mówić o zasadzie totalności w pedagogice. Głoszą więc, że ta zasada powinna być wprowadzona do pedagogiki, aby i ona dostosowała się do nowej „sytuacji historycznej“.<sup>2)</sup> Jej zwolennicy zapominają jednak przytem, że zasada totalności została już dawno wprowadzona do pedagogiki i to przez neohumanistów (J. Herder, W. Humboldt, F. Schleiermacher), a właściwie przez J. J. Rousseau.<sup>3)</sup> Zasada ta stała się poniekąd wspólnem dobrem nowożytniej nauki o wychowaniu i kształceniu, w szczególności tej, która szuka uzasadnienia w filozofji i nawiązuje do wielkiej tradycji filozoficznej pedagogiki z początku poprzedniego wieku.<sup>4)</sup> I gdybym chciał dać tytuł memu pedagogicznemu dziełu „Podstawy Pedagogiki“ nie według jego treści, lecz według zawartej w niem „ideologii“, „punktu widzenia“, nie mógłbym znaleźć odpowiedniejszego tytułu jak „Pedagogika totalności“, gdyż tak centralne miejsce zajmuje w niem zasada totalności.<sup>5)</sup> Ale właśnie z tego powodu należy

<sup>1)</sup> Referat, wygłoszony na VIII Kongresie filozoficznym w Pradze (2—8 IX. 1934 r.). W Chownannie uzupełnił autor swój referat szeregiem uwag.

<sup>2)</sup> Por. szczególnie E. Krieck „Nationalpolitische Erziehung“ 1932 i czasopismo „Die neue Deutsche Schule“, które stało się wykładnią kierunku narodowo-socjalistycznego w pedagogice.

<sup>3)</sup> Por. w tej materji nową, znakomitą książkę Karl Grube „Die Idee und Struktur einer rein menschlichen Bildung. Ein Beitrag zum Philantropinismus und Neuhumanismus“, Halle 1934. — O pojęciu totalności u Rousseau'a por. I rozdz. mojej „Podstawy Pedagogiki“, Warszawa 1932.

<sup>4)</sup> Por. „Die Theorie der Bildung“ G. Kerschensteinera 1926, gdzie zasada totalności wyliczona i omówiona została na pierwszym miejscu w końcowym rozdziale, pod tytułem „ogólne zasady procesu kształcenia“.

<sup>5)</sup> Jak ta zasada staje się centralną i zapładniającą w dzisiejszej pedagogice i praktyce szkolnej, wyjaśniam szczegółowo w mej nowej polskiej książce, która się ukaże w „Naszej Księgarni“ pod tyt. „Szkolnictwo i demokracja na rozdrożu“.



poddać pojęcie totalności specjalnemu oświetleniu, sprowadzić je do ściśle określonej formuły, aby móc się bronić przed nadużywaniem tego pojęcia w pewnych kołach pedagogicznych.

W rzeczywistości można odróżnić w nowej pedagogice dwa zasadniczo różne ujęcia zasady totalności, jedno słuszne, drugie fałszywe, które dadzą się sprowadzić do różnic w ogólnym filozoficznym rozumieniu zasady totalności. W pierwszym ujęciu, które możemy określić jako *strukturalne* i które w praktyce (coprawda nieświadomie i często zniekształcone) reprezentuje z jednej strony t. zw. szkoła twórcza, z drugiej zaś strony zróżniczkowana szkoła jednolita, zasada totalności znajduje swój wyraz w dążeniu do nowego ustroju szkoły. Zasada totalności przeciwstawia się tu zasadzie abstrakcyjnej ogólności. Wystąpi to jaśniej na przykładzie „scalonej“ klasy szkolnej. W tradycyjalnej, biernej, uczącej szkole klasa miała charakter atomistyczny: była tylko sumą siedzących obok siebie uczniów, z których każdy miał naśladować wzór, przedstawiany mu przez nauczyciela lub nawet przez podręcznik szkolny. Natomiast szkoła twórcza pragnie zmienić klasę na wspólnotę pracy, w której stawia się przed klasą, jako całością, wspólne zadanie; przy wykonywaniu tego zadania praca jednego ucznia uzupełnia pracę drugiego, tak że klasa, jako całość, jako struktura tworzy coś nowego, a każdy uczeń zajmuje w tej wspólnotcie pracy miejsce nie do zastąpienia, a więc indywidualne.<sup>6)</sup>

Podobnie niwelująca, abstrakcyjna ogólność charakteryzowała dawny system szkolny, jako całość. Każda szkoła miała przez naukę reprodukowac w ten sam sposób ideał, określony przez państwo. Natomiast t. zw. zróżniczkowana szkoła jednolita ma stworzyć z ogólnego systemu szkolnego całość organiczną. Państwo określa jedynie dla każdego poziomu szkoły, a w obrębie tego dla każdego typu szkolnego, zadanie, które realizuje każda szkoła na swój sposób, spełniając przez to w obrębie całego systemu szkolnego indywidualną, a więc nie dającą się zastąpić funkcję. Przez to obejmuje system szkolny, jako całość, ogół wartości działających w życiu narodu, a mianowicie: a) totalność regionalnie zróżniczkowanych wartości (geograficznych, językowych i innych narodowych) znajduje swój wyraz już w pierwszym stopniu szkolnym, b) totalność psychologicznie zróżniczkowanych wartości (antropologicznych i społecznych) na drugim stopniu, a c) to-

<sup>6)</sup> To przeciwieństwo możnaby schematycznie tak unaocznic: Schemat mechanicznego (abstrakcyjnego) ogółu — bierna szkoła  
Schemat organicznej (konkretnej) wszystkości lub totalności —  
szkoła twórcza.

Dokładniej o tem przeciwstawieniu w IV Rozdz. mych „Podstaw“ i w II Rozdz. „Szkolnictwo i Demokracja“.

talność zawodowo zróżniczkowanych wartości kulturalnych przesuwają się na trzeci stopień. System szkolny, jako całość obejmuje w ten sposób wszystkie warstwy, z których się składa całość społeczeństwa.<sup>7)</sup>

Pojęcie t. zw. „specyficznego ogólnego wykształcenia“ w przeciwstawieniu do atomistycznego ujmowania wykształcenia ogólnego w sensie eklektycznego encyklopedyzmu może nam służyć za drugi przykład: Każdy dowolny przedmiot nauki ma ogólnokształcącą wartość o tyle, o ile — z punktu widzenia podmiotowego — ogarnia w całości nauczyciela, jako osobowość i zwraca się równocześnie do totalności osobowości uczniów, zaś z punktu widzenia przedmiotowego tak będzie przedstawiony, że odzwierciedli w sobie jako mikrokosmos totalność świata przyrody i kultury, a przez to uczeń przeżywać go będzie w jego indywidualnej, nie dającej się zastąpić wartości w obrębie otaczającego go wszechświata. Z takim uszlachetnieniem i uduchowieniem przedmiotu, który objawia się uczniowi jako prawdziwe powołanie, wzrasta osobowość ucznia i potęgująca się świadomość miejsca, jakie zajmuje w życiu. Im więcej uczeń odczuje poszczególne przedmioty w obrębie wszechświata jako organ tego wszechświata, tem bardziej uświadomi sobie osobowość ucznia swoje indywidualne miejsce wśród społeczności narodu. Ogólnokształcącym staje się więc przedmiot nauki o tyle, o ile przeżywamy w nim totalność świata, co oznacza równocześnie także przedradzanie się człowieka w mikrokosmos „przeżywający totalność świata, t. j. w osobowość. Świat przekształcił się realiter w człowieka, człowiek ma go idealiter przekształcić w świat, jak to trafnie wyraził Max Scheler.<sup>8)</sup> W tem prawdziwie humanistycznym zdaniu, które tak pięknie łączy dzisiejszy neohumanizm z pierwszym humanizmem nowej ery, zawarty jest ostateczny sens tego, czego Kerschensteiner a po nim wszyscy reformatorzy szkolni ery powojennej, żądali, jako zasady specyficznego wykształcenia ogólnego. Jak ta zasada działa in concreto w usiłowaniach nowszej dydaktyki stworzenia „globalizacji“, i „koncentracji“ nauki i to różnie na różnych stopniach szkolnych, nie może być w tym związku bliżej omówione.<sup>9)</sup>

<sup>7)</sup> Ze zróżniczkowana szkoła jednolita realizuje się w rzeczywistości dzisiaj jako trójstopniowy system i że na każdym z tych stopni panuje szczególna zasada różnicowa, która dochodzi do poprzedniej, omawiam szerzej w VI Rozdz. „Podstaw“ i I Rozdz. „Szkolnictwa i Demokracji“.

<sup>8)</sup> Por. Max Scheler: „Die Formen des Wissens und die Bildung“ 1925, str. 12.

<sup>9)</sup> Dokładniejszy wywód w IV X i XI rozdz. „Podstaw“ i moich rozprawach „Revolution und Tradition im Werke Georg Kerschensteiners“ („Die Erziehung“ VI, 10) i „Polska Reforma Szkolna“ („Kul-

Czy z tego nie wynika słuszność tego drugiego ujęcia zasady totalności w dzisiejszej pedagogice, które można określić jako pogląd na świat? Zgodnie z tem oznacza totalność ujęcie całej nauki w każdej szkole i w obrębie całego systemu szkolnego, jako jeden i ten sam pogląd na świat albo przeniknięcie szkoły przez ducha, który w każdej historycznej sytuacji jest „jednym i tym samym duchem“, jak to wyraził dosadnie jeszcze przed wojną G. Gentile. Takie ujęcie totalności ma praktycznie różne rozwiązania, zależnie od tego, czy łączy się z żądaniem monopolu określonego poglądu na świat w obrębie całego systemu szkolnego „totalnego państwa“ (komunistyczna, faszystowska i narodowo-socjalistyczna pedagogika), albo czy rezygnuje z takiego monopolu i zadowala się pewnego rodzaju „osobową, światopoglądową autonomią“ szkolnictwa (szkolnictwo holenderskie, katolicka polityka szkolna).

I w jednym i drugim wypadku zwraca się ona przeciw atomistycznemu rozpadowi ducha szkoły tradycyjnej, której postępujące uświezczenie doprowadziło wkońcu do zasadniczego eklektycyzmu, do zlepku klóścących się ze sobą przedmiotów i zwalczających się punktów widzenia pod wspólnym dachem. To musiało za sobą pociągnąć zupełny brak jakiegokolwiek przekonania, wiary, a przez to sparaliżowanie wszystkich sił ducha i panowanie bezduszości.

W dydaktyce prowadzi to do negacji intelektualizmu i zasady naukowości, której rzekoma obiektywność demaskuje się jako zakapturzony liberalny sceptycyzm i niewiara. W skrajnym zastosowaniu prowadzi światopoglądowa totalność do zastąpienia tradycyjnego systemu przedmiotów przez totalną („organiczną“, „syntetyczną“) naukę globalną, w której cały materiał naukowy określony być musi przez jedną i tę samą centralną ideę poglądu na świat (np. idea pracy w sensie walki klas w pedagogice komunistycznej, albo idea rasizmu w pedagogice narodowo-socjalistycznej). W praktyce wychowawczej prowadzi do nacisku na zasadę dyscypliny i służby w znaczeniu podporządkowania całego życia młodzieży (i to nietylko w obrębie szkoły) pod jedną kierowniczą ideę poglądu na świat, co znowu znajduje swój wyraz w organizowaniu całej młodzieży w totalnym związku, ogarniającym całość życia (komunistyczne, faszystowskie, narodowo-socjalistyczne związki młodzieży).<sup>10)</sup>

tura Pedagogiczna“ I, 4—5), które będą przedrukowane jako osobne rozdziały w książce „Szkolnictwo i Demokracja“.

<sup>11)</sup> Por. w polskim tłumaczeniu dzieło faszystowskiego filozofa i pedagoga G. Gentile „Reforma wychowania“, Książnica-Atlas 1932 i moją rozprawę „Die Pädagogik Giovanni Gentiles“ („Die Erziehung“ IX, 9—10 i 11). O komunistycznej pedagogice por. S. Hessen i N. Hans

To ujęcie wypływa filozoficznie z monistycznego pojęcia nauczania, które wierzy, że posiada całą prawdę. Totalność rozumie się przytem jako treść a nie tylko jako formę strukturalną, jako realną całość, a nie jako rodzaj całości, określający realność. Przez to przeciwstawia się zarówno indywidualności, jak też wolności, którą potępia jako „subiektywność“ względnie samowolę. W przeciwieństwie do relatywizmu, indywidualizmu i subiektywizmu ery liberalno-demokratycznej, ma stanowić zasada totalności mocny fundament dla autorytatywnego układu wspólnoty narodowej i osobowości indywidualnej.

Słabą stroną ujęcia totalności jako poglądu na świat jest to, że zasada totalności staje się sama sobie niewierna i popada w sprzeczności wskutek złego rozumowania, które tkwi w tem ujęciu. Powstaje ono dlatego, ponieważ antynomja zasadniczych momentów całości, do czego ogranicza się istotne rozważanie totalności, została rozwiązana monistycznie na korzyść tylko jednego z dwóch momentów, i przez to zaginęła. Jeżeli mamy odróżnić totalność jako konkretną wszystkość (integritas) od abstrakcyjnej ogólności (universitas), nie możemy jej wtedy nawet pomyśleć bez momentu indywidualności, który w niej istnieje jako przeciwieństwo. Indywidualność, która przecież jest wartościową jednorazowością, może być pomyślana tylko przez niedające się zastąpić miejsce, które ona zajmuje w obrębie otaczającej ją całości, a więc tylko przez antynomję do całości. I odwrotnie: im wyżej wznosimy się w uwarstwieniu świata, im konkretniej a przez to wewnętrzniej ściślej rozczłonowana jest powstająca całość, tem więcej przyjmuje także każdy poszczególny człon, z których się składa całość, charakter organu i ostatecznie indywidualności, która wykonywa konieczną funkcję wśród całości i wyraża to w dowolny sposób. Tylko na dolnych stopniach bytu, gdzie całość nie wyróżnia się jeszcze od abstrakcyjnej ogólności, ma człon poszczególny charakter tylko wzoru, którego indywidualność rozplywa się w całości.<sup>11)</sup>

„Pedagogika i szkolnictwo w Rosji Sowieckiej“, Książnica-Atlas 1933 (szczeg. rozdz. VIII i IX, gdzie omówiono teorię nauki kompleksami i całego wychowania komunistycznego. Por. nadto rozprawy autora w „Przeglądzie Współczesnym“ 1933 IX i w Chownianie 1934 (2), które uzupełniają tamte. — O teorii narodowo-socjalistycznej „narodowościowej“ totalnej nauki i wychowania por. przedewszystkiem wymienioną książkę E. Kriecka i doskonałe sprawozdanie Otto Wichmanna „Literaturbericht zur allgm. Didaktik“ (Die Erziehung IX szcz., str. 375 i n. i 495 i n.) — O „personalnej światopoglądowej autonomji“ w ustroju szkolnym, jak się ona przedstawia w Holandji por. moją rozpr. „Kritische Vergleichung des Schulwesens der anderen Kulturstaaten“ (Handbuch d. Pädagogik, wyd. Nohl i Pallat. Tom. IV, str. 467 i n.

<sup>11)</sup> Ze w wewn. strukturze procesu wychowania odbija się stopniowanie bytu, że na każdym wyższym stopniu urzeczywistnia się zasada

Totalność nie jest właśnie całością, lecz zjednoczeniem całości z indywidualium, które są antynomją. Im organiczniej i w tym znaczeniu więcej totalnie całość się przedstawi, tem więcej indywidualnie kształtuje się człon poszczególny w obrębie całości. Dlatego też całość nie może skostnieć jako twór określony co do treści i wykluczający moment osobistej wolności. To dzieje się jednak, gdy świat, który widzieć należy rzeczywiście w każdym prawdziwym akcie twórczym, skostnieje w idei, zgóry określonej pod względem treści, w pojęciowo sformułowanej doktrynie, przez co także „pogląd na świat“ wyradza się w „ideologię“. W światopoglądowym ujmowaniu totalności jako zasady kształcenia, ginie właśnie pogląd na świat, przede wszystkim przez to, że świat w niej nie jest więcej bezpośredniem przeżyciem („poglądem“), lecz pojęciową formułą, powtóre przez to, że „świat“ może istnieć tylko jako antynomja do „osobowości“, jako podstawa osobowego bytu w szczególnem tego słowa znaczeniu; natomiast przy odrzuceniu własnej wartości osobowości traci ona charakter świata i staje się pokrywą, kierowaną przez popędy, jak to ma miejsce u zwierząt.

Pozbawienie charakteru osobowości poglądu na świat przez skostniałą ideologję, jak to ma miejsce w światopoglądowej teorii i praktyce wychowania, jest także oznaką tego, że totalność przerodziła się z „wewnętrznej formy“ kształtującej życie (W. Humboldt) na narzędzie imperjalizmu. Żądza władzy opanowała w niej żądzę prawdy, i dlatego jej wiara, którą przeciwstawia sceptycyzmowi neutralnej pedagogiki, nie jest ani szczerą ani czystą, lecz subiektywną i częściową. Ona nie tkwi w jedyności i pełni bytu, lecz w oddzielnym a przez to chorym bycie częściowym. Prawdziwa totalność w pedagogice nie da się pomyśleć a tem mniej urzeczywistnić bez momentu osobowości i indywidualności. Ona jest konkretną wszytkością i przez to pełnią, i tem odgranicza się od neutralności, dla której całość jest tylko mechaniczną sumą obojętnych dla siebie jednostek, jak również od pochłaniającego indywidualność „porządku“. Neutralność jest mechanistyczną karykaturą pełni, której brak wewnętrznych więzów miłości. Dlatego neutralność jest niewierząca i sceptyczna. Przeciwnie, prawdziwa totalność, jako zjednoczenie obu momentów całości i indywidualności, jako forma strukturalna a nie jako ideologja, określona pod względem treści, nie musi być ani niewierząca ani sceptyczna. Ponieważ posługuje się miłością jako środkiem działania, ma również wiarę i przekonanie. Tylko ta

---

organicznej totalności, wykazałem w mym referacie na Krakowskim Kongresie wych. moralnego „Istota i sens moralnego wychowania“ („Ruch Pedag. 1934).

wiara nie oznacza bezosobową, „z żelaza odlaną“ (Dostojewski) ideę, lecz Boga objawionego w osobowości, a entuzjazm, który ją przenika, nie jest żądzą władzy, lecz żądzą sprawiedliwości. Byłoby błędem, odmawiać treści sprawiedliwości, którą Plato umiał przedstawić jako syntezę wszystkich cnót. Sprawiedliwość ma swoją własną treść, która może wzbudzić entuzjazm i która tem więcej odpowiada zasadzie totalności jako pełnia, że nie dopuszcza do skostnienia w dogmat lub bezosobową ideologję. W praktyce wychowawczej objawia się sprawiedliwość jako tolerancja lub współpraca, a ich prawdziwa wartość okazuje się w tem, że nie wymaga bezczelności negacji, aby kazać wierzyć w swoją treść.<sup>12)</sup>

Copravda prawdziwa totalność jako forma strukturalna zwraca się przeciw relatywizmowi, indywidualizmowi i subiektywizmowi. Światopoglądowa totalność ma zupełną słuszność przez swoje negacje. Ale ponieważ przedewszystkiem neguje i w negacji się wyczerpuje, przeto ulega niebezpieczeństwu popadnięcia w subiektywizm, co objawia się w negowaniu tego, co ogólne i pozaczasowe. Jeżeli każda obiektywność polega tylko na „sytuacji historycznej“, to w konsekwencji staje się rzeczą niemożliwą, by obronić się przed relatywizmem historycznym. Naturalnie także pogląd na świat tkwi swemi korzeniami w życiu subiektywnem, określonym „osobowo“ i „epokowo“. Ale jego istota polega na tem, że on łączy to częściowe życie z totalnością świata i usiłuje wznieść je na wyżyny tego, co uniwersalnie ludzkim, przez co przynajmniej potwierdza obiektywizm i prawo ogólne jako zagadnienie. Także i w tem znaczeniu leży główny błąd światopoglądowy totalności, że rozwiązuje monistycznie tkwiącą w każdej prawdziwej totalności antynomję między obu momentami. Krucha równowaga tej antynomji staje się przez to podstawą stałego porządku, ale sama totalność przez to ginie.

Przełożył M. Z.

<sup>12)</sup> Por. moje rozprawy „Istota i znaczenie poglądu na świat“ i „Pogląd na świat i pedagogika“ (Kultura i Wychowanie I, 1933-4, nr. 1 i 2).

HENRYK ROWID.

## Zagadnienie autonomji w wychowaniu.

Pojęcie autonomji. — Autonomja wychowania i szkoły na tle stosunków społeczno-kulturalnych. — Czynniki heteronomiczne a wychowanie. — Zagadnienie autonomji w wychowaniu na tle stosunków polskich w XIX wieku. — Autonomja wychowania w świetle polskiej pedagogiki. — Autonomja pedagogiki jako teorii wychowania.

### I.

#### *Pojęcie autonomji.*

Organizowanie nowych warsztatów pracy i instytucyj społecznych, nowych gałęzi twórczości technicznej lub naukowej wysuwa równocześnie zagadnienie odpowiedzialności, dotyczącej powodzenia i osiągnięcia maksimum wyników w danej dziedzinie. Odpowiedzialność tę wobec istniejących czynników socjalnych bierze na siebie jednostka albo też pewna grupa osób, która przy pomocy umiejętnych metod działania realizuje określone plany i cele. W wykonywaniu funkcji, czyto podjętych samorzutnie, z własnej inicjatywy, czy też wyznaczonych przez odpowiednie czynniki odczuwa każdy człowiek, stojący na pewnym poziomie kultury społecznej, potrzebę wolności i swobody w stosowaniu środków, uznanych przez siebie za najbardziej celowe. W możliwości stawiania sobie zagadnień i celów, w ich rozwiązywaniu i realizowaniu tkwi poczucie wolności. Narzucanie zaś celów obcych oraz metod zgóry opracowanych aż do najdokładniejszych szczegółów wywołuje uczucie skrepowania i przymusu, co wytwarza stan niechęci i poczucie obcości w stosunku do wykonywanej pracy. Tylko poczucie wolności w dążeniu do celu rodzi odpowiedzialność i zapewnia osiągnięcie maksimum wyników wartościowych. Zastanówmy się, co stanowi źródło swobody i wolności w realizowaniu różnych zadań i celów.

W wykonywaniu funkcji społecznych, gospodarczych, naukowych i t. p. czuć się może wolną tylko ta jednostka, która posiada dobre i gruntowne przygotowanie zawodowe, duże doświadczenie zdobyte w czasie dłuższej praktyki w danej gałęzi pracy. W przeciwnym razie człowiek czuje się na każdym kroku skrepowany, niepewny, w każdej chwili znaleźć się może w sytuacji niewyraźnej, a nawet kompromitującej go wobec pewnych grup i czynników socjalnych. Podobne sytuacje wywołują wewnętrzną rozterkę, uczucie obawy i lęku — słowem jednostka odczuwa, że znalazła się nie na swoim miejscu, albo co najmniej, że posiada duże braki i luki, które trzeba

uzupełnić jak najnrzędzej. Jednostka marna, bez poczucia odpowiedzialności nadrabia swe braki pozorami pewności siebie, tupetem, błagą i frazeologią, maskując w ten sposób swoje nieuctwo. Człowiek zaś prawdziwie wartościowy nie podejmuje się funkcyj w dziedzinie społeczno-gospodarczej, technicznej, naukowej, czy jakiegokolwiek bądź innej, o ile nie zdobył przedtem należytego przygotowania w zakresie podjętych zadań i obowiązków.

Obok umiejętności fachowej źródłem wolności jest poczucie obowiązkowości w realizowaniu celów oraz poczucie własnej godności. Tak więc główne źródło wolności tkwi w psychice samej jednostki i pozostaje w związku ze strukturą jej osobowości. Obok tego źródłem wolności są wzajemne stosunki, jakie istnieją między członkami danej grupy społecznej, spełniającej określoną funkcję zbiorową. Podłożem, na którym rodzi się, rozwija i dojrzewa poczucie wolności, jest wzajemne zaufanie i wiara w człowieka, uczucie szacunku dlań oraz uznanie zasady współdziałania czyli kooperacji. Z systemem wytwórczości, opartym na zasadzie kooperacji, wiąże się potrzeba dzielenia się odpowiedzialnością w realizowaniu wspólnych zadań i celów. W kooperacji wysuwa się na plan pierwszy dobro sprawy, dążność do osiągnięcia maksimum rezultatów, zapewniających podniesienie kulturalne ogółu, a nie motywy natury osobistej, jak wygórowana ambicja, korzyści materialne, zdobycie wpływów, żądza władzy i t. p.

Z potrzeby wolności, tkwiącej głęboko w duszy każdego człowieka i w zbiorowej psychice każdej grupy społecznej, stojącej na wyższym poziomie kultury, zrodziło się też pojęcie autonomji. Wyraz autonomja (z grec. *autos*, sam — *nomos*, prawo) posiada właściwe sobie znaczenie w różnych dziedzinach życia ludzkiego. I tak np. mówimy o autonomji w znaczeniu publiczno-prawnym, gdy władza wyższa przyznaje podporządkowanym sobie grupom społecznym i instytucjom mniejszy lub większy zakres praw samostanowienia, zarządzania określonymi dziedzinami życia zbiorowego. W tem znaczeniu posiadają autonomję gminy miejskie lub wiejskie, kraje kolonialne, zrzeszenia zawodowe, instytucje naukowe i t. d. Autonomja w znaczeniu etyczno-moralnem polega na tem, że człowiek jest posłuszny prawom, które sobie sam nadaje, i dobrowolnie spełnia obowiązki, jakich się podejmuje z własnej woli, przyczem najwyższą dlań instancją jest wtedy jego własne sumienie. Według Kanta autonomja jest cechą woli, stanowiącej prawa, jest jedyną zasadą wszystkich praw moralnych i zgodnych z niemi obowiązków. Prawo moralne nie wyraża nic innego, jak tylko autonomję rozumu praktycznego czyli wolności i taka autonomja jest sama przez się formalnym warunkiem wszelkich maksym i norm postępowania. Jednostka jest auto-



nomiczną, jeśli jej prawa są wyrazem jej natury, jeśli jej nie zostały narzucone przez wolę obcą. Również prawo autonomiczne woli stwarza przez swój charakter imperatywny i obowiązkowy dobro prawdziwe. Autonomia wewnętrzna wpływa z kategorycznego imperatywu Kanta, według którego człowiek powinien w życiu postępować w ten sposób, by postępowanie jego mogło się stać wzorem, normą powszechnie obowiązującą. Jest to pojęcie autonomji absolutnej. W sensie bardziej praktycznym jednostka jest autonomiczną wtedy, gdy się określa sama zarówno przez swój rozum, jak i przez swe dążności, które są z nim zgodne.

Nie wszystkie prawa obowiązujące i nie wszystkie cele, jakie realizujemy w życiu zbiorowym, stwarza jednostka sama, co byłoby zresztą niemożliwością. Istnieją bowiem prawa i cele wyznaczone przez innych, którym się dana jednostka podporządkowuje. Jeśli człowiek prawa te i cele uznaje w swem wewnętrznym przekonaniu za słuszne, sprawiedliwe i dobre — słowem — jeśli je uznaje za swoje własne i dobrowolnie je przestrzega i realizuje, nie przestaje wówczas być jednostką autonomiczną. Dopiero wtedy nie jest nią, gdy wbrew swej woli i swemu wewnętrznemu przekonaniu musi się podporządkować prawom i celom narzuconym z zewnątrz czyli prawom i celom heteronomicznym (z grec. *heteros*, inny — *nomos*, prawo). Wszelka heteronomia według Kanta burzy prawdziwą obowiązkowość i prawdziwą moralność. Jednostka heteronomiczna traci poczucie wolności, staje się niewolną, wewnętrznie zależną.

Mówimy również o autonomji w dziedzinie twórczości naukowej i artystycznej. Badacz stawia sobie sam pewne zagadnienia, pewne cele i dąży do ich rozwiązania i urzeczywistnienia przy pomocy metod, jakie uznaje za najtrafniejsze. Każda poszczególna gałąź nauki zmierza usilnie do samodzielności i uniezależnienia się w mniejszym lub większym stopniu od innych nauk i przestrzega bacznie swych praw autonomicznych. Artysta kieruje się tylko motywami natury estetycznej i potęgą swego talentu, swego genjuszu w realizowaniu pomysłów i koncepcyj artystycznych. To też w dziedzinie twórczości artystycznej obok dziedziny badań naukowych istnieje autonomia w zakresie stosunkowo najszerszym. Przedmiotem naszych rozważań będzie zagadnienie autonomji w wychowaniu i w szkole tudzież autonomia pedagogiki jako teorii wychowania. Zastanowimy się, na czym polega autonomia wychowania i co stanowi jej cechę istotną, następnie, czy autonomia wychowania i szkoły jest wogóle możliwa i ewentualnie, w jakim zakresie może być urzeczywistniona w praktyce i w życiu szkolnym.

Wiemy już, co rozumieć należy przez autonomję w stosunkach społeczno-prawnych, w twórczości naukowej i artystycz-

nej, w życiu i postępowaniu etyczno-moralnym. Istota autonomji w wychowaniu polega na uznaniu dobra dziecka za najważniejsze kryterjum postępowania, na wysunięciu na plan pierwszy tych wszystkich czynników i warunków, które umożliwiają jak najlepszy rozwój fizyczny i duchowy wychowanka. Jak należy pojmować dobro dziecka, co stanowi jego treść, jakie warunki sprzyjają jego rozwojowi, o tem rozstrzygać mogą przedewszystkiem wychowawcy, t. j. rodzice i fachowo przygotowani nauczyciele. Wiedza, dotycząca dobra dziecka, płynie z dwu głównych źródeł: popierwsze z miłości rodziców, zwianych z dzieckiem więzami krwi, i z „miłości dusz ludzkich“, która stanowi istotę powołania nauczycielskiego; następnie z głębszej znajomości psychologii dziecka, psychologii pedagogicznej i pedagogiki. Wychowawca w swej działalności pedagogicznej nie kieruje się żadnemi względami zewnętrznymi, motywem jego postępowania nie może zatem być ani chęć osiągnięcia sławy, ani chęć przypodobania się różnym czynnikom możliwym, posiadającym władzę, ani karjera i t. p. W trosce o dobro dziecka zachować musi wychowawca niezależność sądu i swobodę w stosowaniu najbardziej, jego zdaniem, celowych środków wychowawczych, przyczem powinien umieć obronić i uzasadnić swój sąd i wykaazać w sposób obiektywny celowość swego postępowania i w kierowaniu dzieckiem. Pojmując w ten sposób istotę autonomji wychowania, zastanowimy się skolei jak się to zagadnienie przedstawia w świetle dziejów kultury.

## II.

### *Autonomja wychowania i szkoły na tle stosunków społeczno-kulturalnych.*

Od samych początków ery chrześcijańskiej wychowaniem zajmuje się przez całe średniowiecze przedewszystkiem Kościół. Szkoła jest „córą Kościoła“ i służy jego celom. Kościół, powołując szkołę do życia, podporządkował ją swej władzy. Mianował nauczycieli, którzy byli z reguły osobami duchownymi. ustanawiał wizytatorów szkół, układał i zatwierdzał programy nauki, polecał podręczniki i książki, wskazywał metodę nauczania. W treści nauczania, ani w metodzie nie były dopuszczalne jakiegokolwiek odchylenia od wyraźnych przepisów Kościoła. Celem wychowania było wyrobienie w każdej jednostce, należącej do społeczności chrześcijańskiej, bezwzględного posłuszeństwa Kościołowi i jego naukom, ponieważ to było jedyną drogą, wiodącą do życia wiecznego. Życie zgodne z nauką Kościoła zapewnia jednostce prawdziwe szczęście i stąd osiągnięcie łaski i zbawienia stanowi ostateczny cel wychowania. Wychowanie w tej epoce aż do późnego średniowiecza i ów-

czesna „teoria wychowania“, podobnie zresztą jak filozofia, sztuka, nauka, pozostają służebnicami teologii i ich głównym celem jest pogłębienie wszechogarniającego życia religijnego. Nie mogło więc wtedy być mowy o autonomji wychowania i szkoły.

Również i w epoce humanizmu i renesansu zagadnienie autonomji w wychowaniu nie zostało wysunięte, a tem mniej rozwiązane. Oprócz Kościoła katolickiego i inne Kościoły, np. protestanckie ujmują w swe ręce wychowanie i sprawują władzę nad szkołą i nauczycielem. W epoce oświeconego absolutyzmu drugi obok Kościoła potężny czynnik, a mianowicie państwo poczyną wywierać coraz silniejszy wpływ na wychowanie i szkołę. Odtąd rozpoczyna się między temi dwoma potencjami walka o władzę w dziedzinie edukacji młodzieży, rozpoczyna się proces laicyzacji i unarodowienia szkoły, zmierzający do podporządkowania szkoły świeckim władzom państwowym. Z walki tej, trwającej poprzez wiek XVIII i XIX-ty, w wielu krajach wychodzi zwycięsko władza świecka. Wyrazem tego zwycięstwa u nas w wieku XVIII-ym jest ustanowienie Komisji Edukacji Narodowej (1773) jako naczelnej państwowej władzy szkolnej i jej 20-letnia działalność aż do utraty niepodległości państwowej Rzplitej. Proces unarodowienia i laicyzacji szkoły we Francji rozpoczyna się już w połowie XVIII w. (*La Châlons*) i swój pełny wyraz osiąga w nowem ustawodawstwie szkolnem w opracowaniu biskupa Talleyrand'a, Condorcet'a, Lakanal'a i innych, którzy wprowadzają w życie i w wychowanie idee Wielkiej Rewolucji francuskiej. W wieku XIX-ym następuje zupełne podporządkowanie szkoły państwowym władzom świeckim, zwłaszcza w krajach, które przeprowadziły rozdział Kościoła od Państwa. Odtąd rozpoczyna się walka i współzawodnictwo między różnemi czynnikami o uzyskanie możliwie największego wpływu na wychowanie i szkołę. Tendencje te ujawniają grupy wyznaniowe, polityczne, militarne, gospodarcze, społeczne, sportowe i t. d. Zobaczmy później, czy sfery te mają na względzie przede wszystkim dobro dziecka, czy więc zmierzają do autonomji wychowania, czy też kierują się względami heteronomicznymi, pozawychowawczymi.

Zagadnienie autonomji wychowania po raz pierwszy w dziejach kultury pojawia się w „Emilu“ Rousseau'a (1762) i łączy się ściśle z ówczesnemi poglądami społeczno-kulturalnemi, zmierzającami do zdobycia prawa człowieka i obywatela. W jego koncepcji pedagogicznej punkt ciężkości w działaniu wychowawczem spoczywa w rozwijającym się dziecku, a nie w czynnikach zewnętrznych, heteronomicznych. Wychowanie, będąc w służbie czynników wyznaniowych, politycznych, gospodarczych, militarynych i t. p., nie uwzględnia rozwijającej się

osobowości dziecka, jego potrzeb, zainteresowań i zdolności w poszczególnych fazach rozwojowych. U Rousseau'a dokonywa się zwrot ku indywidualności, osobowości, zwrot do człowieka. Działalność wychowawcza opiera się na swoistym stosunku wychowawcy do dziecka, tudzież na poczuciu odpowiedzialności ze względu na jego dobro. Podobne stanowisko zajmuje drugi genialny pedagog Pestalozzi, dla którego istotą działalności wychowawczej jest bezinteresowne ustosunkowanie się do dziecka i ciągła troska o jego dobro. Ta bezinteresowność właśnie stanowi istotną różnicę między postawą wychowawcy w porównaniu z osobami innych zawodów, których przedmiotem działalności jest również człowiek. Kierownik fabryki czy kopalni, przywódca polityczny, dowódca armii, twórca sekty religijnej zmierzają nieraz do celów, leżących poza dobrem podporządkowanych im ludzi. Prawdziwy wychowawca podobnych celów heteronomicznych mieć nie może.

Zadaniem wychowawcy jest podpatrzeć i zrozumieć, na czym polega owo swoiste ustosunkowanie się do dziecka. Pestalozzi radzi, by nauczyciel w tym celu udał się do środowiska rodzinnego, gdzie zobaczy, jaki jest stosunek matki do dziecka i wtedy wyjaśni mu się istota działalności wychowawczej. „Gdybym nawet świat cały zdobyć mogła — mówi matka — jakążby to wszystko dla mnie wartość miało wobec strapienia, że mojemu dziecku grozi coś złego“ (Mutter und Kind). W tych pełnych prostoty słowach matki zatrwożonej o szczęście dziecka tkwi najgłębsza treść stosunku życiowego wychowawcy do wychowanka. Pestalozzi pragnie, by podobny stosunek panował i w wychowaniu szkolnem i stąd też czytamy w jego książce „Leonard i Gertruda“, że nauczyciel Glülphi idzie na naukę do Gertrudy, by poznać środowisko rodzinne i wychowanie w rodzinie. Tu zrozumie, że cel wychowania tkwi w dziecku samem, że wyznaczają go przede wszystkim jego potrzeby, zainteresowania i zdolności, a nie czynniki zewnętrzne, heteronomiczne. Zasada autonomji w wychowaniu wymaga, by dziecko miało możność przeżywania każdej fazy rozwojowej zgodnie z jej właściwościami psychofizycznymi, które trzeba poznać i odpowiednio niemi pokierować. Niechaj dziecko będzie dzieckiem, zanim dojrzeje. „Jeślibyśmy zmienili ów porządek — mówi Rousseau — wyhodujemy jeno zawczesne owoce, które ani wieku właściwego nie osiągnęły, ani smaczne są, a rychło się psują; przysporzymy sobie młodych uczonych, a stare dzieci. Dzieciństwo ma właściwy sobie sposób patrzenia, myślenia, odczuwania; niema nic bardziej nierozsądnego, jak gdybyśmy chcieli zastąpić to naszym sposobem myślenia, odczuwania — słowem — naszą jaźnią.“ Autor „Emila“ ostrzega też przed zbyt wczesnem wychowaniem zawodowem. „Czyliż prawdy tej nie pojmujesz — pyta Rousseau — że skoro dziecię wycho-

wasz do tego lub owego stanu, do wszelkiego innego uczynisz je niezdolnym i że skoro los inne względem niego ma zamiary, uczynisz je na zawsze najnieszczęśliwszym z ludzi?" Wycho-  
wując dziecko na człowieka, stwarzamy warunki, które mu umożliwią w przyszłości wybór odpowiedniego zawodu. Poglądy wielkiego myśliciela genewskiego realizuje częściowo dopiero wiek XIX-ty w związku z procesem demokratyzacji, w związku z zasadą, według której każda jednostka ma prawo kształcenia się w tym kierunku, jaki odpowiada jej zdolnościom, zamiłowanym i kwalifikacjom. Zasadę tę wysuwają również nowe prądy pedagogiczne na przełomie XIX i XX stulecia.

### III.

#### *Czynniki heteronomiczne a wychowanie.*

Urzeczywistnienie zasady autonomji w wychowaniu i w szkole napotyka na ogromne przeszkody ze strony różnych czynników heteronomicznych, które — jak już wspomniałem — kierują się dość często nie dobrem dziecka, ale własnymi interesami i celami. Na systemy wychowania i ustrój szkolnictwa wywierają silny wpływ stosunki społeczno-gospodarcze. Tak zwane sfery wyższe zawsze usiłowały zamknąć, a przynajmniej utrudnić dzieciom warstw wzdiedziczonych dostęp do szkół wyższego stopnia. Staraniem ich było zepchnięcie szkoły ludowej na poziom jak najniższy. Sfery kapitalistyczne dążą do zdobycia wpływu na szkolnictwo, zwłaszcza elementarne i usiłują zahamować jego rozwój. Jakiemi zazwyczaj kierują się motywami, wyjaśni nam fakt następujący: W drugim dziesiątku naszego stulecia, tuż po wojnie światowej, toczyła się w Anglii walka o przedłużenie obowiązku szkolnego. Ówczesny liberalny rząd angielski przedłożył parlamentowi projekt nowej ustawy szkolnej, która wprowadzała 8-mio, a nawet 9-letnie nauczanie obowiązkowe aż do ukończenia 14, względnie 15-go roku życia. Projekt ten zwalczały w sposób gwałtowny sfery kapitalistyczne, zwłaszcza właściciele wielkich fabryk tkackich w okręgu przemysłowym Lancashire, którzy zatrudniali dzieci poniżej lat 14-tu. W tym jednym tylko okręgu np. pracowało około 25 tysięcy dzieci 10—14-letnich w przemyśle tkackim. Dzieci te marniały fizycznie i duchowo, ulegały stopniowej degeneracji. Projekt ustawy (*E d u c a t i o n A c t* z sierpnia 1918 r.) zawierał zakaz zatrudniania dzieci szkolnych pracą zarobkową, podczas gdy właścicielom fabryk chodziło o utrzymanie taniej siły roboczej i o dalsze wyzyskiwanie dzieci dla swoich celów. Jest to jaskrawy przykład nieliczenia się z dobrem dziecka, które służyć miało jako narzędzie kapitalizmu. Zjawisko to nie nale-

żało też i w innych krajach do rzadkości, gdzie wobec możliwych czynników gospodarczych prawa dziecka do wychowania i kształcenia nieraz ustępować musiały na plan dalszy, a nawet zupełnie daleki.

Podobnie jak sfery kapitalistyczne, tak i czynniki polityczne, poszczególne stronnictwa, usiłując kształtować system wychowania w duchu swoich poglądów i programów, zmierzają do podporządkowania sobie szkoły i nauczyciela. Walka o decydujący wpływ na szkołę, zwłaszcza elementarną, toczy się między ugrupowaniami politycznymi przez cały wiek XIX-ty, przymierzonym motywu jest ugruntowanie władzy danego stronnictwa, a więc czynnik heteronomiczny w wychowaniu. W miarę przesuwania się sił politycznych w tym lub owym kierunku następowały też zmiany w polityce szkolnej. W ustosunkowaniu się władz do nauczycieli. O ile zmiany te powtarzały się zbyt często, szkoła narażona była na ciągłe wstrząsy, co oczywiście wyrządzało dzieciom dotkliwie szkody. Zwłaszcza stronnictwa prawicowe i reakcyjne, obejmując rządy w danym kraju, dążą do obniżenia liczby lat obowiązkowego nauczania, do utrudniania dzieciom ze sfer gospodarczo słabych dostępu do szkół średnich i wyższych, do ograniczenia programu nauki w szkole elementarnej, do narzucania gotowych metod wychowania i nauczania, do zepchnięcia nauczyciela na niższy poziom społeczny i podporządkowania go swoim celom nawet przy pomocy władz administracyjno-politycznych.

Dzieje szkolnictwa wieku XIX-go aż do czasów najnowszych zawierają wiele faktów, oświetlających przemożny wpływ czynników politycznych na wychowanie i szkołę. I tak np. w Niemczech pod wpływem idei Rousseau'a i Pestalozziego wyłania się w początkach XIX stulecia krótkotrwały prąd reformatorski, zmierzający do pogłębienia autonomji wychowania w tym duchu, by szkoła spełnić mogła swe istotne zadanie, t. j. kształcenie człowieka (reforma szkolna min. S ü v e r n a). W tym okresie powstaje osobny stan nauczycieli szkół średnich, niezależny od władz kościelnych. Dzięki działalności Wilhelma Humboldta szkolnictwo średnie i wyższe zdobywa sobie coraz większą niezależność i poziom jego stale się podnosi. Inaczej przedstawia się sprawa w szkolnictwie elementarnym.

Z chwilą zapanowania w Niemczech reakcji po r. 1820 szkoła ludowa popada w zupełną zależność od władz kościelnych, katolickich i protestanckich. Rząd powierza duchowieństwu władzę nad nauczycielem ludowym, którego zarówno przygotowanie zawodowe, jak i położenie materialne było nader niskie, wprost fatalne. Stan ten wywołuje wśród nauczycielstwa prąd, zmierzający do wyzwolenia szkoły ludowej i zapewnienia jej

autonomji, któraby umożliwiła wychowanie i kształcenie człowieka. Na czele tego ruchu staje znakomity pedagog niemiecki Adolf Diesterweg który do autonomji wychowania i szkoły zdąża poprzez podniesienie poziomu naukowego, zawodowego i socjalnego nauczyciela i w tym celu wysuwa postulat reformy studjów nauczycielskich. Działalność reformatorka Diesterwega wydała pomyślne rezultaty dzięki zwycięskiej rewolucji 1848 r. Nowa ustawa szkolna z 5 grudnia 1848 oddaje całe szkolnictwo pod zarząd władz państwowych. Wkrótce jednak po upadku rewolucji ster rządów znowu ujmują sfery reakcyjne, które kładą kres autonomji wychowania i szkoły, zwłaszcza że w nauczycielach ludowych i seminaryjnych widziały głównych sprawców rewolucji. Nadzór nad nauczycielem i szkołą obejmuje znów duchowieństwo. Diesterweg zostaje usunięty ze stanowiska dyrektora seminarjum nauczycielskiego w Berlinie, którego poziom naukowo-pedagogiczny podniósł wysoko. Rządy reakcyjne obniżają poziom szkoły ludowej i seminarjum nauczycielskiego. Jednakże prąd reformatorski, zainicjowany przez Diesterwega, nie zamiera, lecz przybiera na sile w drugiej połowie XIX wieku, obejmując coraz liczniejsze rzesze nauczycielstwa zarówno w Niemczech, jak i w innych krajach europejskich.

W drugiej połowie XIX-go stulecia powstają potężne organizacje nauczycielskie, które podejmują walkę o autonomję wychowania i szkoły, w czym dużą znajdują pomoc w nowoczesnych prądach pedagogicznych, w rozwoju psychologii dziecka, w postępowych i demokratycznych prądach społeczno-politycznych. Tylko niezależne od czynników heteronomicznych związki nauczycielskie mogły skutecznie walczyć o niezależność nauczyciela i zapewnić mu szeroką autonomję w jego działalności pedagogicznej oraz należną mu. pozycję socjalną. Na przełomie XIX i XX stulecia zasada autonomji w wychowaniu zdobywa w sferach demokratycznego społeczeństwa wielu krajów coraz większe zrozumienie, tak że w sprawach, dotyczących ustroju szkolnictwa, organizacji wychowania, programów nauki i metod nauczania głos ważki i decydujący mają odtąd czynniki fachowe, a więc osoby, posiadające gruntowną kulturę pedagogiczną, tudzież przedstawiciele ogółu nauczycielstwa.

Obok czynników wyznaniowych, gospodarczo-kapitalistycznych i społeczno-politycznych silny wpływ na wychowanie i szkołę wywierają też czynniki militarne. Wiadomo, że rządy wielu krajów wprowadzają taki system wychowania młodzieży, który najbardziej odpowiada kierunkowi ich polityki w danym okresie. W czasach niespokojnych np., kiedy panuje powszechna rywalizacja w zbrojeniach i przygotowy-

waniu się do wojny, wychowanie i nauczanie przeopojone jest duchem bojowym i militarnym już od najmłodszych lat dziecka. Czynniki militarne wywierają silny wpływ na wychowanie młodzieży obojga płci; na gruncie szkoły i poza szkołą powstają różnego rodzaju instytucje o charakterze wojskowym i sportowym, których głównym zadaniem jest takie usprawnienie młodzieży, by w razie wojny podołać mogła obowiązkowi żołnierza. W okresach zaś pokoju i kooperacji międzynarodowej w dziedzinie gospodarczej, technicznej, naukowej, artystycznej i t. p., młodzież więcej zajmuje się zagadnieniami kulturalnymi i w wychowaniu przewagę mają czynniki autonomiczne.

Tak więc stwierdziliśmy, że istnieje silny wpływ czynników heteronomicznych, jak wyznaniowych, politycznych, gospodarczych, militarnych na szkołę i wychowanie. Nasuwa się zagadnienie, czy możliwe jest usunięcie tych wpływów. Oczywiście, byłoby to niemożliwością, ponieważ wychowanie jest funkcją społeczną, a szkoła instytucją społeczną, w której ogniskują się i na której wyciskają swe piętno siły i prądy kulturalno-społeczne w danej epoce. One to kształtują w dużej mierze psychikę dziecka, przystosowując je do życia w środowisku socjalnym. Wobec tych faktów przyjąć należy tezę, że w wychowaniu istnieje może tylko autonomia względna i zupełne usunięcie wpływu czynników heteronomicznych byłoby w rzeczywistości niemożliwe. Chodzi tylko o zrozumienie, że wychowanie dziecka jest swoistą funkcją społeczną, jest w pewnym stopniu samodzielną sferą życia, która podlega własnym prawom i ma własne cele, odpowiadające właściwościom psychofizycznym dziecka w poszczególnych fazach rozwojowych. Stąd wynika, że dominującym czynnikiem w wychowaniu musi być dobro dziecka, a nie czynniki heteronomiczne. Żaden z czynników heteronomicznych, czy wyznaniowy lub kapitalistyczny, czy też militarny i polityczny nie może mieć przewagi w wychowaniu, lecz jedynie czynnik autonomiczny. Odpowiedzialność za wyniki wychowania i kształcenia ponosi w znacznej mierze wychowawca i nauczyciel, i stąd wyłania się konieczność zapewnienia mu szerokiej swobody w stosowaniu metod, w realizowaniu programu nauki, w doborze podręczników, tudzież zapewnienia mu odpowiednich warunków materialnych i kulturalnych, by mógł podołać swym obowiązkom w szkole. Wysuwając na plan pierwszy dobro dziecka, stwarzając warunki sprzyjające jego rozwojowi psychofizycznemu, osiągnąć będzie można zarazem i stopniowo realizować ostateczny cel wychowania, a mianowicie wykształcenie człowieka wolnego i obywatela twórczego, świadomego swych praw i obowiązków.



## IV.

*Zagadnienie autonomji w wychowaniu na tle stosunków polskich w XIX-tym wieku.*

W naszych stosunkach politycznych zagadnienie autonomji wychowania było w ciągu XIX-go stulecia aż do chwili odzyskania niepodległości nader skomplikowane. Szkolnictwo na ziemiach polskich było podporządkowane obcym organizacjom państwowym i obcej kulturze. W b. zaborze pruskim prawie przez cały wiek XIX-ty aż do r. 1918 nie było właściwie szkoły polskiej i o autonomji wychowania mowy być nie mogło. Jedynie w latach 1840—1848 budzi się w Poznańskim ruch, związany z działalnością Ewarysta Estkowskiego, który dąży do zapewnienia szkole tamtejszej warunków kształcenia młodzieży w duchu odpowiadającym psychice dziecka polskiego i potrzebom kultury narodowej. Estkowski przez swą działalność publicystyczno-pedagogiczną szerzył wśród nauczycielstwa poznańskiego znajomość polskiej kultury pedagogicznej i zmierzał do zbudowania podstaw szkoły polskiej. Wyrazem dążeń do ugruntowania autonomji wychowania w duchu polskiej myśli pedagogicznej jest też fakt wielkiej doniosłości, że właśnie w tym czasie wychodzi w Poznaniu przy poparciu Edw. Raczyńskiego i Karola Marcinkowskiego najwybitniejsze polskie dzieło pedagogiczne „Chowanna czyli System pedagogiki narodowej“ Br. F. Trentowskiego (Wyd. I. w r. 1842, II-gie w r. 1845—1848). Po upadku rewolucji 1848 r. i w Poznańskim, podobnie jak w całych Prusiech zapanowała reakcja, a budząca się do życia szkoła polska zamiera coraz widoczniej. Pomimo ucisku politycznego nie zanika w zupełności dążność do ratowania resztek kultury polskiej w szkolnictwie, czego przejawem jest m. in. protest dzieci we Wrześni w r. 1901/2. Atoli wysiłki społeczeństwa i dzieci nie osiągnęły celu, szkoła polska w zaborze pruskim pozostaje nadal w zupełnej zależności od obcej kultury i stan ten potrwa aż do odbudowania państwa polskiego.

W b. zaborze rosyjskim również nie było lepiej, zwłaszcza po r. 1830, a następnie po r. 1863 autonomja szkoły polskiej zamiera w zupełności. W związku z dążeniem do wyzwolenia politycznego łączą się wysiłki społeczeństwa około stworzenia szkoły polskiej. Prądy te osiągają najwyższe napięcie na przełomie XIX i XX stulecia, a ich najmocniejszym przejawem jest strejk szkolny w r. 1905, którego wynikiem jest zdobycie prywatnej szkoły polskiej. Istnieją odtąd większe możliwości wychowania dziecka, zgodnie z właściwościami jego psychiki i w duchu polskiej kultury pedagogicznej. (Zob. Nasza walka o szkołę polską pod red. B. Nawroczyńskiego. Tom I. r. 1932, T. II. W-wa 1934). Walka nieprzerwana o autonomję

szkoły w b. zaborze rosyjskim potrwa również do r. 1918. W walce o autonomię szkoły w b. zaborze austriackim bierze żywy udział całe społeczeństwo, zwłaszcza jego sfery postępowe i demokratyczne. Wyrazem autonomji w dziedzinie wychowania była Rada Szkolna Krajowa we Lwowie (od 1867 r.), która miała duże możliwości kierowania szkolnictwem krajowym w duchu polskiej kultury. Jakkolwiek autonomja ta nie była zupełna, ponieważ w wielu dziedzinach była zależna od decyzji centralnych władz austriackich. Nadto wśród biurokracji tej naczelnej magistratury szkolnej w kraju przejawiały się tendencje do nadmiernej lojalności wobec monarchji habsburskiej i do krzewienia ducha austriackiego w szkole polskiej. Pomimo tego nauczyciel inteligentny, niezależny i gorąco miłujący ojczyznę radził sobie doskonale w tych warunkach i wychowywał dzieci w duchu naszych potrzeb kulturalnych.

Ze szkół polskich w b. zaborze austriackim wychodziła młodzież, owiana duchem patriotycznym o wysokiem napięciu. (Zob. Jan Hulewicz. *Udział Galicji w walce o szkołę polską*. Warszawa 1934.) Pomimo trudności i wielu niedomagań istniała w b. Galicji i na Śląsku cieszyńskim szkoła nietylko z języka, ale i z ducha polska, w której nauczycielstwo o wcale wysokich na owe czasy kwalifikacjach zawodowych rozszerzało i pogłębiało autonomję wychowania, spełniając swą misję narodową i kulturalną.

W dziele tworzenia i organizowania państwowości polskiej b. Galicja spełniła wogóle misję, dzięki której przypadło jej miano Piemontu polskiego.

Poważny zastęp kwalifikowanych nauczycieli polskich, wykształconych na uniwersytetach w Krakowie i Lwowie oraz w licznych seminarjach nauczycielskich, umożliwiał już w pierwszych latach niepodległości państwowej zorganizowanie szkolnictwa na terenie całej Rzplitej. Ogromne usługi oddały wówczas prace przygotowawcze w zakresie ustawodawstwa szkolnego, kształcenia nauczycieli, programów nauki, dokonane jeszcze w okresie zaborów i w czasie wojny. Postulat autonomji wychowania i szkoły znalazł swój mocny wyraz w pracach pamiętnego Sejmu Nauczycielstwa polskiego, jaki się odbył w Warszawie w kwietniu 1919 r., w niespełna pół roku po odbudowaniu państwa. (Zob. publikację „O szkołę polską“, Cz. III-cia, Lwów—Warszawa 1920.)

## V.

### *Autonomja wychowania w świetle polskiej pedagogiki.*

Na tle stosunków społeczno-politycznych i kulturalnych, jakie istniały w XIX-tym i w początkach XX-go wieku na ziemiach polskich, zarysowują się jasno poglądy naszych peda-

gogów, jak Hoene-Wrońskiego, Trentowskiego, Estkowskiego i Dawida, którzy w dziełach swych silnie podkreślają zasadę autonomji wychowania i szkoły. Bezwzględnym zwolennikiem autonomji wychowania jest Hoene-Wroński, który w swej rozprawie p. t. *Filozofja pedagogii* (Przeł. z oryginału francuskiego, wydane w roku 1931, J. Jankowski, Lwów—Warszawa 1922), żąda, by wychowaniem kierował tylko wychowawca, mając na uwadze wyłącznie dobro dziecka. Rodzice nie powinni się powodować w wychowaniu dziecka tylko swoją opinią ani też zmuszać go do obrania kierunku życiowego, w ich mniemaniu najbardziej dłań odpowiedzialnego, ale zaczekać winni, aż się ujawnią wrodzone zamiłowania i zdolności, które wytyczą właściwą drogę i umożliwią trafny wybór zawodu. Podobnie, co się tyczy wychowania publicznego „rządy — mówi Hoene-Wroński — przestępując prawo, jakie do nich należy, wyrokuja dzisiaj zwierzchniczo w ciasnym swoich widokach o trybie wychowania narodowego. Czynia one przez to prawdziwy zamach na ludzkość, zwłaszcza gdy urządzaja tryb ten wychowania publicznego według interesów osobistych, albo nawet według rzekomych racyj państwowych, wrogich prawom innych narodów”. (Fil. ped., str. 2 in n.). W świetle tych wywodów pogląd Hoene-Wrońskiego na autonomję wychowania jest zbyt teoretyczny, zbyt idealny i niezgodny z rzeczywistością. We wszystkich bowiem krajach, gdzie szkolnictwo jest podporządkowane państwu, rządy kierują wychowaniem według swych racji politycznych, o czem już była mowa. Przyjmując zasadę względnej autonomji w wychowaniu, dążyć należy, by owe racje polityczne nie były w szkole czynnikiem dominującym, by nie przesłoniły właściwego sensu wychowania, t. j. dobra dziecka. Ale właśnie w czasach najnowszych właściwy sens wychowania zaciera się coraz bardziej, czego przykładem jest szkolnictwo Rosji sowieckiej, Włoch faszystowskich i Niemiec narodowo-socjalistycznych, gdzie chodzi o urobienie pewnego zgóry określonego typu człowieka — typu komunisty, względnie faszysty. Taki system wychowania jest oczywiście zaprzeczeniem zasady autonomji, nawet autonomji bardzo względnej.

Nawiązując do poglądów Rousseau'a i Pestalozzigo, wysuwa i Trentowski na plan pierwszy dobro dziecka. „Nie należy więc chłopca wychowywać li do tronu, li na ministra, kapłana, żołnierza, kupca, uczonego, rolnika i t. p., ale wychowaj go na człowieka prawdziwego..., a będzie mu łatwo zostać każdego stanu człowiekiem. Nie do ciebie, ale do niego należy przyszły wybór zatrudnienia i stanu.” Podobne stanowisko zajmuje Ewaryst Estkowski, kiedy podkreśla, że w podanym przez siebie programie nauk w szkole elementarnej nie miał na względzie „przyszłego zawodu, zatrudnienia, stanu uczniów, lecz

jedynie wzgląd na wykształcenie, jakie każdemu człowiekowi na ziemi polskiej zrodzonemu, bez różnicy, jest koniecznie potrzebne“.

Szczególnie głęboko ujmuje J. Wł. Dawid zagadnienie autonomji w wychowaniu, którą wiąże ściśle z istnieniem niepodległego bytu państwowego. W rozprawie swej *O Duszy Nauczycielstwa* (wyd. w r. 1912) mówi, że „warunki zewnętrzne pełnego, na wewnętrznej godności osobistej i prawdziwości opartego życia w znacznej mierze wytwarza tylko państwo samorządne, z woli obywateli powstałe i wolność ich poręczające państwo narodowe“. Tylko w takim państwie może wychowanie uniknąć fałszu i dwoistości życia duchowego, tej prawdziwej trucizny duszy człowieczej. „Uzyskanie niepodległości jest postulatem nietylko naszego bytu materialnego, ale i naszego życia i naszego ocalenia jako istot moralnych i tylko przy wewnętrznej godności i sprawiedliwości możemy przynależać do wyższego świata duchowego“.

Dopiero po r. 1918, z chwilą odbudowania Rzplitej Polskiej, nastają warunki, umożliwiające urzeczywistnienie autonomji wychowania, szkoły i nauczyciela we właściwym tego słowa znaczeniu. To też w pierwszych latach tworzenia szkoły polskiej zasada autonomji wychowania znalazła dość szerokie zastosowanie. W łączności z tem nauczyciel miał dużą swobodę w stosowaniu właściwych metod nauczania, w doborze podręczników szkolnych, współdziałał przez swych przedstawicieli w opracowywaniu programów nauki. Nawiązaliśmy w tym okresie do wskazań polskiej myśli pedagogicznej, zwłaszcza do poglądów Wł. Dawida, który podkreśla, że „nauczyciel nie może być biernym, mechanicznym wykonawcą celów i zadań, nie przez niego pomyślanych i przyjętych, ale narzucanych mu zzewnątrz, przepisanych zgóry na lata, tygodnie, dni i godziny. W takim razie byłoby ekonomiczniej wszystkich nauczycieli zastąpić przez mechaniczne aparaty... A jeśli nie, to zgodzić się musimy, że nauczyciel, który działać ma na ucznia jako człowiek na człowieka, który zatem działać może tylko według tego, czego chce własna jego wola, że nauczyciel ten musi cel i programy dawać sobie sam lub przez swoich przedstawicieli, być ich współtwórcą, a w ich wykonaniu mieć zostawioną szeroką swobodę“. (*O Duszy Nauczycielstwa*.) O ile programy i metody mają być rezultatem zbiorowego wysiłku, muszą ich autorzy mieć gruntowne przygotowanie naukowe i zawodowe. Zredagowanie programu nauki, wskazanie głównych zasad metodycznych może być powierzone tylko specjalistom w zakresie danego przedmiotu, którzy rozumieją nadto psychikę dziecka i posiadają duże doświadczenie w zakresie praktyki szkolnej.

Autonomja nauczyciela łączy się zatem ściśle z podniesie-

niem poziomu jego wykształcenia naukowego i zawodowego, z reformą zakładów kształcenia nauczycieli, które winny mieć charakter szkół wyższych. Jest to właściwa droga prowadząca zarazem do podniesienia stanowiska socjalnego nauczyciela, a także do uzyskania praw, dotyczących jego stosunków materialnych. Zadanie to spełniłby mogła niezależna organizacja nauczycielska, któraby potrafiła w sposób obiektywny bronić praw nauczycielstwa i godnie je reprezentować wobec władz szkolnych i wobec czynników prawodawczych. Z dziejów walk o wyzwolenie szkoły, zwłaszcza elementarnej, i jej uniezależnienie od czynników heteronomicznych wiadomo, że im większe natężenie prądów reakcyjnych w danym kraju, w tem większym zaznacza się stopniu ograniczenie autonomji nauczyciela. Zjawisku temu towarzyszy też zazwyczaj nadmierne rozbudowanie aparatu biurokratycznego w szkolnictwie, oczywiście kosztem tworzenia nowych szkół i zachowania potrzebnej liczby nauczycieli tak, by wszystkie dzieci w wieku szkolnym korzystać mogły z prawa do kształcenia się i by je uchronić od klęski analfabetyzmu. Demokratyczna polityka szkolna wysuwa na plan pierwszy prawa dziecka i dobro kultury narodowej, nawet kosztem rozbudowania aparatu biurokratycznego. W miarę bowiem podnoszenia się poziomu zawodowego i etycznego nauczyciela możliwe będzie daleko posunięte ograniczenie czynników nadzorczych i biurokratycznych w administracji szkolnej.

W przytoczonych poglądach naszych pedagogów zawarte są podstawy teoretyczne rozpatrywanego tu zagadnienia. Wynika z nich jasno, że autonomia wychowania stanowi jedną z głównych zasad pedagogicznych i że jest jednym z istotnych warunków kształcenia człowieka-obywatela w duchu prawdziwej wolności, gwarantującej rozwój polityczny i kulturalny społeczeństwa i państwa. Autonomję w wychowaniu realizujemy w duchu wskazań naszych myślicieli nie tylko przez pozostawienie nauczycielowi możliwie szerokiej swobody w stosowaniu metod i t. d., ale także przez stopniowe rozwijanie instytucji samorządu uczniowskiego, jako jednego z najważniejszych środków kształcenia obywatelskiego. „Autonomia — mówi Trentowski — jest jedynem prawodawstwem, godnem człowieka i zdolnem go najsilniej zobowiązać; podług jej rozkazów działamy z radością, rozkoszą i pewną dumą. Wychowanie, który wyszedł z takiej szkoły, nauczył się być prawom własnym posłusznym, będzie więc umiał panować nad sobą i rządzić się podług raz przyjętych zasad, będzie usposobiony do stania się człowiekiem charakteru“ („Chowanna“, tom I). W atmosferze samorządu rozwija się inicjatywa, samodzielność, niezależność sądu, rodzi się i dojrzewa poczucie obowiązkowości i odpowiedzialności. Uczniowie, będąc wykonawcami

przepisów, zarządzeń i praw, które sami ustanowili i przyjęli dobrowolnie, przygotowują się w sposób praktyczny do przyszłego życia zawodowego i obywatelskiego. (D. n.)

MIROSLAW SEKRETA.

## Polityka szkolna Niemiec hitlerowskich.<sup>1)</sup>

Podłoże historyczne ruchu narodowo-socjalistycznego. — Ideologia ruchu. — Antyindywidualizm. — Jednostka a państwo. — Państwo totalne. — Dyktatura. — Organizacja stanowa. — Ustrój gospodarczy. — Pedagogika narodowego socjalizmu. — Szkoła w nowym państwie. — Kształcenie polityczne. — „Hitlerjugend.“ — Nauczyciele. — Program „szkoły niemieckiej“ — Wnioski końcowe.

O Niemczech narodowo-socjalistycznych mówić, nie jest rzeczą łatwą. To nie Włochy, o jasno określonej ideologii, wyrażonej budowie politycznej, ustalonych metodach działania i widomych już wynikach. Niemcy dzisiejsze to narazie jeden chaos, wielkie kłębowisko krystalizujących się mglisto idei, mozolnie wyłaniających form, słabo zaledwie zaznaczonych dróg, po których potoczy się w przyszłości zwycięski rydwan narodowej rewolucji. Narodowy socjalizm, pochłonięty doniedawna walką z wrogiem z lewej strony, oraz likwidacją wczorajszego sojusznika z prawej, zajęty umacnianiem się na zdobytych pozycjach, zaabsorbowany utwierdzeniem zyskanej władzy, burzył dotychczas jedynie wzniesione przez innych budowle, uprzętał wytworzone rumowisko, nie mając już czasu myśleć o planach budowli własnych. Pierwsze ich rzuty o konturowych zarysach przynoszą dni zaledwie ostatnie. Stąpamy po ziemi gorącej od niedawnego pożaru, w powietrzu unoszą się jeszcze duszne opary wylanej onegdaj krwi, rozkołysane fale rewolucji zwolna dopiero wstępują w łożysko ładu i porządku.

O historii ruchu, który przed rokiem zaledwie wystąpił z podziemi konspiracji, nie może być jeszcze oczywiście mowy. Jasne jest chyba jedno: zrodził się na tle przeżyć duchowych w związku z wojną światową. Wojna światowa oznacza w historii Niemiec zamknięcie długiego, 45 lat trwającego okresu dziejowego. Początkiem jego, wygrana z Francją w roku 1871 i zjednoczenie narodowe II. Rzeszy, Niemiec cesarskich, końcem, wojna ostatnia i stworzenie państwa III. Rzeszy. Zwycięskie Niemcy hohenzollernowsko-bismarckowskie z impetem weszły na drogę nieznanego żadnych granic światowładczego imperjalizmu. Naród, świadom

<sup>1)</sup> Zob. „Chc w a n n a“ Nr. 9 i 10 r. 1934.

swjej mocnej pozycji międzynarodowej, dumny ze swego dobroku kulturalnego na polu filozofji, sztuki, nauki, silny wzrostem przemysłu i wzrostem dobrobytu gospodarczego, zachęcony zdobyczami polityki kolonialnej, karmiony ustawicznie sławą osiągniętych zwycięstw i podniecany nadzieją nowych, a nadewszystko ufny w swą potęgę militarną, roic zaczął ambitne plany dalszych sukcesów, przewodnictwa w Europie, rywalizacji z Anglją, niepodzielną królową lądów i mórz.

Nadzieje te ziścić miała wojna światowa, do której Niemcy przygotowane były, jak chyba nikt inny. Początek wojny zdawał się je nawet potwierdzać. Ciąg dalszy i koniec, zadały temu wszystkiemu sromotny kłam. Pokój wersalski zniszczył pieśczone marzenia, zaprzeczył śnionym rojeniom. Wzywające słowa Żelaznego Kanclerza: „My, Niemcy, boimy się tylko Boga, pozatem nikogo na świecie“, okazały się czczą przechwałką i kłamstwem wierutnem. Bankructwo polityki dynastycznego imperjalizmu stało się oczywiste. Na drogę przymusowej likwidacji ideałów Niemiec cesarskich weszły późniejsze Niemcy republikańskie. Twarda rzeczywistość wyrzec się kazała zdobyczy zamorskich w Afryce i Azji, zwrócić przyszło zagrabione ziemie sąsiedniej Polsce i Francji, zniszczyć wypadło ciężkie działa, oddać flotę wojenną, płacić corocznie miliardowe sumy z tytułu odszkodowania i reparacyi. Sen o potędze okazał się tylko snem. Zbyt długo trwał jednak i zbyt odbiegał od jawy, jaka nastąpiła po przebudzeniu. Dotkliwe rozczarowanie wytworzyło uczuciowy ferment, typową psychozę klęski.

Stan depresji nie trwał jednak długo, reakcja była równie szybka jak i nieoczekiwana. Po pierwszym ogłuszeniu, przynębieniu, następuje niebawem otrzeźwienie, a raczej coś więcej, równie gwałtowny przeskok w drugą ostateczność — bunt wobec nowego stanu rzeczy, protest przeciwko poniżeniu narodowej godności, gorączkowe poszukiwanie przyczyn zła i środków zaradczych. Wszelka winę z siebie strąciwszy, jako na jedyne źródło nieszczęścia, wskazano na „dyktat wersalski“, a jako jedyny ratunek rzucono hasło „narodowego podniesienia“. Tak wygląda tło historyczne i przypuszczalna geneza ruchu narodowo-socjalistycznego. Wszczęty od r. 1920, po 13-letniej pracy przygotowawczej zakończył się objęciem władzy w państwie i zajęciem urzędu kanclerskiego przez swego przywódcę, Adolfa Hitlera, w dniu 5 marca 1933 r.\*)

\*) Jak się przedstawia zakulisowa niejako strona akcji narodowo-socjalistycznej, można snuć najwyżej domysły. Pewne światło na tę sprawę rzuca stwierdzony ostatnio ścisły związek hitleryzmu ze sferami wielkiego przemysłu i kapitału. Do roku np. 1924 finansował Hitlera Bawarski Związek Przemysłowy, w latach następnych, 1926—1930, subwencjonował

Duchowem podłożem narodowego socjalizmu jest więc nastrój buntu i protestu. Buntu, przeciwko wytworzonej rzeczywistości politycznej, protestu, przeciwko temu wszystkiemu, co ją sprowadziło. Rewizję rozpoczęto od podstaw. Główne ostrze krytyki skierowane zostało, zgodnie z gruntowym i systematycznym niemieckim charakterem narodowym, na same podstawy, zasadnicze myśli, przewodnie ideały światopoglądu czasów przedwojennych. Zaatakowano naczelną hasła XIX wieku: indywidualizm, liberalizm, kapitalizm.

Hasłem indywidualizmu był ideał niczem nieskrępowanej swobody jednostki, usunięcie wszelkich krepujących ją więzów. Wyobrażano sobie, że wystarczy, by każdy pilnował siebie i spraw swoich, a pomyślność ogółu będzie już tem samem dostatecznie zapewniona. Wolność przesadnie rozumiana, przekształcała się i wyradzała w samowolę, rozpasanie egoistycznie pojętego interesu osobistego. Było to otwarciem na ścieżaj podwoi płaskiemu utylitaryzmowi i skrajnemu materjalizmowi. Indywidualizm, jego dziecko nieodrodne: liberalizm, i ich gospodarczy odpowiednik: kapitalizm, oto źródła rozbicia i istotna przyczyna rozkładu. Wszystkiemu temu wypowiada narodowy socjalizm bezwzględna walkę.

Jednostka, głosił indywidualizm, jest czemś pierwotnem, społeczeństwo czemś pochodnem, sumą indywidualiów bez własnej rzeczywistości. Stosunek jednostki do społeczeństwa opiera się na zasadzie zewnętrznej korzyści. Nawet państwo, bez względu na swe pochodzenie, czyto w formie umowy, czy też na drodze podboju, jest złem koniecznem, czemś w rodzaju policjanta, względnie stróża nocnego.

Narodowy socjalizm, nawiązując do neouniwersalistycznych teoryj Bindera i Othmara Spanna,\*\*) stawia sprawę dokładnie odwrotnie. Punktem wyjścia jest zbiorowość, jednostka jest bytem wtórnym, rzeczywiste istnienie zapewnia jej zbiorowość, jako byt pierwotny. Zbiorowością rzędu najwyższego jest państwo. Państwo jest bytem absolutnym, całkowitym, nie da się sprowadzić do żadnego innego bytu, jest czynnikiem kształtującym, źródłem układu, układem samym w sobie.

go skolei przemysł zagłębia Ruhry (Thyssen, Kindorf), agrariusze, domy książęce, podobno amerykański dom bankowy Kuher Löb and Co. oraz świat naftowy amerykańsko-angielski (Deterding).

Por. Wł. Wolert: Socjologia przewrotu hitlerowskiego — Przegląd Współczesny, 1934. Nr. 150.

\*\*\*) Istnieją też próby, mniej już szczęśliwe, legitymowania ideologii narodowo-socjalistycznej przez wykazywanie innych fikcyjnych a zaszczytnych związków i pokrewieństw.

Por. naciąganą elukubrację Joachima Bannesa: „Hitlers Kampf und Platons Staat. Eine Studie über den ideologischen Aufbau der nationalsozialistischen Freiheitsbewegung.“ Berlin-Leipzig 1933.



Państwo jest tworem homogenicznym, wszystko inne jest mniej lub więcej heterogeniczne. Jest to t. zw. państwo totalne.<sup>24)</sup> Wykładnikiem stosunku jednostki do zbiorowości jest zasada, którą narodowy socjalizm ujmuje krótko: dobro ogólne ponad interesem własnym (*Gemeinnutz vor Eigennutz*). Jak słusznie zauważa G. Feder, jeden z czołowych teoretyków narodowego socjalizmu, nic jej w tem sformułowaniu zarzucić nie można, cała trudność dopiero, gdy chodzi o wykonanie. Ten też moment przedstawia się w świetle teorii nowego ruchu rzeczywiście nieszczególnie.

Państwo, bo ta tylko forma zbiorowości praktycznie wchodzi tu w rachubę, mimo autorytatywnego swego charakteru, nie niweluje bynajmniej jednostki, ani nie zniża jej do roli biernego i ślepego narzędzia; przeciwnie opiera się ono na jednostkach wolnych, wolnych w sensie dobrowolnego samoograniczenia, ofiarnych, czynnych, odpowiedzialnych. W tym celu przyznaje państwo jednostce pewną sumę uprawnień w zakresie jej życia osobistego, *vita propria*, bez czego nie byłoby samorządności, a więc i odpowiedzialności. Jednostka, przestając być autarkicznym bytem samym w sobie, zostaje przyporządkowana zbiorowości wyższego rzędu, stopień współdziałania jej w życiu i wysiłkach całości, decyduje o jej znaczeniu i wartości. Jednostka posiada prawo do istnienia, ale nie poza państwem i nie przeciwko niemu. Prawa jednostki są jedynie przeniesionymi na nią prawami państwa. W państwie totalnym nie ma rozdziału na rządzącą elitę i uległą masę, występuje natomiast naturalny stosunek kierownictwa i podległości — *Führerschaft und Gefolgschaft*.<sup>25)</sup>

W ten sposób usiłuje narodowy socjalizm rozwiązać odwieczny dylemat stosunku jednostki do zbiorowości, przyczynę sprzeczności społecznych, źródło konfliktów politycznych, podstawę rozbieżności światopoglądów metafizycznych. Niewarto trudzić się rozplątywaniem zawilej tej dialektyki pojęć, będącej niekiedy zwykłą akrobatyką słów. Stanowisko zasadnicze jest atoli jasne: jednostka podporządkowana zbiorowości. Odpowiada to, występującej i gdzieindziej, ogólnej skłonności do myślenia kategorjami kwantytatywnymi, jaka cechuje psychikę narodowego socjalizmu.<sup>\*\*\*)</sup>

<sup>24)</sup> Georg Weippert: „Umriss einer neuen Volksbildung.“ Hamburg 1933 str. 32.

<sup>25)</sup> Tamże str. 29.

<sup>\*\*\*)</sup> Ciekawą ilustracją zamętu, jaki cechuje narodowy socjalizm w tej tak zasadniczej sprawie, są niektóre wypowiedzenia Hitlera, u którego znaleźć można wynurzenia tego rodzaju: „Wielkie i naprawdę przełomowe przewroty są do pomyślenia i do wykonania tylko jako tytaniczne boje jednostek ...historję tworzą mniejszości ...większość reprezentuje jedynie głupotę i tchórzostwo“. „Mein Kampf“. München 1930, str. 578, 441, 577.

Co to jest państwo totalne? Nie oznacza to bynajmniej upaństwowienia wszystkiego, jak to się dzieje w państwie totalistycznym. Państwo totalistyczne rozbija wszelkie formy organizacyjnej społeczności, opiera się na jednostce izolowanej, którą wciela następnie w swój organizm. Inaczej państwo totalne. Nie rozbija niczego. Przeciwnie, uznaje istniejące zrzeszenia, uważa je za podstawę swego ustroju. Na tem polega koncepcja państwa totalnego o stanowej podstawie.

Liberalny demokratyzm źródłem wszelkiej władzy mienił naród. Wola narodu, wyrażona przez jego większość, określała, wedle zasad parlamentaryzmu, ustrój państwa i kierunek jego polityki. Naród, jako całość, stanowił o swoich losach i swoim życiu. Narodowy socjalizm zrywa z tem wszystkim. Nawiązuje, podobnie jak faszyzm, chociaż mniej wyraźnie, do francuskich haseł Action Directe i uważa, że tworzenie nowego państwa totalnego nie wymaga zgody i udziału wszystkich we wszystkim. Wystarczy świadoma celów mniejszość, reprezentująca wolę powszechną. Ustrój państwa totalnego na stanowej podstawie przewiduje istnienie w państwie jednolitego kierownictwa, przywództwa — Führerprinzip — sprawującego władzę za pośrednictwem stanu państwowotwórczego. Stan ten można nazwać stanem politycznym. Jemu jedynie przysługuje prawo rozstrzygania w rzeczach ogólnej polityki państwa, on też ponosi za nią wyłączną odpowiedzialność. Owa warstwa państwowotwórcza, stan polityczny, wyłoni się z szeregów N. S. D. A. P. (National Sozialistische Deutsche Arbeiter Partei), jako jedynej partii, uznanej przez państwo i państwo tworzącej.<sup>26)</sup>

Jak widzimy, twórcy nowego porządku skwapliwie zapewniają sobie stanowisko elity rządzącej na wyżynach nowej hierarchji.

Na jej szczycie stoi jednostka, wódz, Führer, Adolf Hitler. Władza jego jest absolutna. Niema żadnych ograniczeń zewnętrznych, chyba ograniczenia od wewnątrz. Wola władczej mocy nie może przerodzić się w żądze despotycznej przemocy. Odznaczać się winien dyktator gorącym umiłowaniem narodu, wolą niezłomną, stanowczością decyzji. Wobec siebie winien być surowy i twardy. Dla każdego powinien mieć czas i każdego wysłuchać. Musi umieć rozróżniać między rzeczami poważnemi a sprawami nieistotnemi. Dla osiągnięcia celu nie wolno mu cofnąć się nawet przed wojną i nie ustać, dopóki celu nie dopnie. Powinien też umieć zdobyć się na to, by, jak Sulla, usunąć się w stosownym czasie na bok, by działając z oddalenia i nie przygniatając już nikogo wyjątkową swą

<sup>26)</sup> Tamże str. 47.

osobowością, pozwolić dojrzeć godnemu następcy.<sup>27)</sup> Piękne to niewątpliwie rady i mądre wskazówki, kłopot tylko, że dyktatorzy naogół niezbyt ich chętnie słuchają, wolą rządzić, wskazywać i rozkazywać sami. Dyktatury na zamówienie i za wypowiedzeniem dotąd nie znamy.

Organizacja państwa na podstawie stanowej, nie przypomina w niczem średniowiecznego ustroju stanowego. Tam było to wynikiem naturalnego procesu rozwojowego, tu mamy do czynienia z tworzeniem na drodze aktu państwa. Odróżnić należy stan jako byt, coś co jest, jest dane, istnieje (Gegebenheit) od stanu jako związku, korporacji (Körperschaft). Stan jako korporacja jest formułą jurejdyczną, ujęciem prawniczym stanu jako zawiązku (Stand im Vorsein). Stan jest formą dla treści. Jest ujęciem form bytu, Daseinsformen, w formy układu, Ordnungsformen.<sup>28)</sup> Scholastyczność tej „definicji“ najlepiej świadczy, jak dalekie to wszystko jeszcze od rzeczywistości.

Stanom przysługuje przyznany im przez państwo samorząd, jako ich sfera wolności. Nie wyklucza to oczywiście możliwości wkraczania państwa w wewnętrzne życie samorządu stanowego. Wolność ta jest więc wolnością ograniczoną; nie jest jakimś „zrównaniem indywidualistycznych i kolektywistycznych tendencji“, „kompromisem uroszczeń jednostki i przewagi państwa“, to nie „ugoda“, ani „rezultat walki“, to wolność zrodzona z dobrowolnego samoograniczenia, a ta jest tylko wolnością prawdziwą.<sup>29)</sup>

Stany będą osobami prawa publicznego. Obejmą związki pracodawców i związki pracobiorców. Związki pracodawców będą regulowały sprawy: zakupu surowców, typizacji i normalizacji wytworów, organizacji sprzedaży, zużytkowania produktów ubocznych i odpadków, sprawy kredytu. Związki pracobiorców obejmą sprawy: umów zbiorowych, terminatorstwa i szkół zawodowych, kas chorych, ubezpieczeń od wypadków, w razie bezrobocia, rent inwalidzkich.<sup>30)</sup> Zorganizowane w stany związki pracodawców i pracobiorców usuną istniejące antagonizmy klasowe, staną się pomostem między pracą a kapitałem, przemysłem maszynowym a rzemiosłem, gospodarką indywidualną a zbiorową, ułatwią państwu prowadzenie jego socjalnej polityki (ochrona pracy, ubezpiecze-

<sup>27)</sup> G. Feder — „Der deutsche Staat auf nationaler und sozialer Grundlage“ — München 1933, s. 31.

<sup>28)</sup> G. Weippert, l. c. s. 34.

<sup>29)</sup> Tamże str. 38.

<sup>30)</sup> H. Buchner: „Grundriss einer nationalsozialistischen Volkswirtschaftstheorie“ — Monachjum 1934, str. 35.

nia, praca obowiązkowa młodzieży, praca dzieci i kobiet zamężnych).<sup>31)</sup>

Rozgraniczenie kompetencji związków i państwa nie zostało, jak widzimy, przeprowadzone dostatecznie jasno (sporna sprawa ubezpieczeń) zakres działania stanów ujęty został bardzo wąsko (pominięto: podnoszenie produkcji, pielęgnowanie etyki zawodu, życie kulturalne), wyłączono sprawy najdrażliwsze (płace, zysk przedsiębiorcy, procent od kapitału, ceny). Przypadną one najprawdopodobniej państwu, którego zadaniem będzie też utrzymywanie pomiędzy poszczególnymi stanami harmonii i zgody.

Organizowanie stanów jest w tej chwili zaledwie w stadium zaczątkowem. Istnieje już natomiast organizacja nadrzędna, t. zw. Niemiecki Front Pracy (Kongres 10 maja 1933), jako zespolenie związków pracodawców i pracobiorców, zjednoczenie całej wytwórczości na podobieństwo korporacji włoskich. W organizacjach przemysłowych stworzone zostały t. zw. Betriebsräte, zmodyfikowane rady załogowe, złożone z przedstawicieli pracodawców i pracobiorców, z głosem doradczym. Zespolono Naczelny Związek Przemysłu Niemieckiego i Zjednoczenie Niemieckich Związków Pracodawców we wspólny Reichsstand der deutschen Industrie. Pozatem dotychczasowe reformy ograniczyły się do zmian personalnych na kierowniczych stanowiskach organizacji gospodarczych, pracodawców i pracowników, z których usunięto socjaldemokratów.

Tak wygląda w zarysie plan budowy państwa totalnego na podstawie stanowej. O wartości ustroju zadecyduje przyszłość. Z osądem wstrzymać się narazie wypada.<sup>32)</sup>

Na czoło zagadnień bieżących rządu Hitlera wysuwają się atoli nie realizacja haseł politycznych programu, nie przebudowa ustroju w duchu prymatu państwa, ani nawet rozbudowa stanów, ale problem gospodarczy: likwidacja bezrobocia, uregulowanie produkcji przewyższającej konsumpcję. Przyświeca myśl Hitlera: „Nie naród dla gospodarstwa, a gospodarstwo dla kapitału, ale kapitał dla gospodarstwa, a gospodarstwo dla narodu“.<sup>33)</sup>

Kapitalizm zwalcza narodowy socjalizm najostrzej. Celem każdego gospodarstwa jest zaspokojenie potrzeb. Kapitalizm, ignorując ten fakt oczywisty, wysunął inną zasadę, rentow-

<sup>31)</sup> Tamże, str. 37 i 39.

<sup>32)</sup> Pierwszej u nas próby oceny, opartej na wnikliwej analizie założeń ideologicznych koncepcji państwa stanowego podjął się Zygmunt Rawita-Gawroński w studjum: „Idea stanowości w hitleryzmie“ — Przegląd Współczesny 1933.

<sup>33)</sup> Cyt. u S. Weipperta, l. c. s. 50.

ności. Kapitałiście obojętne jest, jakie i czyje potrzeby jego pieniądź zaspokaja i czy je wogóle zaspokaja, jemu idzie tylko i przede wszystkim o dochód, dywidendę, procent.<sup>34)</sup> Kredyt służy nie do podniesienia produkcji, ale dla procentu, rentowności. Opłacane na rzecz kapitału z tytułu zaczerpniętych pożyczek procenty, są najbezwzględniejszą formą zależności ekonomicznej, gospodarczą niewolą. Podlega jej ogół warstw pracujących wobec kapitału krajowego, a państwo, wobec kapitału zagranicznego, międzynarodowego. Oznacza to opanowanie świata przez żydostwo.<sup>35)</sup> Zależność ekonomiczna pracy od kapitału jest źródłem nędzy warstw pracowniczych i niedomagań budżetowych państwa. Państwo, zaciągnawszy pożyczkę, przerzuca następnie ciężar jej spłaty i obsługi odsetek drogą podatku na ludność i to najczęściej w formie najdotkliwszej, podatku pośredniego, inflacji.<sup>36)</sup> Międzynarodowy kapitał, istotny władca dzisiejszego świata, uskutecznia wypłaty pomiędzy państwami, pokrywa ich zapotrzebowanie walutowe, międzynarodowe trusty mają w swych rękach produkcję całych gałęzi przemysłu, międzynarodowe domy bankowe finansowały wojnę, międzynarodowy kapitał z wszystkiego umie ciągnąć zyski, nawet z łez i krwi, głodu mas.<sup>37)</sup>

W polityce gospodarczej może państwo pozostawić społeczeństwu wolną rękę — liberalizm, albo regulować jego życie gospodarcze stosownie do potrzeb polityki społecznej — interwencjonizm, bądź powierzyć normowanie tych rzeczy nadzorowanym przez się związkom zawodowym — ustrój stanowy, względnie, ująć wszystko w swe ręce — etatyzm. Z pośród tych możliwości wybiera narodowy socjalizm i popiera drugą i trzecią, interwencję i nadzór nad inicjatywą związków.<sup>38)</sup> Do państwa należy: komunikacja, handel i obrót pieniężny. Komunikacja należy do państwa, pomijając względy natury wojskowej i dochodowej, jako najważniejsze ogniwo, pośredniczące pomiędzy produkcją a konsumpcją. Handel, gdy chodzi o kontrolę artykułów masowej produkcji i spożycia. Obrót pieniężny wymaga stworzenia państwowego banku emisyjnego, zapewniającego państwu dochód i zaopatrującego życie gospodarcze w środek płatniczy.

Zadaniem państwa będzie też finansowanie przedsięwzięć o charakterze użyteczności publicznej, a przekraczających możliwości gospodarcze społeczeństwa, na przykład: budowa dróg, kolei, elektrowni, większych kompleksów mieszkani-

<sup>34)</sup> G. Feder, l. c. s. 19.

<sup>35)</sup> Tamże str. 75.

<sup>36)</sup> Tamże str. 97.

<sup>37)</sup> Tamże str. 106.

<sup>38)</sup> H. Buchner, l. c. str. 32.

wych. Koszty będą pokrywane nie drogą zaciągnięcia kredytów zagranicznych, czy emisją pożyczki wewnętrznej, ale sposobem bezgotówkowym, przez wydanie bezprocentowych bonów kasowych, o kursie przymusowym, wypuszczanych w miarę postępowania rozpoczętych prac, z pokryciem na wartości wznoszonych obiektów. Znaczenie środka płatniczego o wartości umownej będą miały owe bony z mocy ustawy, pieniądzem bowiem jest — wedle, przyjętych od chartalistów, poglądów hitleryzmu, — wszystko, dowolny kawałek żelaza, aluminium, porcelany, papieru, co państwo za pieniądz uzna. Ma to być zarazem rozszerzeniem obrotu pieniężnego na rynku wewnętrznym, bez powiększania obciążenia narodowego gospodarstwa, czyto w formie rujnujących pożyczek, czy jeszcze gorszej, inflacji.<sup>39)</sup>

Uchylając się od oceny tych pomysłów, poprzestajemy na przytoczeniu głosu, kompetentniejszego w sprawach polityki gospodarczej hitleryzmu: „U nacjonalsocjalistów nie widać ani silnych umysłów, ani bystrych myślicieli. Daremnieby szukać u nich wyobraźni Fourriera, Proudhoma, St. Simona, czy Sorrela. Feder jest zaledwie na poziomie Bebla, tego pisarza o umysłowości niemieckiego feldwebela... U autorów (G. Feder, E. Wegemann, W. Daitz) uderza pomiatanie rzeczywistością, której nie rozumieją, i dorobkiem umysłowym, którego nie znają. Cała argumentacja ma na celu uspienie czujności przeciwników i uspokojenie sumienia zwolenników.“<sup>40)</sup>

Zasadniczy stosunek narodowego socjalizmu, jako nowego systemu rządzenia, do zagadnień wychowawczych, krótko i jasno określa cytowany już kilkakroć Weippert: „Nowe państwo wymaga nowego człowieka. Wie, że wprzód musi go dopiero wychować. Chce tego i robi to.“<sup>41)</sup> Wychowanie ma stworzyć nową treść dla nowych form. Tworzeniem form zajmie się rząd, zadaniem partji jest wychować ludzi, którymby te formy odpowiadały.

Całe też szkolnictwo Niemiec współczesnych zmierza ku dostosowaniu szkoły, wychowania, nauczania, programów, podręczników, do panującej ideologii politycznej. O tendencjach hitleryzacji szkoły świadczą zarządzenia organizacyjne władz, dyrekcje wyprogramowe, komentarze prasy fachowej, publikacje „naukowe“. Najnowsza literatura pedagogiczna niemiecka jest niczem innym, jak szeregiem prób włączenia i zespolenia systemu wychowania z systemem rządzenia. Wymienić tu należy ostatnie publikacje, jak: W. Hellmanna „Poli-

<sup>39)</sup> G. Feder, l. c. str. 113.

<sup>40)</sup> Zygmunt Rawita-Gawroński: „Teoretyczne podstawy poglądów gospodarczych hitleryzmu“. Przegląd Współczesny 1933.

<sup>41)</sup> P. Weippert, l. c. str. 10.

tische Pädagogik“, H. Schwarza „Nationalsozialistische Weltanschauung“, M. Vanselow „Metaphysik der Erziehung“, W. Höpera „Revolution der Erziehung“, a zwłaszcza uchodzącego dziś za najwybitniejszego teoretyka pedagogiki niemieckiej, F. Kriecka „Philosophie der Erziehung“ i „Nationalpolitische Erziehung“.

Wychowanie należy do państwa. Uzasadnienie wygląda następująco: Wszelkie wychowanie jest odpowiednikiem światopoglądu wychowawcy. Prawo to dotyczy zarówno pojedynczych wychowawców jak i wychowujących społeczeństw. Ponieważ zaś każdy wychowawca, jako członek większej społeczności, jest świadomie lub nieświadomie zawsze związany z jej światopoglądem, więc ostateczne określenie celu wychowania ma swe źródło i oparcie w światopoglądzie owej społeczności. Szczególnie państwo narodowo-socjalistyczne poczuwa się do obowiązku wzięcia w swe ręce wychowania swych obywateli, wedle określonych zasad politycznych, gospodarczych i kulturalnych, stanowiących jego światopogląd. Narodowy socjalizm jest światopoglądem, który pragnie objąć całego człowieka. Niema więc dziedziny życia, któraby doń nie należała: rodzina, życie zawodowe, technika, gospodarstwo, sztuka, wychowanie. Wszystko to nowy światopogląd musi objąć i przebudować. Zwłaszcza wychowanie.<sup>42)</sup> Gdzieindziej czytamy: „Polityka szkolna jest dziś integralną częścią polityki rządowej. Naszym postulatem jest dziś: polityka nie należy do szkoły, ale szkoła należy do polityki.“

Zadaniem szkoły jest tedy szkolenie polityczne. Co to znaczy? Odpowiada na to wielce uczenie i jeszcze więcej mętnie, nie kto inny, jak E. Spranger, czołowa osobistość niemieckiej filozofii i pedagogiki, dziś entuzjasta nowego systemu.<sup>43)</sup> Szkolenie polityczne nie są to bynajmniej pouczenia w rzeczach polityki (byłoby to bowiem rozwiązanie jednostronne, czysto intelektualistyczne), nie polega też ono na sprowadzaniu nauki w sposób polityczny (nauka wyraża bowiem prawdy, które są wieczne), idzie tu o to, by „poznane zagadnienia polityczne zostały przeżyte, wchłonięte, złączone integralnie z całą osobowością wychowanka“. W życiu politycznym spotykamy różnych ludzi, z których każdy wykazuje w działaniu przynależność do jednego z czterech typów homo politicus: wojownik, jurysta, retor, mąż stanu. Wojownik wyraża się w walce orężnej. Jurysta, w obronie istniejącego po-

<sup>42)</sup> G. Usadel: „Elternhaus — Schule — Hitlerjugend“. Monatsschrift für höhere Schulen 1934/2.

<sup>43)</sup> Por. wyznaczenie wiary na łamach „Die Erziehung“ 1933/7 w artykule o. t. „März 1933“.

rządki prawnego. Retor, mocą swej wymowy dąży do scalenie opinii. Meża stanu cechuje świadome dążenie poddania swej władzy całego aparatu państwa. Szkoła jednak żadnego z tych typów w postaci wykończzonej nie wykształci. „Jej zadaniem jest pobudzenie wychowanka do pracy samodzielnej nad urobieniem w sobie odpowiedniego typu politycznego, przez wytworzenie w nim właściwych sił duchowych i moralnych“.<sup>44)</sup>

Kto jest powołany do realizowania szkolenia politycznego, wyjaśnia współpracownik Sprangera, Hans Freyer. Potępiwszy liberalizmem przesiąkniętą t. zw. naukę obywatelską, przedmiot dawnych programów szkolnych, wprowadza szkolenie polityczne i uzupełnia: „Rolę tę spełnia partja, która jest wcieleniem istotnych dążeń narodu niemieckiego. Niema dziś miejsca na naukę obywatelską, wyrugować należy z życia politycznego typ niekarnego, egoistycznego „obywatela“, a wstawić nowy typ, świadomego celów, zdyscyplinowanego, sprężystego człowieka, działającego w myśl wskazań partji.“<sup>45)</sup>

Nad urobieniem młodzieży niemieckiej w duchu ideologii czuwa ekspozytura partji, organizacja młodzieży, zwana Hitlerjugend, odpowiednio umundurowana i uzbrojona (krótki sztylet, t. zw. H. J. Fahrtmesser). W skład organizacji wchodzi młodzież szkolna, uczęszczająca do szkół, i pozaszkolna, robotnicza. Ideami podstawowemi są hasła koleżeńskości, dyscypliny, poczucia autorytetu. Program zajęć obejmuje ćwiczenia fizyczne i wychowanie w światopoglądzie narodowo-socjalistycznym. Wychowanie w światopoglądzie obejmie zagadnienia z dziedziny zasad narodowego socjalizmu, nauki o rasach i dziedziczności, historii. Sposób zajęcia nie systematyczny jak w szkole, ale w formie pouczeń, zwiezłych dogmatycznych wskazań, naprzykład: „ciało, jako podstawę odziedziczonych właściwości, utrzymywać w czystości“, „obowiązek posłuszeństwa wobec kierownictwa narodowego socjalizmu“, „trzymać wzrok skierowany na Wschód“. Wybrani z pośród uczestników będą powołani do objęcia stanowisk kierowniczych w N. S. D. A. P.<sup>46)</sup> Organizacja ta obejmuje dziś całe państwo niemieckie. Na czele stoi t. zw. Jugendführer des Deutschen Reiches. Obecnie jest nim zaufany kanclerza Rzeszy, Baldur von Schirach. Do pomocy posiada sztab współpracowników, między których na sposób wojsko-

<sup>44)</sup> E. Spranger: „Der politische Mensch als Bildungsziel“. — „Die Erziehung“ 1933/2.

<sup>45)</sup> Hans Freyer: „Von der Volksbildung zur politischen Bildung“. — „Die Erziehung“ 1933/1.

<sup>46)</sup> G. Usadel. l. c.



wy rozdzielono różne agendy: sprawy organizacyjne, personalne, opieka, higiena, administracja, zaopatrzenie, wyszkolenie, propaganda, sprawy kresowe i sanitarne, lotnictwo, sport hippiczny i automobilowy.<sup>47)</sup>

Zadaniem szkoły jest iść na rękę i wspomagać organizację. „Celem umożliwienia młodzieży odbycia przepisanego przez organizację wyszkolenia, winne szkoły zwolnić młodzież od wszelkich zajęć przez dwa popołudnia w tygodniu, z tem, że powstałego stąd niedoboru w pracy szkolnej nie wolno pokrywać w inne dni powiększaniem wymagań. Łącznikiem między organizacją a władzami szkolnymi mają być zaufani nauczyciele.“<sup>48)</sup> O tendencjach militaryzacji szkolnictwa niemieckiego świadczą pomysły wprowadzenia do programów szkół nowego przedmiotu, t. zw. Wehrkunde, który w swej części praktycznej ma objąć rozszerzony program ćwiczeń fizycznych, strzelanie z broni małokalibrowej, marsze z obciążeniem, ćwiczenia terenowe, rzucanie granatem.<sup>49)</sup> O tem samem mówi zarządzenie pruskiego ministra oświaty, Rusta, wydane w porozumieniu z dowództwem S. A., mocą którego kandydaci na nauczycieli szkół powszechnych obok wykształcenia pedagogicznego winni przejść wyszkolenie w politycznych organizacjach bojowych.<sup>50)</sup>

Na odpowiedni dobór kadr nauczycielskich kładzie się duży nacisk. Na nauczycielu spoczywa obowiązek wniesienia do nowej szkoły nowego ducha. Stąd stawiane mu wymagania muszą być odpowiednio rozszerzone i zwiększone. „Państwo narodowo-socjalistyczne, postawiwszy jako zadanie szkoły wychowanie jednolite narodowo i politycznie, musi wymagać od swych wychowawców współpracy pełnej i z samej głębi wpływającej. Nauczyciel III. Rzeszy musi się oddać pracy dla narodu całą swą osobowością, nie powstrzymywany żadnemi osobistemi swemi zapatrywaniami, z pełną świadomością tej olbrzymiej odpowiedzialności, jaka na nim ciąży. Posiadanie światopoglądu narodowo-socjalistycznego jest nieodzowne. Dlatego w szkole niemieckiej nie może być nauczycielem człowiek obcej rasy, choćby nawet miał najlepszą wolę pracowania dla dobra nowego państwa. To samo dotyczy nauczyciela, który nie potrafi wyjść poza sposób myślenia liberalny, czy marksistowski. Nawet i on nie może pracować w nowej szkole;

<sup>47)</sup> „Die Erziehung“ 1934/4, str. 191.

<sup>48)</sup> Staatsanzeigen für das Land Lippe z dnia 26/X 1933, nr. 89. — Pädagogisches Zentralblatt 1933, str. 413.

<sup>49)</sup> L. Grünberg: Wehrgedanke und Schule. Lipsk 1933.

<sup>50)</sup> Amtlicher Preussischer Pressedienst, 2. — Berlin — 2 lutego 1933.

obojętnie, posiada po temu dobrą wolą, czy jej niema, jest jako nauczyciel tęgi, czy też nie“.<sup>51)</sup>

Że nie są to gołosłowne frazesy, świadczy chociażby uniwersytet berliński, na którym w zimowym semestrze zeszłego roku zwiniętych zostało 17 katedr, zajmowanych niekiedy przez pierwszorzędne siły nauczycielskie i powagi naukowe. Na wydziale lekarskim usunięci zostali: Bier, His, Kraus, Klamperer, Zondek; na wydziale prawniczym: Stammner, Alsbarg; historycy: Meinecke i Marcks, psycholog Stumpf; najwięcej straciła fizyka, odeszli bowiem uczeni i badacze tej miary co: Laue, Nernst, Schroedinger, Planck. Niektórzy są posiadaczami nagrody Nobla.

Dokładny obraz wyglądu szkoły w duchu ideologii narodowego socjalizmu urobić sobie można na podstawie ogłoszonego niedawno w IV wydaniu programu nowej szkoły, zwanej „szkołą niemiecką“ — die deutsche Schule.<sup>52)</sup> Ogólne jej wytyczne organizacyjne poprzedza wyjaśnienie, że jedynym i wyłącznym źródłem podstawowych zasad szkolnictwa jest Adolfa Hitlera „Mein Kampf“.

Wśród wytycznych organizacyjnych ciekawego tego programu znajdują się takie punkty:

1. Szkoła wyrasta z państwa. A więc doń należy.

2. Impuls organizacyjny pochodzi od góry, rozbudowa organizacyjna idzie od dołu. Szkoła, podobnie jak i naród, jako całość jest funkcją rasy. I dlatego bywa niekiedy konserwatywna i potrzebuje spokoju dla swego rozwoju; pozatem jest jednak rewolucyjna i usuwa bez kompromisów wszelkie przeszkody, stojące na drodze jej postępu.

3. Nieodzownym założeniem odrodzenia narodu niemieckiego jest odrodzenie niemieckiego szkolnictwa. Kto posiada młodzież, posiada przyszłość.

4. Naczelnym zadaniem szkoły będzie wspomagać Adolfa Hitlera w walce z głównym wrogiem narodu niemieckiego, marksizmem, który spowodował jego rozdziarcie. Rozdziarcie to przejawia się rozmaicie: a) rasowo (domieszka krwi żydowskiej), b) etnicznie (sprzeczności szczepowe), c) narodowo (nacjonalizm, internacjonalizm), d) religijnie (katolicyzm, protestantyzm, wolnomyślicielstwo, ateizm), e) społecznie i gospodarczo (walka klas, bezrobocie, nadmierny rozrost kapitalizmu), f) fizycznie (niedożywienie, osłabienie, spadek urodzin), g) duchowo (skażenie duchem żydowsko-marksowskim,

<sup>51)</sup> Albert Schulze: Nationalpolitische Erziehung in der Schule. Pädagogisches Zentralblatt 1933, str. 560.

<sup>52)</sup> Fr. Hiller: Die Deutsche Schule. Entwurf eines Nationalsozialistischen Schulprogramms. Langensalza—Berlin—Lipsk.

internacjonalizm, przyziemność, zmaterjalizowanie, liberalno-marksowski egoizm, pacyfizm).

5. Walkę z marksizmem i jego zgubnymi następstwami prowadzić będzie również i szkoła. Środki kształcenia, mające dopomóc szkole w wywiązaniu się z nowego zadania, wyglądają następująco: a) pod względem fizycznym: dbałość o zdrowie, sprawność cielesna, pielęgnowanie czystości rasy, sport, gimnastyka, higiena rasy. nauka o broni; b) pod względem umysłowym: podstawą nauczania jest niemieckość, a więc religja, język niemiecki, historia, geografia, nauka o rasach, nauka o kraju i narodzie ojczystym, nauka obywatelska, prócz tego jako uzupełnienie (!) języki obce i przedmioty matematyczno-przyrodnicze, oraz techniczne.

W analizie projektu wdawać się nie potrzeba, pochodzenie jego ideowe widoczne już na pierwszy rzut oka.

Dla uzupełnienia obrazu współczesnego szkolnictwa niemieckiego warto jeszcze tylko przytoczyć głos, którego wymowa, mimo wszystkie cenzuralne omówienia i niedomówienia, nie pozostawia żadnych wątpliwości. „Świadomość, że ma się tu do czynienia z przeciwnikiem nierównym, nie łagodzi obiektywnej wielkości nieszczęścia, jakie się stało (aluzja do zwinienia 8 akademij pedagogicznych)... Nie możemy się w tym względzie oddawać żadnym złudzeniom. Odbudowanie tego, co legło w gruzy, potrwa bardzo długo i będzie mozolne. To, co zostało zniszczone drogą doraźnych zarządzeń, będzie wymagało całych lat do naprawy. Nie należy też być zbyt sentymentalnym i zrozumieć, że nie jedyna to rzecz, którą przyjdzie odnowa zaczynać i nie ostatnia zapewne.“<sup>53)</sup>

Na podstawie powyższego obrazu współczesnego szkolnictwa niemieckiego można powiedzieć, że polityka szkolna Niemiec hitlerowskich wykazuje u swych podstaw następujące zasady: 1. Polityka szkolna jest integralną częścią polityki ogólnej. 2. Zadaniem szkoły jest stworzyć typ nowego człowieka wedle ideałów narodowo socjalistycznych. 3. Środkami do tego wiodącymi, to: a) nastawienia szkoły w kierunku t. zw. kształcenia politycznego, b) przepojenie wychowania militaryzmem, c) stworzenie specjalnej organizacji młodzieżowej — Hitlerjugend.

Zestawiwszy zasady polityki szkolnej Niemiec hitlerowskich z takimiż zasadami Rosji sowieckiej i Włoch faszystowskich, otrzymamy, jako bilans ostateczny, wniosek: Polityka szkolna Rosji sowieckiej, Włoch faszystowskich i Niemiec hitlerowskich pozostaje w ścisłej łączności z panującym ustrojem politycznym i w zależności od ogólnej polityki rządowej,

<sup>53)</sup> Helmuth Kittel: „Der Weg zum Volkslehrer“. Jena 1932, str. 48.

jako wyrazicielka ideologii istniejących systemów politycznych, służąc ku ich utrwaleniu, przez celową regulację polityki personalnej w szkolnictwie, dobór odpowiednich metod wychowania, stosowny układ programów nauczania, i urabianie młodzieży szkolnej w specjalnych elitarnego charakteru organizacjach młodzieżowych, będących ekspozyturami partij rządzących. Paedagogia ancilla politicae.

Powyższa formuła jest zarazem zakończeniem niniejszych rozważań. Dotyczące fakty zostały zebrane, krytycznie naświetlone, wnioski odpowiednie wysnute, krąg myśli wyczerpany, łańcuch rozumowania zamknięty. Uznanie lub zaprzeczenie faktów i przyjęcie lub odrzucenie wniosków należy do czytającego.

Perspektywy i horoskopy, jakie w ich świetle przed współczesną szkołą i wychowaniem się roztaczają, nie są bezwątpienia pomyślne, ani ponętne. Popadać atoli w pesymizm, niewiarę i rezygnację, opuszczać skrzydła i dawać się unosić fali wypadków, byłoby to dodawać zło do zła.

Praktyka używania i nadużywania szkoły i wychowania do celów ubocznych i postronnych, w interesie potrzeb aktualnych, stosowana przez większą ilość państw i uprawiana przez czas dłuższy może wyrządzić szkolnictwu i wychowaniu współczesnemu pewne szkody, dość nawet znaczne.<sup>54)</sup> Popularne dziś różne formy rządów autorystycznych mogą nawet wytworzyć szcześnie na swój użytek całkowite i wykończone systemy wychowania i nauczania. Systemy te mogą głosić, że „jedynie podporządkowanie i posłuszeństwo przywódcom, waleczność i odwaga, prostolinijność, rzetelność i sprawiedliwość, zrozumienie dla całości, bojowość woli i ramienia, — oto wychowawcze cechy i własności, które konstytuują zarówno wspólny i obowiązujący porządek umysłowy, jak i osobowość jednostki.<sup>55)</sup> Użytek ze szkoły robić można przecież — (jak trafnie zauważył był kiedyś stopniowo dziś przez oficjalne Niemcy w cień usuwany, Jerzy Kerschensteiner) — rozmaity, można jej kazać, by produkowała dowolnie „sumiennych i zdolnych urzędników,

<sup>54)</sup> Już po napisaniu tych uwag ukazał się w Kwartalniku Pedagogicznym 1934 nr. 3—4, artykuł K. Sośnickiego p. t. „Kierunek polityczny państwa a organizacja szkolnictwa“.

Autor śledząc wpływ polityki rządowej Rosji i Włoch na rzeczywistość szkolną w zakresie organizacji szkolnictwa stwierdza, że pociąga ona za sobą następujące ujemne następstwa, jak: 1. przekształcenie selekcji psychologiczno-pedagogicznej młodzieży na selekcje partyjno-polityczne; 2. scentralizowanie i zuniformowanie szkolnictwa; 3. obniżenie lat szkolnego przynależności i zaprzeczenie powszechności szkoły średniej.

<sup>55)</sup> Ernst Kriek: „Nationalpolitische Erziehung“. Lipsk 1934, str. 22. 117.

teżych robotników, oddanych członków partji, lojalnych poddanych, monarchistów i republikanów, militarystów i pacyfistów, twardych bojowców i cierpliwe jagnięta“.<sup>56)</sup>

Ale o jednym pamiętać należy: ani taka praktyka szkolna nie jest prawdziwym wychowaniem, ani podobne teorie nie mają z rzetelną nauką nic wspólnego. Prawdziwe wychowanie i rzetelna nauka wie i pamięta, że o ile kiedyś pozostawała pedagogika na służbie celów i zadań postromych, a jednostkę uważano za coś wtórne, za przypadkowego nosiciela celów heterogenicznych i wartości heteronomicznych, politycznych, kościelnych, czy stanowych, o tyle „dziś posiada ona pełną świadomość potrzeby radykalnej zmiany stanowiska i zwraca się ku jednostce i jej życiu obiektywnemu... W tym osobliwym zwrocie, którego doniosłość należy mieć stale przed oczyma, tkwi tajemnica oddziaływania wychowawczego i istota jego swoistej etyki“.<sup>57)</sup>

Nauka, wiedza i umiejętności, trud myśli badawczej, dzieło poznawania, opanowywania, przekształcania i uszlachetniania świata przyrody i ducha, natury i kultury, postęp ludzkości, rozwijają się i kwitną w swobodnej atmosferze wolności. Dyktatura ideowa partji politycznej, programu społecznego, światopoglądu religijnego, zakuwa myśl ludzką w więzy niewoli, sprowadza ją na manowce grzechu, powoduje jej wyjałowienie i wyschnięcie. Na szczęście wychodzi nauka z podobnych opresyj i terminów zawsze na końcu zwycięsko i pozostaje zawsze sobą, ożywym źródłem i źródłem jedynej i wiecznej prawdy, dobra prawdziwego i niezniszczalnego, najwyższych i twórczych wartości i mocy życia.

## Recenzje i sprawozdania.

Suse Schwarzenberger: „Die Bedeutung der modernen Erziehungswissenschaft für das juristische Strafproblem.“ Heidelberg 1933.

Książka interesująca ze względu na to, że autor traktuje naukę o wychowaniu jako wiedzę autonomiczną i że od jej problemów uzależnia zagadnienia w zakresie innej wiedzy. Autor dokonał paraleli między dwiema dziedzinami pokrewnymi, między wychowaniem a karaniem, ale uczynił to tak, że naprzód zainteresował czytelnika naukowym ujęciem tych dwóch dziedzin życia ludzkiego. W obrębie wiedzy o wychowaniu można odróżnić trzy stanowiska:

<sup>56)</sup> J. Kerschesteiner: „Theorie der Bildung“. Lipsk 1931, str. 378.  
<sup>57)</sup> K. Nohl: „Theorie der Bildung“ w Handbuch der Pädagogik. Nohl-Pallat. Langensalza 1933/I, str. 17.

stanowisko idealistyczne, pozytywistyczne i humanistyczne. Te stanowiska następują po sobie kolejno i są rezultatem ogólniejszych prądów umysłowych, jakie nurtowały w kulturze europejskiej. Idealistyczny punkt widzenia w nauce o wychowaniu (początek w. XIX) opiera się na filozofii kantowskiej i na dialektyce Hegla. Herbart i Rein, to przedstawiciele tego kierunku. Zajmuje się wtedy wiedza o wychowaniu rozważaniami etycznymi, ostatecznym celem wychowania, stwarza systemy wychowawcze. Wszechwładnie panuje formalizm i logika. Faktów wychowawczych ta nauka nie zna, obca jest dla niej rzeczywistość.

Gruntowną reakcją jest stanowisko pozytywistyczne, oparte na empiryzmie i pozytywistycznej filozofii francuskiej. Podstawowym przedmiotem rozważań staje się wychowanek jako twór biologiczny, istota obdarzona duszą (psychologia) i jednostka należąca do społeczeństwa (socjologia). Wszystko, co istnieje poza doświadczeniem bezpośrednim, pozytywizm neguje jako nieistotne, uznając tylko to, co istnieje. Celem wychowania zasadniczo nie stawia. Wylania się pedagogika normatywna i ustala prawa, których przekroczyć nie można. Ustala je bowiem na podstawie dotychczasowego doświadczenia i na podstawie rozmaitych dyscyplin naukowych. Człowiek w poczuciu świetności swych zdobyczy naukowych ośmiela się uważać za niewzruszone to, co uzyskał drogą naukowego badania. Zaczyna panować rutyna.

Stanowisko pedagogiki humanistycznej jest nie tylko kompromisowe, nie tylko wskazuje na to, że trudno jest wiedzy o wychowaniu jako wiedzy o rzeczywistości ludzkiej polegać jedynie na abstrakcyjnych rozważaniach filozoficznych, nie tylko obala zarozumiałość ludzką i podkreśla, że empiryzm nie jest jedyną metodą w ustalaniu norm postępowania pedagogicznego. Wychowanie jest przede wszystkim urzeczywistnianiem kultury i jej zachowaniem dla przyszłości. Główną tendencją każdego aktu wychowawczego ma być przepełnienie jednostki absolutnymi wartościami, które istnieją obiektywnie i niezależnie w kulturze. Pedagogika humanistyczna wykazuje, że jednostka przepełniona takimi obiektywnymi wartościami może je potęgować i przekształcać. Człowiek staje się wtedy twórcą nowych wartości, które się potem od niego uniezależniają i wzbogacają obiektywne dobra kultury.

Podobne trzy stanowiska odróżnić można i w zakresie rozważań dotyczących kary. Stanowisko idealistyczne usprawiedliwia istnienie kary najbardziej abstrakcyjnymi problemami z zakresu etyki normatywnej.

Imperatyw kategoryczny Kanta i dialektyka heglowska usprawiedliwiają karę jako konieczność absolutną, jako konieczną formę zapłaty za winy. Pozytywizm sprzeciwił się spekulatywnemu punktowi widzenia. Prawnicy pragną się teraz zorientować, jak wy-

gląda zagadnienie kary w stosunku do zbrodni, do jej przyczyn i rodzajów. Przestępca staje się centralnym przedmiotem rozważań. Teoria prawa usiłuje wytłumaczyć zbrodnię i karę jako rezultat warunków socjalnych przestępcy i jego konstytucji psychicznej. (Lombroso.)

Z punktu widzenia humanistycznego nie można rozpatrywać kary wyłącznie w stosunku do przestępcy. Kara podyktowana jest normami, zawartymi w ustawie karnej, która zawiera obok negatywnej treści, wyrażającej się w „niewolno...” także pozytywny nakaz „należy...” Ogólnie wyrazić można to w ten sposób, że ustawa karna nie tylko reguluje stosunek społeczeństwa do zbrodniarza, nie tylko jest groźbą, ale także środkiem obronnym przed próbami niszczenia kultury, obiektywnym regulatorem oceny postępowania człowieka. Dla rozmaitego rodzaju zbrodni i ich różnych przyczyn posiadamy w prawie karnem obiektywny miernik reakcji społeczeństwa i zarazem środek, dzięki któremu możemy bronić dóbr kulturalnych. Obiektywizm owego miernika wyraża się także i w tem, że każda epoka kulturalna stawia postulat, jak ukształtować karę. Formy kary zależne są od ducha, panującego w społeczeństwie. Kara jest więc współczynnikiem tego ducha i jego wyrazem, jak zresztą wyrazem potrzeb ducha epoki jest wychowanie. Istotną cechą kary jest jej oddziaływanie na odległość, jest ona memento dla zbrodniarzy z rozmysłu, sposobnością do pokuty dla zbrodniarzy okolicznościowych i dla przestępców z afektu. W każdym razie kara oczyszcza i przynajmniej teoretycznie przywraca odepchniętemu od społeczeństwa zbrodniarzowi jego dawne prawa społeczne. W takim ujęciu kara jest podporządkowana wychowaniu, jej forma zgadza się z metodą interpretowania zjawisk wychowawczych; jest ona w pewnej mierze środkiem wychowawczym, jeżeli wychowanie określamy bardzo szeroko i jeżeli przez nie rozumiemy wszelkie oddziaływanie, uniemożliwiające jakąś czynność jednostki, albo będące genezą postępowania człowieka. W każdej formie kary mieści się oddziaływanie wychowawcze w znaczeniu ogólnem. Należy odróżnić w obrębie kary: karę wychowawczą, stosowaną wobec wychowanków. Ale jest tendencją prawa karnego, aby i ono stało się karą wychowawczą. Oto treść książki.

Książka jest napisana jasno; czyta się ją z przyjemnością. Nie jest powierzchowna, ani nie ma charakteru publicystycznego. Polecić ją można zajmującym się wiedzą o wychowaniu, kryminologom, ustawodawcom i socjologom. Ujrzą oni wielość problemów i możliwość wszechstronnego naświetlania zagadnień. Książka zawiera bogatą literaturę przedmiotu.

Leon Langholz.

**Führende Erzieher — Die Pädagogik der Gegenwart in ihren wichtigsten Gestaltern**, wyd. Heinrich Deiters i Georg Wolff, wychodzi w 5 częściach, nakł. Julius Beltz, Langensalza.

Myśl wydania monografij o najwybitniejszych pedagogach nowszych czasów, jako wyrazicielach prądów nurtujących nowszą pedagogikę, należy uznać za nader pożyteczną i trafną. Wydawnictwo „Führende Erzieher“ stanęło na gruncie przedewszystkiem niemieckim i uwzględnia zagranicznych pedagogów o tyle tylko, o ile ich wpływ zaznaczył się wyraźniej w Niemczech. Dlatego też ilość monografij o pedagogach niemieckich (15) przewyższa znacznie ilość monografij o zagranicznych (7).

Wydawcy zaznaczają w przedmowie ogólne stanowisko, na podstawie którego dokonali wyboru monografij. W nowszej i współczesnej pedagogice widzą przedewszystkiem dwa zasadnicze kierunki, z których jeden da się ująć jako ciąg dalszy europejskiego racjonalizmu, drugi zaś romantyzmu. Pierwszy zwraca się głównie do widocznych, naturalnych, podstawowych funkcij duchowych człowieka, szukając ich w dziecku i starając się je ująć i spożytkować rozumowo, doświadczalnie i praktycznie. Rousseau i Tołstoj, to dwaj entuzjaści tego kierunku, jeden na jego początku, drugi przeszło sto lat później. Tu zalicza przedmowa niemieckich filozofów-pedagogów Natorpa i Nelsona; ten kierunek reprezentuje współcześnie, zdaniem wydawców, najwyraźniej Marja Montessori.

Echem romantyzmu, zdaniem autorów, to drugi kierunek, manifestujący się w filozofii i pedagogice Nietzschego. Utajone dziedziny życia duchowego, instynktowe dążności i pragnienia — wszystko to, co zwykliśmy nazywać dziś „podświadomem“ i „nieświadomem“, to obszar badań tego kierunku, który wśród nowszych uczonych reprezentuje głównie Freud.

Przeżycie i jego analiza — to trzeci kierunek, widoczny w filozofii Diltheya i pedagogice Ferrière'a, praktycznie ujawniający się w dążnościach współczesnych do stworzenia szkoły twórczej „école active“.

Łączność pedagogiki z życiem narodu i państwa reprezentuje wielki Duńczyk, twórca oświaty pozaszkolnej, ludowej, na wielką skalę — Grundtvig, socjologiczną stronę pedagogiki — Niemiec Max Weber, swoją teorię pozytywizmu pedagogicznego — Kerschensteiner, wielkie syntezy — J. Dewey i Max Scheler.

W myśl takiego ujęcia obejmuje dzieło następujące monografie: Grundtvig, Tołstoj, Dilthey, Nietzsche, Dewey, Ferrière, Kerschensteiner, Montessori, Freud, Stern, Lichtwark, Natorp, Weber, Nelson, Scheler, A. Fischer, Gentile i współczesni pedagogowie włoscy, B. Otto, Lietz, Gehleb i Wyneken, W. Paulsen, rosyjscy komu-



nistyczni pedagodzy współczesności (w ujęciu Hessa), pedagogika przemysłowa w Niemczech.

O poszczególnych monografiach czas będzie pomówić, gdy ukąą się wszystkie zeszyty; na razie ukazał się zeszyt pierwszy, w którym prof. Tonnesen omawia Grundtviga, Hessa-Tolstoja, Joerden-Diltheya a E. Weber-Nietzschego jako pedagoga. Kaąą monografię zamyka obszerna bibliografia.

M. Friedländer.

## Współczesny Ruch Pedagogiczny.

**Wychowanie w nowych Niemczech.** Narodowo-socjalistyczni teoretycy wychowania odwrócili porządek dawnego tria Pestalozziego „głowy, serca i ręki“. III-cia Rzesza kładzie szczególny nacisk na wychowanie fizyczne, które w programie wychowawczym młodzieży hitlerowskiej odgrywa przemoąą rolę. W najbliższym czasie planowane jest powstanie 23 szkół dla kształcenia przywódców młodzieży (Führerschulen).

Baldur von Schirach, przywódca „Hitlerowskiej Młodzieży“, niedwuznacznie daje do zrozumienia władzom szkolnym, iż ociąganie się z reorganizacją szkoły w nowym duchu dla pracowników szkolnych może stać się wielce niebezpieczne — powrotna fala nowego ruchu zmiecie ich z zajmowanych stanowisk.

Do szkół przywódców w zasadzie nie mają dostępu czynni nauczyciele. Ich długie bowiem zwlekanie z zapisaniem się do organizacji politycznych, uważane jest za dowód antyrewolucyjnych przekonań.

Wychowanie według narodowo-socj. teoretyków jest nigdy nie kończącym się procesem. Wychowuje środowisko i otoczenie od urodzenia do śmierci. Szkoła jest tylko jednym z wielu środowisk wychowawczych, stąd ma być dalszym ciągiem życia. Za wiele dotąd mówiono o rozumie, intelektualizmie i racjonalizmie. Punkt ciężkości ma teraz spoczywać na praktyce, nie na teorii!

Uniwersytety mają nabrać praktycznego charakteru, wiedza ma w nich odgrywać drugorzędną rolę. Za cel muszą sobie postawić budzenie zmysłu społeczno-politycznego oraz wyrobienie aktywnych cnót.

Domy studenckie i obozy pracy (Kameradschaftshaus i Arbeitslager) związane z uniwersytetem, jako pole praktycznej działalności studenta, staną się ważnym członem w systemie wychowawczym przyszłości. Student niemiecki jest przede wszystkim narodowym socjalistą. Być studentem w nowych Niemczech, to spełniać szereg publicznych funkcji — a więc dzielić czas między pracę naukową, a SA, obozy pracy, domy studenckie i t. p. organizacje nar. socj. Sporty SA i służba pracy zorganizowane będą i dla kandydatów nauczycielskich, a to albo w ciągu trwania ich studjów, lub między pierwszym a drugim egzaminem państwowym, gdy dotąd przyszli nauczyciele, tak szkół wiejskich, jak i miejskich kształcili się w miastach, w przyszłości wszyscy mają bezpośrednio zetknąć się z ludem i środowiskiem wiejskim, by w tem zetknięciu czerpać siły fizyczne i duchowe.

**Ogólne zasady reorganizacji szkolnictwa III-ciej Rzeszy.** a) Kultura germańska punktem ciężkości w wychowaniu i nauczaniu.

Już w r. 1933 Min. Ośw. wydało szereg rozporządzeń dotyczących reorganizacji szkolnictwa. Jednym z pierwszych było rozporządzenie z 17 marca, głoszące, iż we wszystkich szkołach należy uwypuklać i podkreślać cechy i znaczenie dawnej kultury germańskiej, eliminować zaś starannie fałszywe pojęcia o barbarzyństwie pierwotnych plemion germańskich, unikając zbytecznego przeceniania obcej kultury.

b) Indywidualizm a wychowanie. Nowy rząd, powołując się na fakt, iż generacja wychowana w duchu republiki nie znała karności, odrzucił zasadniczo metody indywidualistyczne w wychowaniu. Hasło wychowania w posłuszeństwie i szacunku dla starszych, brzmi jako naczelna nuta w rozp. z 12 maja 1933 r. Dzień Matki ma się stać prawdziwym świętem dla dzieci. Rozp. z 31 stycznia 1934 przywróciło nauczycielowi prawa związane z jego odpowiedzialnym stanowiskiem, oraz zapewniło mu poparcie władz szkolnych we wszystkich sprawach dotyczących karności szkolnej.

c) Wycieczki i podróże. Dla przeciwdziałania przecenianiu obcej kultury, uczeń powinien dokładnie poznać kraj ojczysty przez wycieczki i wędrowki szkolne, zaś przez podróże zaznajomić się z warunkami życia rodaków na obczyźnie, zwłaszcza na tak zw. „krwawiących pograniczach Niemiec“. (Rozp. z 17 czerwca 1933.)

Centralny Instytut Wychowania i Nauczania w Berlinie zajmuje się organizacją tych wycieczek w obrębie Niemiec. Plany tej organizacji zakrojone są na szeroką skalę. Między szkołami projektowane są jak najczęstsze wędrowki wymienne uczniów. Młodzież stolicy ma możliwość zwiedzenia innych miast, każde zaś dziecko wiejskie powinno w latach szkolnych choć raz odwiedzić Berlin.

Wycieczki zagraniczne dozwolone będą tylko dla tych uczniów, którzy będą mogli się wykazać dokładną znajomością kraju ojczystego. Nadto brać udział w wycieczkach mogą tylko uczniowie starsi, zdolni do krytycznej oceny zwyczajów i instytucyj obcych. Wkońcu wycieczka może odbyć się tylko pod warunkiem, iż zagraniczna szkoła zorganizuje ze swej strony wycieczkę do Niemiec. Zdobycie wiadomości w dziedzinie historii, geografii oraz wprawy w językach obcych, jak również wzmocnienie świadomości narodowej, są celem wycieczek zagranicznych.

d) Wychodźcy niemieccy a szkoła. Rząd popierać będzie usilnie zawieranie i utrzymywanie jak najbliższych stosunków szkół krajowych ze szkołami niemieckimi na wychodźctwie. Przy nauce geografii i historii warunki życia i potrzeby wychodźców mają być jak najszerszej uwzględniane; w młodzieży należy budzić podziw dla ich przywiązania i wierności względem ojczyzny.

e) Święto narodowe ma być niezwykłe uroczyscie obchodzone w szkole. Rozp. piętnuje postępowanie nauczycieli pacyfistów z czasów republiki, którzy zaniedbali budzenia w młodzieży czci dla poległych bohaterów. Taki stan rzeczy jest niedopuszczalny. Należy wpoić dzieciom gotowość do ochotnej służby państwu, choćby z utratą mienia i życia.

Święto Konstytucji, obchodzone dnia 11 sierpnia, będzie zniesione; na przyszłość zakazuje się w ten dzień wywieszania flag o barwach państwowych na budynkach miejskich.

f) Wychowanie fizyczne. Ćwiczenia sportowe na wolnym powietrzu (Geländesport) to jeszcze jeden środek, zmierzający do zdyscyplinowania młodego pokolenia. „Reichskuratorium für Jugendertüchtigung“ otworzyło kursy dla nauczycieli-instruktorów w spor-

tach na wolnym powietrzu, do których należą: bieg na przełaj, z przeszkodami, bieg wytrzymałości, marsze i t. d.

g) Wychowanie seksualne. Rozp. z dnia 17 kwietnia 1933 r. jest wyrazem nowych poglądów w sprawach dotyczących wychowania seksualnego. Uświadamianiem młodzieży ma się zająć dom, nie szkoła. Wszelkie wykłady z tej dziedziny dla młodzieży obojga płci w różnym wieku w szkole są niedopuszczalne, chyba na wyraźne żądanie rodziców. Nie czysto intelektualistyczne tłumaczenie zjawisk biologicznych, ani zasady materialistycznej etyki, ale wyrabianie silnej woli u młodzieży z pomocą moralnych i religijnych środków ma być podstawą wychowania do umiarkowanego i wstrzemięźliwego życia. Zarówno duchowni jak i lekarze wezwani są do oddziaływania na młodzież w tym samym duchu.

h) Dobrowolna służba pracy. Z roku na rok „Dobrowolna Służba Pracy“ przybiera coraz szersze rozmiary (F.A.D. Freiwilliger Arbeitsdienst). Obecnie bierze w niej udział około pół miliona młodzieży. Młodzież ta, rozmieszczona w setkach obozów, zatrudniona jest przy wszelkiego rodzaju pracach użyteczności publicznej, jak: niwelowanie terenu pod place i boiska sportowe, osuszanie moczarów, irygowanie suchych nieużytków, regulowanie rzek i t. p. prace, których budżet gminy lub miasta nie byłby w stanie pokryć.

Hasłem służby pracy rozbrzmiewającym po obozach jest: „Dobro wszystkim przed dobrem jednego“ (Gemeinnutz geht vor Eigennutz). Młodzież nie pracuje dla osobistego zysku, ale dla narodu (Volksgemeinschaft).

Wszyscy kandydaci na nauczycieli oraz studenci uniwersytetu mają do 25 roku życia sposobność zaciągnięcia się w szeregi „Służby Pracy“. Semestr spędzony na służbie skracca przepisowy okres przygotowawczy do egzaminów państwowych. Jeśli pracujący uzyskał tytuł przywódcy, wolno mu drugi jeszcze semestr spędzić na służbie. Jeśli przez nie student opóźni się w studjach, ten czas pracy zaliczony mu będzie w latach służby zawodowej, będących miarą obliczania wynagrodzenia. Ministerstwo zaznacza nadto, iż kandydaci na profesorów szkół średnich, którzy przebywali czas dłuższy w obozach pracy, mieć będą prawo do wyższego wynagrodzenia.

**Sprawy administracyjne.** Rząd narodowo-socjalistyczny jest zdania, że nauczyciel za czasów republiki używał zbyt wielkiej wolności, zwłaszcza jeśli chodzi o eksperymenty w zakresie wychowania i nauczania. Rozporządzenie z dnia 31 stycznia 1934 kładzie kres temu stanowi rzeczy. Kierownik szkoły powszechnej będzie odąd zobowiązany do ścisłego nadzoru podwładnych pracowników, oraz odpowiedzialny za ich owocną współpracę. Na nauczycielach ciąży bezwzględny obowiązek wpajania w młodzież gorącej miłości ojczyzny, poszanowania dla współobywateli, posłuchu dla władzy, oraz wychowania jej w duchu wiary wyznawanej przez rodziców, dzieci i nauczyciela.

Wolność nauczyciela zostaje do pewnego stopnia ograniczona przez zastosowanie na terenie szkoły zasady „przywódca“ „Führerprinzip“.

Hitlerowskie pozdrowienie jest przymusowe dla wszystkich urzędników państwowych, a więc i nauczycieli w szczególności obowiązujące w czasie śpiewu pierwszej zwrotki hymnu państwowego oraz pieśni „Horst Wessel“.

**Reorganizacja szkolnictwa powszechnego.** Prof. Kade, uczeń Ernesta Kriek'a, którego dzieło p. t. „Narodowo-polityczne wychowanie“ stało się pedagogiczną biblią Niemiec współczesnych i w połączeniu z teorjami Petersena i Filipa Hördta staną się prawdopodobnie podstawą nowego wychowania

w Niemczech określa wychowanie jako naczelną funkcję społeczeństwa. Według niego celem reorganizacji wychowania jest stworzenie szkoły 1. zakorzenionej głęboko w ziemi i krwi Niemiec, 2. zrosniętej z życiem społeczeństwa, 3. głoszącej podrzędność intelektu. Codzienne życie poddyktuje nowy program, w którym nauka obywatelska, geografia, nauka o rasie nie będą przedmiotami nauczania, ale wycinkami życia dziecka. Szkoła ma przede wszystkim wychować członków społeczności narodowej. Wykształcenie ma być funkcjonalne, oparte na jednostkach organicznych Kriek'a (Organische Einheiten), wyznaczonych przez społeczne napięcie środowiska. Niemcy chcą, by nowa szkoła była integralną częścią rzeczywistego życia.

**Nauka o rasie i dziedziczności.** Rozporządzenie Min. z dnia 13 IX 1933 r. głosi, iż dla odnowy narodu konieczna jest znajomość zasad rozwoju biologicznego i ich zastosowania do jednostki i społeczeństwa. To też zarządza wprowadzenie do programu wyższych klas szkoły średniej nauki o rasie, dziedziczności, rodzinie oraz higienę rasy.

Dla przeprowadzenia programu tych nauk w całości, rozporządzenie upoważnia nauczyciela do zredukowania godzin przeznaczonych na matematykę lub języki obce, jeśli by zaszła tego potrzeba. Nadto nauka o rasie ma się stać integralną częścią programu nauki języka ojczystego, historii i geografii.

**Kształcenie nowego nauczyciela w III-ciej Rzeszy.** Celem wykształcenia nauczyciela narodowego-socjalisty przestanie być dotychczasowy typ „obywatela świata”. Sam nauczyciel przestanie kształcić młodzież na ideałach humanistycznych, międzynarodowych, a zacznie w nią wpaść prawdziwą narodową świadomość. Rozp. z dn. 6 maja 1933 zamieniło nazwę zakładów kształcenia nauczycieli szkół powszechnych z „Pädagogische Akademien“ na Hochschulen für Lehrerbildung. W tych to nowych uniwersytetach dla kształcenia nauczycieli stworzono nowe przedmioty nauczania, a to: Volkskunde, Wehrgeographie i Grenzlandkunde.

Min. Ośw. kładzie szczególny nacisk na kształcenie właściwego ustosunkowania się studentów wymienionych zakładów do kraju ojczystego. Przyszły nauczyciel ma nie tylko zapoznać się ze specyficznymi cechami swego środowiska, ale i wniknąć w ścisłą zależność między tem środowiskiem, a ludnością. Dopiero wówczas stanie się nauczyciel wybitnym wychowawcą w wiejskiej szkole, gdy dokładnie zapozna się z naturą, kulturą, historią społeczności wiejskiej, i gdy jej zyczącej staną mu się drogie. Powierzono mu jako wychowawcy wielkie zadanie do spełnienia, musi więc w sobie wyrobić wysokie poczucie odpowiedzialności.

Student, który zdobył pełne zrozumienie otoczenia swej szkoły (Hochschule) i potrafi samodzielnie ocenić lud miejscowy, bez trudu wżyje się w przyszłości w wiejskie środowisko, w którym mu uczyć wypadnie. Z narodowo-socjalistycznego punktu widzenia niezmiernie ważną jest rzeczą, by student należycie zrozumiał rolę ludu wiejskiego w stosunku do państwa niemieckiego.

Praktyka w wiejskiej szkole, praca w obozach wakacyjnych dają mu sposobność bezpośredniego zetknięcia się z pracą ludu, oraz zaobserwowania jego umysłowych i ekonomicznych potrzeb, biorąc zaś udział w „Dobrowolnej Służbie Pracy“ uczy się należycie doceniać pracę na roli. Po wielokroć podkreślana jest konieczność osobistego doświadczenia studenta i bezpośredniego kontaktu z wiejską społecznością dla wyrobienia należytego poglądu na potrzeby i dążenia, jakim wychowanie ma odpowiadać.

Dawniejsze niemieckie Akademje Pedagogiczne w Bytomiu, Bonn, Dortmundzie, Elbingu, Frankfurcie nad Renem oraz w Hali nad Laab, jakoteż i nowo otworzony „uniwersytet“ (Hochschule) w Lauenburgu

na Pomorzu mają stać się wszystkimi zakładami kształcenia nauczycieli szkół powszechnych. Te zreorganizowane zakłady mają na celu wychowanie nowego typu nauczyciela, gotowego oddać się w służbę idei odnowy narodu niemieckiego w państwie narodowo-socjalistycznym. Rozkaz narodu przez wszystkich studentów brunatnych kosztul jest symbolem tego nowego kierunku wychowania. Charakterystycznym jest, że nowy zakład kształcenia nauczycieli utworzony został w małym miasteczku na dalekiem Pomorzu, tuż nad północno-wschodnią granicą niemiecko-polską. Ten nowy zakład ma dopomóc w utworzeniu kulturalnego wału ochronnego przeciw obcym wpływom polskiego korytarza. Wspólnie z zakładem w Elbingu stanie się Lauenburg duchową redutą na niemieckim pograniczu. \*)

**Przepełnienie szkół akademickich we Francji.** Nadprodukcja młodzieży akademickiej była dotychczas problemem szczególnie palącym w Niemczech powojennych. Liczba młodzieży, która po wyjściu z uniwersytetów wogóle nie znalazła pracy, była tam tak poważna, że zaczęto myśleć o ograniczeniu dopływu młodzieży na uniwersytet, jako o jedynym środku zaradczym. Masa rozgoryczonej, nie mającej nic do stracenia bezrobotnej młodzieży akademickiej — był to jeden z czynników, który poważnie przyczynił się do wybuchu rewolucji w Niemczech. Dotychczas było to zagadnienie prawie wyłącznie niemieckie, dziś jednak w rezultacie coraz bardziej pogłębiającego się kryzysu gospodarczego, inne kraje zaczynają także odczuwać nadprodukcję młodzieży z akademickim wykształceniem. Nawet kraj tak zamożny, jak Francja, mogący kierować swą młodzież do kolonij, nie zdołał się ustrzec od bezrobocia młodzieży akademickiej. „Le Cétéiste“, organ Związku pracowników umysłowych, podaje statystykę, która wywołała zaniepokojenie wśród poważnych publicystów francuskich. Oto główne cyfry: w roku 1933 na 180 miejsc na politechnice paryskiej zgłosiło się 1500 kandydatów, na 270 miejsc w Szkole Wojskowej w Saint. Cyr — 1300 kandydatów, na 61 miejsc w Szkole Morskiej — 530 kand., na 27 miejsc w Szkole Kolonialnej — 399 kand., na 48 miejsc w Szkole Górniczej w Paryżu — 532 kand., na 30 miejsc w Szkole Budowy Dróg i Mostów — 261 kand., na 50 miejsc w Szkole Lotniczej — 389 kand. W roku 1932 — 767 „licenciés ès lettres“ nie otrzymało posad nauczycielskich, liczba studentów francuskich na I-ym roku studjów humanistycznych wzrosła od roku 1900 do 1932 o 250%. W tymże roku wydano 1.102 dyplomy z nauk matematyczno-przyrodniczych, istniało zaś zapotrzebowanie na 130 nauczycieli i około 250—300 chemików do przemysłu.

Redaktor dziennika „La République“, zastanawiając się nad sposobami zaradzenia złu, zaznacza, że kierowanie młodzieży do szkół zawodowych jest bezskuteczne z powodu istniejącej nadprodukcji rzemieślników i handlowców. Tego rodzaju wyjście, nie przynosząc poprawy stosunków ekonomicznych, mogłoby groźnie obniżyć poziom kulturalny kraju. Należałoby zatem: wprowadzić ścisłą kontrolę dyplomów, uprawniających do zarobkowania; zorganizować przeszkolenie zawodowe, któreby pozwoliło pracownikom, narażonym na bezrobocie, przechodzić w krótkim czasie do innego zawodu; surowo zabraniać łączenia dwóch zajęć zarobkowych; bezwzględnie zasuwać pracownikom, którzy osiągnęli przepisowy wiek; kierować zainteresowania młodzieży ku ośrodkom wiejskim i kolonjom; skrócić dzień pracy.

W związku z rosnącym bezrobociem rośnie niechęć do pracujących we Francji cudzoziemców, co się już odbiło i na emigracji polskiej.

\*) Elbląg (Prusy Wsch.) [Elbing]; Lębork (Pom. n.) [Lauenburg].

### **Nowe ustawy o kształceniu nauczycieli w Wirtembergji i Bawarji.**

W obu tych krajach do niedawna istniały seminarja nauczycielskie. W b. r. szkolnym powstaną w Bawarji i Wirtembergji Akademje Pedagogiczne (Hochschulen für Lehrerbildung), w których kształcić się będą studenci po skończeniu gimnazjum na nauczycieli szkół powszechnych. Akademje Pedagogiczne o kursie dwuletnim mają charakter i prawa szkół uniwersyteckich. Obecnie we wszystkich prowincjach III Rzeszy istnieje już tylko system kształcenia nauczycieli na poziomie szkół wyższych, do czego przede-wszystkiem przyczyniły się tamtejsze Związki Nauczycielskie.

### **Prawa absolwentów Instytutu Pedagogicznego w Katowicach.**

Rozp. Ministra W. R. i O. P. z 22 grudnia 1934 zalicza Instytut Pedagogiczny w Katowicach do zakładów równorzędnych Państw. Instytutowi Naucz., Państw. Pedagogjom, Państw. Inst. Rob. Ręcz., Państw. Inst. Wych. Fiz. oraz Konserwatorjum Muz. (Wydz. Naucz.) i przyznaje absolwentom tego Instytutu prawa na podstawie § 19 p. 2 oraz § 63 rozp. Rady Ministrów z 19 grudnia 1933 w sprawie automatycznego przechodzenia nauczycieli do wyższych grup uposażenia. (Dziennik Urzędowy Min. W. R. i O. P. Nr. 10 z 31 grudnia 1934 poz. 158.)

## **Zapiski bibliograficzne.**

Dr Ed. Claparède. Jak rozpoznawać uzdolnienia uczniów. Przeł. Dr Justyna Jastrzębska, z przedmową Prof. St. Bałeya. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa.

Bronisław Biegeleisen. Metody statystyczne w psychologii. Podręcznik dla psychologów, psychotechników i pedagogów. Nakł. Nauk. T-wa Ped. Lwów-Warszawa 1935.

C. Washburn. Przystosowanie szkoły do dziecka. „System Winnetki.“ Przeł. J. Prechner. Nakł. Naszej Księgarni. Warszawa 1934.

Dr Marjan Odrzywolski. W poszukiwaniu sprawdzianu obiektywnego dla wartości metodycznych. Wyd. Związku Naucz. Pol. Warszawa 1934.

Mirosław Sekreta. Polityka szkolna Rosji sowieckiej, Włoch faszystowskich i Niemiec hitlerowskich. (Odbitka z „Chowanny“.) Katowice 1935.

Henryk Rowid. Środowisko i jego funkcja wychowawcza w związku z programem nauki. Księgarnia Gebethnera i Wolffa. Kraków 1935.

---

## Od Redakcji.

Do zeszytu I-go „Chowanny“ (styczeń 1935) dołączamy Nr. 1 dodatku informacyjno-sprawozdawczego p. t. „Sprawy Szkolne na Śląsku“. Nr. 1. „Spraw Szkolnych“ zawiera następującą treść: Przedszkola śląskie (sprawozdanie) — Szkolnictwo powszechne na Śląsku (sprawozdanie według stanu z 15 września 1934) — oraz Kronikę bieżącą. „Sprawy Szkolne“ otrzymywać będą prenumeratorzy „Chowanny“, pracujący w woj. śląskiem, **bezpłatnie**.

## Od Administracji.

Rozpoczynamy rok drugi wydawnictwa „Chowanny“ jako **mieсяcznika**. W ub. roku liczba prenumeratorów podniosła się znacznie, co dowodzi, że **Chowanna** znalazła uznanie i poparcie wśród szerokich sfer nauczycielstwa szkół powszechnych, średnich i zawodowych. Czasopismo nasze rozchodzi się nie tylko w woj. śląskiem, ale i we wszystkich innych województwach Rzplitej.

Czytelników i Przyjaciół „Chowanny“ prosimy o jednanie nowych prenumeratorów. Prenumerata roczna wynosi **5 zł** za 10 zeszytów w objętości przeszło **30 arkuszy** druku (480 str. + VIII). Pamiętajmy, że **Chowanna**, wydawnictwo **Instytutu Pedagogicznego** w Katowicach, jest ważną placówką kultury polskiej w woj. śląskiem.

Tom V-ty „Chowanny“ za rok 1934 w objętości 30 arkuszy druku zawiera nader bogatą treść, na którą składają się **rozprawy i artykuły** z zakresu teorii i praktyki pedagogicznej profesorów: Chałasińskiego, Dyboskiego, Hessena, Radlińskiej, Rowida, Skowrona, Szumana i innych. Nadto każdy zeszyt zawiera **sprawozdania i recenzje książek** z zakresu psychologii, pedagogiki, socjologii i biologii wychowawczej, tudzież **przegląd współczesnego ruchu pedagogicznego** w kraju i zagranicą.

Rocznik 1934 jest do nabycia w Administracji „Chowanny“ (Instytut Pedagogiczny, Katowice, ul. Krasińskiego 3). Do zeszytu styczniowego dołączamy czek P. K. O. Nr. **306.793** i prosimy o odnowienie prenumeraty na rok 1935.

HENRYK ROWID.

## Zagadnienie autonomji w wychowaniu.

(Dokończenie.)

### VI.

#### *Autonomja pedagogiki jako teorii wychowania.*

W toku naszych rozważań, związanych z problemem autonomji w wychowaniu i w szkole, wykazaliśmy, że wychowanie jako swoista funkcja społeczno-kulturalna tworzy do pewnego stopnia samodzielną sferę życia społecznego, obejmującą nieskończoną ilość faktów i zjawisk o charakterze pedagogicznym. W miarę doskonalenia się działalności wychowawczej wyłaniają się coraz to nowe zjawiska i problemy, do których poznania i rozwiązania dążymy przy pomocy teorii wychowania czyli pedagogiki. W pedagogice szukać więc będziemy odpowiedzi na liczne niepokojące nas wątpliwości i trudności, jakie się nasuwają w praktyce wychowawczej, przy jej pomocy dążyć będziemy do znalezienia najbardziej właściwych dróg i środków, umożliwiających osiągnięcie celu wychowania. Czy jednak pedagogika w obecnym swym rozwoju posiada dostateczne warunki, by sprostać temu zadaniu, czy wytworzyła sobie pewien system pojęć, norm i praw, czy wypracowała własne odpowiednie metody badania, któreby umożliwiały wyjaśnienie i zrozumienie licznych i różnorodnych faktów natury wychowawczej? W łączności z tem nasuwa się zagadnienie, czy pedagogika jest nauką autonomiczną i czy wogóle posiada odrębne miejsce w rozległym królestwie nauk i umiejętności.

Aż do ostatniej niemal doby nie uznawano naogół w świecie naukowym pedagogiki jako odrębnej i samodzielnej nauki. Jedni twierdzili, że wchodzi ona w zakres filozofji albo też socjologii, o ile to dotyczy norm i celów wychowania. O ile zaś chodzi o środki i metody wychowania i nauczania, uzależniano pedagogikę od biologji i psychologji. Na uniwersytetach



nie było doniedawna samoistnych katedr pedagogiki i najczęściej włączano ją do wykładów filozofji. W mniemaniu niektórych sfer naukowych utarło się też przekonanie, że działalność wychowawcza jest przedewszystkiem techniką, względnie sztuką, która może się obejść bez teoretycznych podstaw naukowych. Nic więc dziwnego, że problem autonomji pedagogiki nie był wcale przedmiotem rozważań w tych sferach. W łączności z poglądem, że pedagogika wchodzi w zakres filozofji, zastanowimy się najpierw, jaki zachodzi stosunek między temi dziedzinami twórczości, czy jest to stosunek podrzędności i zależności, czy też równorzędności i równowartościowości.

Podobnie jak wiele innych nauk, i pedagogika ma niewątpliwie swoje źródło w filozofji, z którą związana była organicznie poprzez wszystkie epoki kulturalne aż do czasów obecnych. W filozofji platońskiej tkwią pierwsze zawiązki teorii wychowania, która pozostaje w łączności z koncepcją idealnej rzeczypospolitej genialnego myśliciela greckiego. Jedną z najbardziej istotnych funkcj tej rzeczypospolitej jest właśnie wychowanie obywateli, oparte na zasadach filozofji państwa i filozofji prawa w ujęciu Platona. System wychowania we Francji współczesnej jest w dużej mierze wytworem racjonalizmu kartezjańskiego, pod wpływem którego urabia się umysłowość kulturalnego obywatela francuskiego, łącząca w sobie porządek i ścisłość z wytwornością prostoty i jasności w myśleniu.<sup>1)</sup> Podobnie i w Anglii twórczość pedagogiczna tkwi korzeniami w sensualizmie Locke'a, a następnie w pozytywizmie Spencera i w związanym z temi kierunkami filozoficznymi poglądzie na świat, który w wychowaniu na pierwszy plan wysuwa indywidualność i wolność jednostki, poszanowanie osobowości i jej praw obywatelskich. Pedagogika niemiecka XIX stulecia, zwłaszcza herbartowska,<sup>2)</sup> pozostaje w ścisłym związku z idealizmem Kanta i Fichtego, polska zaś myśl pedagogiczna rozwija się pod wpływem filozofji absolutnej Hoene-Wrońskiego (1778—1853) i Trentowskiego (1808—1869). W ostatniej dobie szczególnie silny wpływ na twórczość pedagogiczną wywierają takie kierunki filozoficzne, jak pragmatyzm James'a, Dewey'a i in.,<sup>3)</sup> rozwijający się na gruncie amerykańskim i angielskim, intuicjonizm Bergsona we Francji i fenomenalizm filozofa niemieckiego Husserla.

Czy wobec tak ścisłego związku między filozofją a peda-

<sup>1)</sup> J. Delvolvé .La philosophie de l'éducation française. (Revue Internationale de Pédagogie. 1931/32).

<sup>2)</sup> Fr. Herbart. Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. 1806.

<sup>3)</sup> W. James. Pragmatyzm. Przeł. W. M. Kozłowski. Warszawa 1911.

gogiką możliwa jest autonomiczna teoria wychowania i jej uniezależnienie od różnych systemów filozoficznych? Dążności do stworzenia teorii wychowania i usamodzielnienia pedagogiki nie są zjawiskiem dopiero dnia dzisiejszego. Ujawniają się już w wieku XVII i XVIII-tym, znajdując najsilniejsze oparcie w koncepcji Rousseau'a, który — jak już wspomniałem — punkt ciężkości w działalności wychowawczej, umiejscowiony aż dotąd zzewnątrz procesu wychowawczego, przenosi do duszy rozwijającego się dziecka i opiera tę działalność na swoistym wzajemnym stosunku wychowawcy do wychowanka. W pierwszej połowie XIX w. podejmuje próbę zbudowania podstaw teorii wychowania Hoene-Wroński w oparciu o założenia swej filozofii absolutnej. Stwierdza on, że „sam problemat wychowania nie jest jeszcze ustalony dydaktycznie“ i że „luźność logiczna i nieokreśloność w pojęciu pedagogiki, uważanej jako teoria wychowania, wypływa z braku obiektywnego celu wychowania“. Nadto pedagogika jest z jednej strony podporządkowana antropologii, w szczególności somatologii i psychologii, z drugiej zaś filozofii, głównie moralności i filozofii religii, z których czerpie prawidła wychowania.

Hoene-Wroński, zmierzając do ścisłego określenia zasad pedagogiki, do zbudowania teorii wychowania na podstawach filozoficznych, stara się przedewszystkiem drogą dedukcji ustalić cel obiektywny wychowania, niezmienny, ponadczasowy, absolutny. Cel ten obiektywny wypływa z rozwoju ludzkości, zmierzającej stopniowo poprzez poszczególne epoki kulturalne do coraz doskonalszych form bytu. W rozwoju swym zdobędzie ludzkość szcześnie cel ostateczny, niezależny od warunków fizycznych, a mianowicie zdolność stwarzania się własnego przy pomocy rozumu twórczego. Z prawa rozwoju ludzkości wynika też cel obiektywny wychowania, a mianowicie uzdolnienie wychowanka do samostwarzania się czyli urzeczywistniania swej jaźni w czynach wolnych, w budowaniu świata wartości, co mu umożliwi stanie się osobowością. Na tej podstawie opiera się, zdaniem Hoene-Wrońskiego, system dydaktyczny pedagogiki, którego nasz myśliciel nie zdążył rozbudować, gdyż stały temu na przeszkodzie ówczesne wypadki polityczne 1830 r.<sup>1</sup>

Na podstawach filozoficznych buduje też „system pedagogiki narodowej“ Trentowski, obejmując po raz pierwszy w literaturze polskiej całość nauki o wychowaniu na poziomie ówczesnej wiedzy. Główne normy pedagogiczne i cel

<sup>1</sup>) Hoene-Wroński. Filozofia pedagogii. Paryż 1831. Przel. z francuskiego J. Jankowski. Warszawa 1932.

wychowania wiążą się organicznie z koncepcją filozofii uniwersalnej, z której wyłania się zasada aktywności w wychowaniu i idea bożoczołowieczeństwa, jako najbardziej istotne pojęcia w pedagogice Trentowskiego.<sup>1)</sup> W Niemczech usiłuje Herbart nadać pedagogice charakter wiedzy ścisłej w oparciu o psychologię i filozofję, zwłaszcza o etykę.

W tych próbach i usiłowaniach stworzenia teorii wychowania problematyka filozoficzna i pedagogiczna nie znalazły wyraźnego odgraniczenia, nie doprowadzono do ustalenia problemów i pojęć pedagogicznych jako zwartego systemu naukowego. Zbyt silne wpływy poszczególnych systemów filozoficznych odsuwały pedagogikę od życia i uczyniły z niej dziedzinę abstrakcyjnych dociekań, nie mających swego źródła w konkretnych sytuacjach i zagadnieniach, jakie się wyłaniają w działalności wychowawczej, w rzeczywistości i w stosunku wzajemnym wychowanka do wychowawcy, do rówieśników, do różnych form i instytucyj szkolnych, do wartości tkwiących w przedmiotach nauki i t. d. Dopiero na czasy najnowsze przypada rozwój pedagogiki jako nauki autonomicznej, dążność do oparcia jej na możliwie bogatym materiale, czerpanym bezpośrednio z rzeczywistości wychowawczej, w łączności zaś z tem ujawniają się tendencje do wyzwolenia jej z dotychczasowej zależności od filozofji.<sup>2)</sup>

W dążeniach tych zarysowują się dwa kierunki. Pierwszy zmierza do opracowania teorii wychowania w oparciu o filozofję, jako naukę pomocniczą pedagogiki. Ostatecznym celem jest tu zbudowanie filozofji pedagogiki, podobnie jak już istnieje filozofja religji, historii, prawa, sztuki, języka, przyrody i t. d. W tem ujęciu pedagogika zalicza się do grupy nauk humanistycznych. Drugi kierunek zmierza do oparcia pedagogiki wyłącznie na faktach i doświadczeniu i zbliżenia jej do grupy nauk przyrodniczych. Pedagogika stać się winna, zdaniem przedstawicieli tego kierunku, nauką eksperymentalną.

Pod wpływem rozwoju nauk przyrodniczych, zwłaszcza biologji i fizjologii, psychologia zaczyna coraz częściej stosować metody eksperymentalne w badaniach życia duchowego i z dawnej „dyscypliny filozoficznej“ staje się nauką doświadczalną, psychofizyką, psychologją fizjologiczną, psychologją obiektywną, wreszcie psychologją postępowania (bihejworyzmem). Zwrot ten w psychologji nie pozostaje bez wpływu i na pedagogikę, która również wysuwa postulat, by fakty i zjawiska wychowawcze badać metodami eksperymentalne-

<sup>1)</sup> Br. F. Trentowski. *Chowanna czyli System pedagogiki narodowej*. Poznań 1842.

<sup>2)</sup> J. R. Kretzschmar. *Ende der philosophischen Pädagogik*. Lipsk 1921.

mi — metodą obserwacji, testów, ankiety, statystyki i t. p. Pedagogika zaczyna się rozwijać w pierwszych dwu dziesiątkach XX wieku jako wiedza empiryczna, eksperymentalna i zrywa w zupełności więzy łączące ją z filozofią, w obawie, że z tej strony grozi jej utrata autonomii i podważenie jej charakteru naukowego. Pedagogika eksperymentalna, której najwybitniejszymi przedstawicielami są Binet, Claparède, Meumann, Rusk, Dawid,<sup>1)</sup> spodziewała się pierwotnie, że wszystkie fakty, zjawiska i problemy w wychowaniu i kształceniu zbada i rozwiąże zapomocą metody indukcyjnej, zapomocą eksperymentu, i zbuduje na tej drodze naukę ścisłą, niezależną od wszelkiej metafizyki. Atoli zamierzenia te nie mogły się urzeczywistnić, albowiem w wychowaniu mamy do czynienia także ze zjawiskami o charakterze irracjonalnym, które nie dadzą się zbadać ani rozwiązać przy pomocy eksperymentu. Pedagogika eksperymentalna wyzwala się wprawdzie z pod wpływów filozofji, ale uzależnia się znowu w dużej mierze od psychologii.

Pedagogika nie mogła się stać wyłącznie nauką doświadczalną i nie mogła zerwać w zupełności więzów z filozofją, albowiem przedmiotem naszej refleksji pedagogicznej jest nie tylko „to, co jest dane, co istnieje“, ale także i „to, co być powinno“. Wychowanie jest funkcją, w której terażniejszość wiąże się wciąż z przeszłością, w której wychowawca musi przewidywać i stawiać sobie cele, wynikające z rozwoju psychofizycznego i duchowego dziecka. Cele można urzeczywistniać stopniowo w oparciu o świat wartości etycznych, społecznych, estetycznych, intelektualnych i w łączności z określonym poglądem na świat i życie. W dążeniu do tego, co być powinno, metoda doświadczalna nie może mieć zastosowania, tu konieczne jest myślenie intencjonalne i intuicyjne, będące podstawą właściwego stosunku wychowawcy i wychowanka. Pedagogika eksperymentalna może więc tylko pewną część problemów pedagogicznych, dotyczących głównie techniki wychowania i nauczania, badać i rozwiązywać przy pomocy metod doświadczalnych, natomiast w stawianiu celów i norm pedagogicznych pedagogika posługuje się metodą dedukcji i intuicją, ma charakter teleologiczny.

<sup>1)</sup> A. Binet. *Les idées modernes sur les enfants*. Paryż 1909 i w przekładzie „Pojęcia nowoczesne o dzieciach. Warszawa 1928. — E. Claparède. *Psychologie de l'Enfant et pédagogie expérimentale*. X. Ed. Genève 1924 i w przekładzie „Psychologia dziecka i Pedagogika eksperymentalna“. Warszawa 1927. — E. Meumann. *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen*. II. Aufl. Leipzig 1911—1914 (3 tomy). — R. Rusk. *Pedagogika eksperymentalna*, przekład z angielskiego „*Experimental Education*“. Warszawa 1926. — J. Wł. Dawid. *Inteligencja, wola i zdolność do pracy*. Warszawa 1911.

ny i intencjonalny. Tu też istnieje granica, której pedagogika eksperymentalna przekroczyć nie mogła i w łączności z tem ujawniają się w ostatniem dziesięcioleciu wysiłki i dążności do oparcia teorii wychowania na podstawach filozoficznych — słowem do opracowania filozofii pedagogiki, którą w naszej literaturze pedagogicznej zapoczątkował swą genialną rozprawą Hoene-Wroński przed stu przeszło laty. Teoria wychowania, poddając krytycznej analizie zjawiska i fakty wychowawcze, dążąc do ścisłego sformułowania pojęć i zasad pedagogicznych, do ich ujęcia syntetycznego i do zbudowania systemu wychowania, szuka kryteriów w filozofii, obejmującej całokształt bytu, przyczem stara się zachować samodzielność i niezależność w stawianiu i rozwiązywaniu problemów własnych, nie pokrywających się z problematyką filozoficzną.<sup>1)</sup> Na tej drodze, nawiązując do rozprawy Dilthey'a, który wykazuje, że cel wychowania da się wyprowadzić tylko z celu życia samego, a nie z jakiegoś systemu etyki czy filozofii, dąży pedagogika współczesna do ugruntowania swej autonomji i do zdobycia równouprawnienia w świecie nauk.<sup>2)</sup>

W miarę rozwoju i pogłębiania się działalności wychowawczej utrwała się też świadomość, że pedagogika ma właściwe sobie zadania i cele, własną dziedzinę badań faktów i problemów, własne metody badania, własną terminologję. Filozofia i pedagogika stykają się z sobą w zagadnieniach, dotyczących obiektywnego celu wychowania i kształcenia, ideału pedagogicznego i przeznaczenia człowieka, sensu i treści życia samego, ale nie stapiają się ze sobą, jedna z nich nie wchłania drugiej, albowiem ich intencje, motywy twórczości, zadania i cele nie są identyczne. Pedagogika ujmuje swoje problemy i formułuje swe pojęcia przede wszystkim pod kątem widzenia dobra rozwijającego się dziecka, podporządkowując je naczelnej idei wychowania i kształcenia, jako stałej funkcji kulturalnej społeczności we wszystkich epokach dziejowych. Pedagogika zdobywa sobie więc stopniowo cha-

<sup>1)</sup> M. Frischeisen-Köhler. *Philosophie und Pädagogik*. — A. Messer. *Philosophische Grundlagen der Pädagogik*. Breslau 1924. — E. Kriek. *Philosophie der Erziehung*. Osterwieck 1925. — S. Hessen. *Podstawy pedagogiki*. Warszawa 1931. — E. Spranger. *Umriss der philosophischen Pädagogik (Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, R. 1933/34)*.

<sup>2)</sup> W. Dilthey. *Die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft*. Berlin 1888. — G. Geissler. *Die Autonomie der Pädagogik*. Langensalza 1929. — P. Petersen. *Pädagogik*. Berlin 1932. — S. Hessen. *Kritische Vergleichung des Schulwesens der anderen Kulturstaaten* (w dziele *Nohl-Pallat*, *Handbuch der Pädagogik*, tom IV. Langensalza 1928. — E. Kriek. *Die Wendung zur reinen Erziehungswissenschaft*. (Intern. Zeitschr. f. Erziehungsw. 1931/32).

rakter nauki autonomicznej, a w tych usiłowaniach filozofia pełni rolę pomocniczą, podobnie jak i w dziedzinach innych nauk, np. historii, prawa, religii, przyrody, języka i t. d., które, rozwijając swoją filozofję, nie tracą przez to charakteru nauk autonomicznych.

Pedagogika, jako niezależna dziedzina myśli i twórczości, bada wychowanie i kształcenie jako funkcję kulturalną ducha ludzkiego i życia społecznego. W szczególności nauka ta zajmuje się: a) gromadzeniem, analizą i opisem faktów i zjawisk wychowawczych; b) zmierza do określenia istoty wychowania, celów i ideałów pedagogicznych; c) bada formy wychowania w poszczególnych epokach kulturalnych; d) wyjaśnia wyłaniające się wciąż w życiu nowe problemy wychowawcze i tu właśnie teoria wiąże się ściśle z praktyką. W rzeczywistości wychowawczej mamy do czynienia z nieskończoną i niezmierną dziedziną zjawisk i zagadnień, ponieważ z roku na rok napływają wciąż nowe indywidualności, jednorazowe i niepowtarzalne, nowe indywidualne zespoły uczniowskie i w łączności z tem zmienia się struktura klasy szkolnej, w której stosunki układają się w sposób odmienny z roku na rok. Struktura duchowa zespołu uczniowskiego ulega też zmianie w związku z dojrzewaniem fizycznym i duchowym wychowanków.

Podobnie jak w ub. stuleciach pedagogika uchodziła za integralną część filozofji, od której się stopniowo dopiero w najnowszej dobie uniezależnia, tak znowu w ostatnich dziesiątkach lat socjologia zmierza do podporządkowania sobie nie tylko pedagogiki, ale i samej funkcji wychowania. Kierunek ten zaznacza się w literaturze jako „pedagogika socjologiczna“, jako „socjologia wychowania“, i rozwija się głównie we Francji (Durkheim) i w St. Zjedn. Am. Pnc. (Dewey). W naszej literaturze pedagogicznej stanowisko to reprezentuje Znaniecki. Socjologia określa wychowanie jako funkcję społeczną, jako oddziaływanie pokolenia starszego na młodsze, jeszcze do życia społecznego niedojrzałe. Zadaniem wychowania, według Durkheima, jest obudzenie i rozwinięcie w dziecku pewnego zasobu zdolności fizycznych, intelektualnych i moralnych, których wymaga od niego zarówno społeczeństwo polityczne w swej całości, jak i środowisko specjalne, do którego w szczególności jest przeznaczone.<sup>1)</sup> Podobny pogląd znajdujemy i u innego autora francuskiego Wilbois, według którego celem wychowania jest przystosowanie fizyczne i duchowe dziecka do życia w społeczności jutra.<sup>2)</sup> W określeniu tem przejawia

<sup>1)</sup> E. Durkheim. *Éducation et sociologie*. Paris 1922.

<sup>2)</sup> J. Wilbois. *L'éducation nationale*. Paris 1922.

się stanowisko par excellence socjologiczne, a nie pedagogiczne, wychowanie dziecka podporządkowane jest bowiem wyłącznie względem na potrzeby państwa i poszczególnych zawodów, z pominięciem potrzeb i dobra wychowanka jako indywidualności i osobowości. W ujęciu Durkheima wychowanie nie jest odrębną, samodzielną sferą życia i wobec tego pedagogika nie jest tu, rozważana jako nauka autonomiczna.

Jeszcze silniej zaznacza się kierunek socjologiczny w wychowaniu i pedagogice u Znanieckiego, który te dziedziny funkcji i twórczości w zupełności wciela do socjologii. Określiwszy działalność wychowawczą jako pewien rodzaj działalności społecznej, zalicza ją Znaniecki do „kategorji zjawisk, stanowiących właściwy przedmiot badań socjologicznych”. Teoria wychowania — mówi Znaniecki — jest częścią socjologii, podobnie jak teoria elektryczności jest częścią fizyki. Nie może być innej teorii wychowania prócz socjologicznej; termin „socjologia wychowania” jest pewnego rodzaju pleonazmem, którego jedynem uzasadnieniem jest fakt, że zjawiska wychowawcze są przedmiotem badań także i historii wychowania, która zajmuje względem nich także ściśle obiektywne stanowisko, i że sprawa, czy i w jakiej mierze historia może być uważana za naukę teoretyczną, jest dość sporna.<sup>2)</sup> Tak więc Znaniecki neguje wogóle istnienie teorii wychowania jako odrębnej i samodzielnej dyscypliny i twierdzi, że problemy wychowawcze mogą być rozpatrywane tylko z punktu widzenia socjologicznego.

Z poprzednich naszych rozważań wynika, że zagadnienia pedagogiczne podporządkowane są dobru dziecka, że pedagogika bada nie tylko fakty i zjawiska wychowawcze, ale przewiduje to, co być powinno, że wytycza cele i że ma charakter intencjonalny i teleologiczny.

Socjologia, zajmując się badaniem faktów i zjawisk życia społecznego, zmierza do ustalenia praw rozwoju tego życia, ale nie wskazuje celów, nie ustala norm pedagogicznych. Badając zjawiska wychowawcze, jako odrębny rodzaj zjawisk społecznych, socjologia nie zmierza w swych dociekaniach do wykrycia warunków sprzyjających rozwojowi fizycznemu i duchowemu dziecka, co jest zadaniem pedagogiki. Socjologia i pedagogika są to dwie odrębne dyscypliny. Nie można tedy pedagogiki podporządkować socjologii, ani też nie jest ona jej częścią, podobnie, jak nie jest nią medycyna, czy estetyka lub literatura i t. d., które również badają pewne kategorie zjawisk społecznych, i żaden lekarz, biolog lub fizjolog, esteta lub literat nie zgodziłby się, by socjolog schronił go pod swe skrzydła opiekuńcze i wyznaczył mu mniej lub więcej skromne miejsce

<sup>2)</sup> F. I. Znaniecki. Socjologia wychowania. T. I. Warszawa 1928.

na ogromnych rozłogach socjologii. Socjologia w stosunku do pedagogiki pełnić może przede wszystkim rolę pomocniczą, podobnie jak filozofja. Między temi dwoma dziedzinami twórczości może jeszcze zachodzić stosunek wzajemności i socjologia może wiele materiałów zdobyć dla swoich badań i dociekań, których dostarczyć może pedagog w związku z obserwacjami swoistego życia dzieci w grupie uczniowskiej, w klasie szkolnej, stosunku kierowników wychowania do wychowanków, ich oddziaływania wychowawczego, wpływu dóbr kulturalnych na rozwój duchowy jednostki i t. p. Oczywiście i pedagogika nawzajem szukać będzie zawsze uzasadnienia wyników swoich badań w pokrewnej sobie socjologii.

Socjologiczny punkt widzenia zaznacza się również w twórczości pedagogicznej Dewey'a, dla którego wychowanie jest funkcją społeczeństwa, polegającą na zachowaniu i odnowie socjalnego życia ludzkiego, na ciągłej rekonstrukcji treści jego doświadczeń i zdobyczy kulturalnych. Dewey wiąże ściśle problemy wychowawcze ze swą koncepcją filozoficzną, t. j. z pragmatyzmem, a właściwie z jego odmianą, zw. instrumentalizmem i uważa szkołę jako laboratorium wychowania przyszłego obywatela i zawodowca. Budowa programu nauki oparta na teorii faz kulturalnych nie wnika w naturę dziecka, nie uwzględnia jego potrzeb w poszczególnych okresach rozwojowych i całe wychowanie skierowane jest głównie na jego przyszły zawód, a więc ma charakter heteronomiczny. Wychowawca musi jednak pamiętać, że dziecko żyje terażniejszością, w której tkwią in potentia zawiązki przyszłości; to też wychowanie, uwzględniając w całej pełni ową terażniejszość, oddaje tem samem najlepsze usługi przyszłości.

W określeniu socjologicznem wychowania zaznacza się tylko oddziaływanie pokolenia starszego na młodsze, gdy tymczasem w rzeczywistości istnieją wpływy wzajemne i młodzież, przynajmniej od pewnego wieku, oddziaływa również w stopniu mniejszym lub większym na społeczeństwo starsze, wnosząc nowe poglądy, nowe idee i wartości. W funkcji wychowania ujawniają się dwa procesy: popierwsze proces asymilacyjny, polegający na przyswajaniu sobie przez młode pokolenie wartości zdobytych przez generację poprzednie, powtóre proces twórczy, wyzwalający zdolności i energie w młodem pokoleniu, które mu umożliwiają posuwanie naprzód kultury i wzbogacanie jej w nowe wartości. Przyjmując istniejący dorobek i wytwarzając nowe wartości, młodzież nietylko przyczynia się do podniesienia kultury ogółu, ale równocześnie wzbogaca też swoje wewnętrzne życie duchowe, swoją osobowość, która jest głównym przedmiotem badań peda-



gogicznych. Z rozważań naszych wynika, że stanowisko socjologii i pedagogiki wobec zagadnień społeczno wychowawczych nie jest identyczne i że socjologia nie może sobie rościć pretensji, by pedagogika stanowiła jeden z jej działów. Pedagogika ma swój ściśle ograniczony zakres badań, dotyczących wartości kulturalnych i materiału naukowego, metod i form wychowania, celów i ideałów pedagogicznych, a przede wszystkim osobowości wychowawcy i wychowanka, którego wychowawca w okresie kształcenia ogólnego prowadzi nie do określonego zgóry zawodu, ani określonej formy i treści politycznej czy światopoglądowej, ale do pełnego człowieczeństwa, jak to wynika z koncepcji Rousseau'a, Hoene-Wrońskiego, Trentowskiego i innych teoretyków wychowania.

W łączności z zagadnieniem naszym, czy pedagogika jest nauką autonomiczną, zastanowimy się wkońcu nad tem, czy działalność wychowawcza ma charakter techniki, względnie sztuki i czy pedagogika jest pewnego rodzaju technologią wychowania i nauczania. Przedmiotem działalności technika czy też artysty, np. artysty-plastyka, jest materiał martwy, który przetwarza, względnie wydobywa zeń pewne formy, mniej lub bardziej oryginalne. Znając naturę tworzywa i posługując się odpowiednimi narzędziami, może technik lub rzemieślnik zgóry przewidzieć, jakie będą za każdym razem wyniki jego pracy. W razie powtórzenia danych warunków, uzyska te same rezultaty, co poprzednio, ma bowiem do czynienia z materiałem martwym i z dziedziną, w której rządzi prawo przyczynowości. Artysta-plastyk może według woli swej z materiału martwego wytwarzać kształty, jakie zrodziły się w jego genialnej fantazji i myśli twórczej. Atoli wychowawca ma do czynienia z rozwijającym się życiem, wciąż innym, odmiennym, z jego dynamiką, z duszą dziecka, w której tkwią potencjalnie siły twórcze. Wychowawca nie może więc zgóry za każdym razem przewidzieć, jakie będą wyniki jego działalności, ponieważ w grę wchodzi tu czynniki irracjonalne. Nie może kształtować osobowości dziecka według jakiegoś zgóry przyjętego obrazu, ponieważ każdą osobowość cechuje nowość i wolność, pomimo, że przyjmujemy istnienie wspólnego celu obiektywnego w wychowaniu.

Wyniki funkcji wychowawczej są wytworem współdziałania i kontaktu duchowego wychowawcy i wychowanka, na co składają się najróżnorodniejsze czynniki: geniczne, środowiskowe, właściwości temperamentu, charakteru i typu danych osobników. Tylko w niektórych czynnościach, związanych z wychowaniem, dotyczących np. utrzymania ładu i porządku, organizowania nauki, pracy i zabaw pewna technika, w znaczeniu sprawności i umiejętności posługiwania się materiałem, pomocami naukowymi i t. p. jest konieczna, ale to nie stanowi

istoty działalności wychowawczej, ani też istotnej treści pedagogiki. Wychowanie jako świadome oddziaływanie na rozwój psychofizyczny jednostki, przenika w głąb jej osobowości i umożliwia jej przemianę kultury obiektywnej na subiektywną treść dostępnego jej świata wartości. Ostatecznym celem wychowania jest uzdolnienie jednostki do samowychowania, do samostwarzania się.

Z rozważań naszych wynika, że pedagogika, jako teoria wychowania rozwija się przedewszystkiem dzięki oparciu się na konkretnych faktach i zjawiskach wychowawczych, a w ich analizowaniu, wyjaśnianiu i syntetyzowaniu korzysta z pomocy innych nauk, przedewszystkiem z filozofji, o ile to dotyczy świata wartości kulturalnych, ich funkcji kształcącej, z socjologii, o ile bada strukturę i życie zespołów wychowawczych, oraz z biologji i psychologji, w łączności z badaniem warunków wewnętrznych kształcenia wychowanka. Podobnie więc, jak i inne nauki, pedagogika zajął się o różne gałęzie wiedzy, korzystając z ich dorobku i twórczości i dostarczając im nawzajem sporo wartościowych obserwacji i wyników swych dociekań, zachowuje swą odrębność i samodzielność. O autonomji pedagogiki świadczą też takie fakty, jak bogata literatura naukowa i czasopisma specjalnie poświęcone teorii wychowania, tworzenie coraz więcej katedr pedagogiki, a nawet całych wydziałów pedagogicznych na uniwersytetach, tworzenie odrębnych instytutów pedagogicznych, kongresy pedagogiczne, naukowe towarzystwa pedagogiczne i t. p.

Pedagogika naukowa, której przyświeca dobro dziecka i ideał wychowania pełnego człowieka napotyka na różne trudności w dążeniu do autonomji. Działanie różnych sił i prądów heteronomicznych sprawia, że między ideałem pedagogicznym a rzeczywistością wychowawczą istnieje mniejszy lub większy dystans, zależnie od warunków gospodarczych danego kraju, od jego ustroju politycznego, od poziomu kultury ogółu społeczeństwa, a w szczególności od poziomu kultury pedagogicznej sfer kierujących wychowaniem i samego nauczycielstwa. Utrwalenie i pogłębienie demokracji w kraju, łączącej w sobie wolność i karność obywateli, ich dobrobyt i oświecenie oraz wysoki poziom kulturalny przyczynia się do rozwoju autonomji w wychowaniu, w szkole i zapewnia autonomję nauce pedagogiki, zmniejszając temsamem dystans w dążeniu społeczeństwa do ideału pedagogicznego. Natomiast różne formy rządów absolutnych, rządy dyktatury, panowanie klik, rządy faszystowskie powodują kurczenie się autonomji w wychowaniu i w szkole, odsuwają urzeczywistnienie ideału pedagogicznego w nieokreśloną dal, wypaczają i zniekształcają „teorię wychowania“, która staje się wtedy narzędziem i środkiem, pełniąc smutną rolę służebnicy określonego kierunku politycz-

nego.<sup>1)</sup> Pedagogika taka, pozbawiona istotnej treści, sprzecza się z istotnym sensem działalności wychowawczej. Pedagogika autonomiczna, rozpatrując wszelkie problemy z punktu widzenia ich wartości wychowawczej, pełni swe szczytne zadanie w służbie dobra dziecka, doskonalenia człowieka, podnoszenia kulturalnego ogółu społeczeństwa i ciągłego wzbogacania świata wartości etycznych, estetycznych i intelektualnych w życiu społecznym.

STANISŁAW SKOWRON.

## Dziedziczność u człowieka a eugenika.

Rozwój nauk przyrodniczych w drugiej połowie ubiegłego i w obecnym stuleciu stwierdza istnienie i znaczenie biologicznych elementów w osobowości człowieka. Wszelka próba ujęcia naszej natury, przy wyłączeniu pierwiastków przyrodniczych, nie może być zupełna, utrudnia bowiem poznanie człowieka, jako istoty, której dążenia i czyny ograniczone są organicznym pokrewieństwem z resztą ożywionego świata, której najistotniejsze cechy osobowości wyznacza pewien szczególny a przypadkowy skład zawiązków dziedzicznych, ustalony już w chwili samego poczęcia. Praca nad sobą samym, wpływ oddziaływującego środowiska może modelować tylko to, co tkwi zawiązkowo w osobniku, nie zdoła natomiast stworzyć nowych talentów, ni zmienić zasadniczo usposobienia jednostki. Nie potrzeba udowadniać, że znaczenie tych odkryć, któremi szczyć się może nauka o dziedziczności, wykracza daleko poza ramy zainteresowań specjalistów i czysto teoretycznych zdobywczy. Biologiczny punkt widzenia musi być uwzględniony i w psychologii i w socjologii i w pedagogice, a uwzględnić go można wtedy, gdy podstawowe zagadnienia z nauki o życiu zdobędą sobie większą, niż dotychczas popularność.

Państwo opiera swój byt na obywatelach, tych co są i tych co będą, ich zdrowie fizyczne i psychiczne staje się troską ogólną. Lecz wiedza lekarska pomaga tylko organizmowi, wzmacnia jego siły obronne, ale wrodzonej jego istoty najczęściej nie może zmienić, podobnie jak i wychowawca nie zdoła dziedzicznie niedorozwiniętego dziecka wprowadzić na prawidłowe tory rozwoju. Starania nasze nie mogą się ogra-

<sup>1)</sup> Zob. Mirosław Sekretą. Polityka szkolna Rosji sowieckiej i Włoch faszystowskich (Chowanna nr. 9, 10, r. 1934) oraz Polityka szkolna Niemiec hitlerowskich (Chowanna nr. 1, r. 1935).

niczyć wyłącznie do dzisiaj żyjących, w zamierzeniach swych sięgamy dalej, dbając o zdrowie przyszłych pokoleń. Sprawdzamy eugeniczne teoretyczne dociekania na grunt praktyczny. Dla naszego zachodniego sąsiada naród jest biologiczną jednostką, nic dziwnego więc, że wyteżono siły i poświęcono wiele pracy celem powszechnego uświadomienia ogółu o tych działach biologii człowieka, które są podstawą tworzenia i kształtowania psychofizycznej struktury jednostki. Spróbujmy odrzucić z odnośnej literatury niemieckiej swoiste zabarwienie polityczne, zagadnienia rasizmu, przyrodnicze uzasadnianie roli narodu niemieckiego, który jako „Herrenvolk“ ma przodować w rozwoju kulturalnym społeczeństw a pozostanie w tej literaturze to, czego brak u nas — podanie ściśle naukowe, a popularne zasad determinizmu biologicznego osobowości, wywołującego szczerze zainteresowanie się temi zagadnieniami ogółu. Niemcy nie są jedynym krajem, w którym dyskusja nad przyrodniczą stroną natury ludzkiej jest szczególnie żywą i aktualną. Ruch eugeniczny zaczął się w Anglii, która wydała twórcę tej nauki G a l t o n a. Obecnie już nietylko wiele stanów Am. Pnc., ale także i Niemcy wprowadziły przymus sterylizacji, jako obronę społeczeństwa przed zwiększaniem się liczby niedorozwiniętych i umyślowo chorych. Prócz tego przymus sterylizacji obowiązuje w niektórych częściach Kanady, w Danji, w kantonie Vaud w Szwajcarii, w stanie Vera Cruz w Meksyku i w wolnem mieście Gdańsku. Zestawienie to bynajmniej nie zamyka listy tych państw, w których zagadnienia eugeniczne są rozważane i szeroko dyskutowane.

Wszelkie jednak ustawodawstwo eugeniczne winno wpływać z woli samego społeczeństwa, świadomego swych obowiązków wobec przyszłych pokoleń, bo tylko wtedy mogą być zamierzenia eugeników w pełni zrealizowane. Stąd zaś wypływa konieczność rzetelnej popularyzacji i mądrze prowadzonej propagandy. Wprawdzie jeden z autorów amerykańskich na łamach popularnego pisma przyrodniczego wyraźnie zaznacza, że obecnie w interesie nauki leży przede wszystkim prowadzenie dalszych badań, a nie uprawianie propagandy, lecz zdaje mi się, że dotychczasowe wyniki poszukiwań pozwalają już na przeniesienie uzyskanych danych z pracowni naukowej na szerszy teren. Nie sądzę jednak, aby najbardziej zawiłych tematów naukowych nie można było podać w odpowiedniej, przystępnej formie ogółowi, nie sądzę też, aby naukowiec musiał przemawiać do szarego człowieka tylko w zawiłych barokowych zdaniach. Sztuczność stylu, napuszone sentencje nie są strawne dla ogółu. Czemuż wspinałe prace angielskie i amerykańskie, wyzbywszy się wszelkiego patosu i werbalizmu, nietylko nic treściowo nie ucier-

biały, lecz przeciwnie stały się wzorem należytego podania naukowych dociekań? Nic nie zyska na tem powaga nauki, gdy piszemy o niej przez N, nie zdobędzie ona popularności i pozostanie w sferze teoretycznych abstrakcyj, nic nie mających wspólnego z zadaniami, które nasuwa codzienne życie. Prawda, że uczony, rozwiązując teoretyczne zagadnienie, śledząc wyniki swych doświadczeń, nie myśli często o ich praktycznem zastosowaniu, lecz nie możemy przecież zapominać, że przyjść ono może zupełnie niespodziewanie i nieoczekiwanie. Gdy prof. Morgan odkrywał w swych badaniach mechanizm przenoszenia się znamion dziedzicznych u małej muszki i umiejscawiał zawiązki ich, czyli geny w poszczególnych strukturach komórki, trudno było przypuścić, aby badania te posiadały doniosłe znaczenie praktyczne. A jednak na podstawie tych doświadczeń wyrosła nowoczesna nauka o dziedziczności, czyli genetyka, a więc i genetyka człowieka, sprowadzając wprost rewolucyjną zmianę naszych zapatrywań na wiele zagadnień lekarskich i psychologicznych. I właśnie z działu medycyny otrzymał prof. Morgan zeszłego roku najwyższe odznaczenie naukowe — nagrodę Nobla.

Genetyka człowieka, będąca nieodzowną podbudową pod eugenikę, winna szczególnie żywo zainteresować wychowawcę. Prawie wyłącznie doniedawna podkreślanie humanistycznego kierunku w kształceniu nauczycieli i wychowawców musiało wywołać reakcję, domagającą się wprowadzenia do obowiązkowych przedmiotów i nauki o biologii człowieka. Dziś i u nas biologia wychowawcza (a więc pewne działy biologii, szczególnie ważne dla pedagoga) wchodzi już w skład przewidzianych przez programy wykładów w pedagogjach, instytutach pedagogicznych i niektórych kursach dla nauczycielstwa. Wykładając od szeregu lat biologię wychowawczą w Instytucie Pedagogicznym w Katowicach, w Państwowem Pedagogjum w Krakowie i na okolicznościowych kursach nauczycielskich, miałem sposobność zauważyć zarówno pewne braki w wykształceniu przyrodniczem słuchaczy, jak i gorącą chęć uzupełnienia ich, płynącą z prawdziwego zaciekawienia, dla wielu zupełnie nową stroną ludzkiej osobowości. Może jako biolog zdaję sobie lepiej sprawę ze szkody wynikającej z zaniedbania ogólnoprzyrodniczego wykształcenia. Brak podstawowych wiadomości w tej dziedzinie przyjmuje się jako coś naturalnego, choć w odniesieniu do innej gałęzi wiedzy nie jesteśmy w równym stopniu wyrozumiali. Słusznie oburzylibyśmy się, gdyby po skończeniu szkoły powszechnej dziecko nie wyniosło podstawowych wiadomości z naszej historii, nie znało naszych bohaterów narodowych. Dlatego jednak przechodzimy często do porządku dziennego nad tem, gdy ktoś nawet z cenzusem naukowym twierdzi, że tlen do

mózgu dopływa naturalnymi otworami ciała, lub gdy słyszymy szczere wyznanie, i to niebyle kogo, że dopiero po czterdziestu latach żywota dowiedział się, co to jest aorta i jakie właściwie znaczenie ma serce. Będąc mocno przekonany o korzyści i konieczności poznania pewnych rozdziałów z biologii człowieka przez nauczyciela-wychowawcę, pragnę do poprzednio ogłaszanych artykułów w Ruchu Pedagogicznym i Chowannie\*) dorzucić dalszy, poświęcony w części I-szej niektórym zagadnieniom genetycznym, w II-giej zaś ważniejszym zamierzeniom eugenicznym. Nie chcąc zbyt rozszerzać ram artykułu, odsyłam czytelnika do wymienionych poprzednio artykułów, względnie do odpowiedniego rozdziału z książki, traktującej o biopsychologii człowieka.

## I.

Dokładniejsze zbadanie dziedziczności u człowieka napotyka na specjalne trudności. Z jednej strony staje na przeszkodzie bardzo ograniczona liczba potomstwa, tak, że tylko niektóre z pośród możliwych typów mogą się w potomstwie danej pary rodziców ujawnić, z drugiej zaś trudności w śledzeniu dziedziczenia się pewnych znamion przez szeregi pokoleń. Prócz tego uzyskane dane odnoszą się głównie do cech patologicznych, a nie normalnych, które nas najwięcej interesują. To co u zwierzęcia dokładnie zbadanego znajduje swe wytlumaczenie w prawach dziedziczenia Mendla, opartych o podstawy mechanizmu podziału komórkowego, u człowieka opiera się głównie jeszcze na przypuszczeniach, nie popartych najczęściej przekonującym dowodem. Nigdy nie można też zapominać o konieczności stosowania dużej dozy krytycyzmu, gdy dane uzyskane z doświadczeń na materiale zwierzęcym pragniemy odnieść do interesującego nas obiektu — człowieka. Jeżeli jednak pamiętamy, że obecnie genetyka ludzka nie wiele lat istnienia liczy, to sumując jej dotychczasowe zdobycze, nie możemy nie widzieć naprawdę znacznego postępu i to w różnych kierunkach tej młodej nauki.

Przedmiot jej poszukiwań i metody są bowiem bardzo różnorodne; nie możemy przecież poprzestać na śledzeniu tylko i wyłącznie dziedziczenia się jakiejś cechy i na rozbięciu fizycznych i psychicznych znamion na pierwiastki zależne od genów, owych najelementarniejszych jednostek naszej nauki.

\*) Dziedziczność i wychowanie. Ruch Ped. Kraków 1930. Osobna odbitka 1934. Zagadnienie dziedziczności u bliźniąt. Ruch Ped. 1933 (Kraków). Eugenika i jej wskazania. Ruch Ped. 1933 (Kraków). Wpływ hormonów na kształtowanie się osobowości. Chowanna, Katowice 1934. Czy cechy nabyte są dziedziczne? Chowanna, Katowice 1934. St. Szuman i St. Skowron. Organizm a życie psychiczne. Nasza Księgarnia. Warszawa 1934.

Dążymy też do poznania, w jaki sposób jedne zawiązki cech wpływają na ujawnienie się innych, jaki wpływ wywiera środowisko na ostateczne wykształcenie się cechy? Ile innemi słowy zawdzięczamy fatum dziedziczności, a ile otoczeniu, jak dalece poprawa otaczających warunków, od nas zależna, zdoła wpłynąć na dziedzictwo otrzymane po przodkach?

Metodzie obserwacji przekazywania pewnych cech u człowieka dopomagają wypracowane dokładnie metody statystyczne, wzajemny zaś wpływ otoczenia i dziedzicznego podłoża badamy na t. z. bliźniętach jednojajowych, identycznych, o ile chodzi o ich zespoły geniczne, które to bliźnięta są nieocenioną pomocą w badaniach genetycznych psychologicznych, a także i pedagogicznych.

Każda z cech zależna jest od genów, przeniesionych na ustrój za pośrednictwem męskiej i żeńskiej komórki rozrodczej. Podobnie jednak jak w ustroju prawidłowym wszelkie cechy modelowane są przez odpowiednie geny, przy współudziale innych genów i otaczających warunków, tak też i znamiona szkodliwe dla osobnika, patologiczne, wywodzą się z odpowiednich zawiązków dziedzicznych. Ponieważ nie mamy powodu do przypuszczenia, aby nowe geny poprzednio nieistniejące, powstawały w ustroju, sądzimy, że pojawianie się genów wywołujących znamiona chorobowe wyjaśnić możemy tylko trwałą zmianą genów prawidłowych, zmianą nazwaną w języku genetyka mutacją. Nie ulega wątpliwości, że mutacje powstają rzadko, ale niemniej gdy raz się wytworzą, przechodzą z jednego pokolenia na drugie, chociażby nawet były czasami ukryte w ciągu szeregu generacji. Lecz nawet i wtedy, gdy nie ujawniają się w poszczególnych osobnikach, nie giną ze składu genetycznego danej rasy i z każdym pokoleniem zwiększają się szanse ich pojawu. Nie zawsze mutacje powodują obniżenie się zdolności życiowej osobnika, leżą one bowiem zarówno na drodze postępu, jak i uwstecznienia. Z dotychczasowych jednak obserwacji wynika, że nieporównanie częściej powstają mutacje, które upośledzają osobnika w walce o byt, są więc minusem i dla jednostki i dla gatunku. Chociaż najczęściej przyczyny powstawania mutacji usuwają się z pod naszej analizy i kontroli, to przecież doświadczalnie stwierdzono, że czynniki takie, jak promienie Roentgena, promienie radu, podwyższenie temperatury, wpływają na zwiększenie się częstości pojawu mutacji.

O ile mutacje powstają w komórkach ciała u danego osobnika, giną one wraz z nim, o ile jednak zmieniają się trwale geny w komórkach rozrodczych, wtedy zmienione zawiązki przenoszą się na dalsze pokolenia i wchodzą w skład danego szczepu. Wywoływanie sztucznych mutacji zapomocą czynników fizycznych i chemicznych udaje się już dzisiaj i u roślin

i u zwierząt niższych. Wykazano, że pewne trwałe uszkodzenie masy dziedzicznej jest możliwe i u zwierząt ssących, np. pod wpływem alkoholu. Wprawdzie u człowieka nie stwierdzono dotychczas szkodliwego wpływu alkoholu na potomstwo, lecz opierając się na badaniach przeprowadzonych na zwierzętach, można się spodziewać, że i w tym wypadku działanie alkoholu może wpłynąć na uszkodzenie pewnych części komórek rozrodczych, w których mieszczą się wyznaczniki cech.

Szereg cech patologicznych, spotykanych u człowieka, wytworzył się niewątpliwie na skutek zmian mutacyjnych odpowiednich genów. Jeżeli jednak nagle w rodzinie pozornie zdrowej spotkamy osobników upośledzonych dziedzicznie, mamy najczęściej do czynienia nie z pojawem nowych mutacji, lecz tylko z ujawnieniem się zmienionych mutacyjnie genów, tkwiących przez długie pokolenia u przodków tych osobników. Zagadnienie ujawniania się cech wprowadza nas w bardzo ciekawy rozdział genetyki wogóle, a genetyki człowieka w szczególności. Niejednokrotnie zmieniony patologicznie gen, który osobnik otrzymuje po jednym ze swych rodziców, jest w stanie wytworzyć cechę jemu właściwą, chociażby ze strony drugiego z rodziców otrzymany zawiązek tej cechy był prawidłowy. Takie geny nazywamy dominującymi, lub panującymi i genetyka człowieka zna niejedną przykład, w którym gen, wywołujący patologiczną cechę, przeważa nad genem prawidłowym. W innych wypadkach zmieniony mutacyjnie gen będzie ustępujący i w obecności swego normalnego partnera nie zdoła ujawnić swego działania. Najczęściej jednak działanie genu nie jest czysto dominujące, lub ustępujące, tak że w razie jednoczesnej obecności zarówno genu mutacyjnie zmienionego, jak i odpowiadającego mu genu pierwotnego, wytwarza się cecha pośrednia. Znamy np. gen, który, znajdując się wraz z genem powodującym wykształcenie się prawidłowych palców, prowadzi do skrócenia drugiego palca u ręki i nogi, a ile zaś w miejsce genu normalnego znajduje się taki sam drugi gen zmieniony, to wtedy nie tylko nie wykształca się odpowiednie członki u rąk i nóg, ale równocześnie wystąpią zniekształcenia w całym systemie szkieletowym, które nie dozwolą na dłuższe utrzymanie się przy życiu takiej jednostki. Osobniki, posiadające w swych komórkach oba geny zmienione, otrzymały je w spadku po jednym i drugim z rodziców, podobnie jak osobniki normalne otrzymują od obojga rodziców geny, powodujące wytwarzanie się prawidłowo ukształtowanych palców.

Fakt dziedziczenia pośredniego ma duże znaczenie dla eugeniki. Wtedy bowiem, gdy mamy do czynienia wyłącznie z genem ustępującym, który, znajdując się tylko w podwójnej



ilości, zdoła wywołać odpowiednią cechę, nie możemy odróżnić osobników genetycznie normalnych od tych, którzy danej cechy wprawdzie nie ujawniają, ale mając gen ustępujący, przekazują go części swojego potomstwa. Z gatunku więc gen ustępujący, wywołujący cechę szkodliwą, nie znika, może się coraz bardziej rozprzestrzeniać, aż wkońcu pojawi się u tych indywiduów, którzy od obojga rodziców otrzymają ów gen szkodliwy. Według zasady Lenza najcięższe schorzenia dziedziczne u człowieka zależą od genów ustępujących, lżejsze natomiast od dominujących. Wyjaśnić fakt ten możemy w ten sposób, że o ile ciężkie schorzenie zależy od genu dominującego, to osobniki giną najczęściej nie pozostawiając potomstwa, czyli dobór naturalny usunie ze składu genetycznego danej rasy ową szkodliwą mutację, podczas gdy gen ustępujący, znajdując się obok genu normalnego, nie upośledza osobnika i dozwala na pozostawienie potomstwa, a tem samem na rozprzestrzenianie się szkodliwych zawiązków.

Przykład działania genu ustępującego wykazuje między innymi, dlaczego nie możemy z całości cech jednostki, dostępnych naszemu badaniu, czyli z t. zw. fenotypu, wnioskować szczegółowo co do jej zespołu zawiązków dziedzicznych, czyli co do jej genotypu. Bardzo często jednak na wytworzenie się cechy nie wpływa tylko i wyłącznie para genów, z których jeden pochodzi od ojca, a drugi od matki. Czasami większa ilość par genów bierze bezpośrednio udział w wytwarzaniu określonej cechy, kiedyindziej inne geny warunkują tylko pośrednio jej ujawnienie i stopień wykształcenia. Prawdopodobnie występowanie schizofrenii jest uzależnione przynajmniej od dwóch par różnych genów, podobnie jak i dziedziczenia stanów manjakałno-depresyjnych i niedorozwoju umysłowego nie można wytłumaczyć działaniem tylko jednej pary zawiązków dziedzicznych. Obecnie coraz częściej w genetyce przyjmuje się udział ogółu genów w wykształcaniu się cechy, coraz częściej zauważyć można, że poszczególne zawiązki, chociaż w pewnej cesze szczególnie wybitnie zaznacza swój udział, nie jest bez wpływu i na pozostałe znamiona. Cecha zależy więc nietylko od wyznaczającej ją pary genów, zależy też najczęściej i od działania innych zawiązków, tkwiących w genotypie danego osobnika, zależy także od całości wpływów otaczających. Fenotyp jest wynikiem współdziałania genotypu i otaczających warunków, co szczególnie należy podkreślić, gdy mowa o genetyce człowieka. Narazie bowiem nasza ingerencja co do zmiany genotypu jest równa prawie zeru, podczas gdy w naszej mocy leży przeprowadzenie zmian w środowisku, w którym wzrasta i wychowuje się dziecko, najwięcej podatne na wpływy otoczenia, najwięcej wrażliwe na bodźce. Zarówno dla pedagoga jak i dla leka-

rza wysuwa się przeto zagadnienie wielkiej wagi, — jak dalece zmiana środowiskowa może wpłynąć na przejaw, jakość i natężenie psychofizycznych cech osobnika?

Pamiętając o zależności ujawniania się cechy nie tylko od wpływu bezpośrednio kształtujących ją genów, lecz i od innych genów, które działają hamująco, lub modyfikująco na jej obraz fenotypowy i uwzględniając znaczenie środowiska, możemy, idąc za B. Fischerem, Timoféeff-Ressovskym i i., wyróżnić w odniesieniu do cech ich zdolności ujawniania się (Penetranz), wyrazistość (Expressivität) i specyficzność (Spezifität). Opierając się na przykładach podanych przez v. Verschnera, postaramy się wyjaśnić pokrótce powyższe terminy. Jak wiadomo powiększenie ilości palców (Polydaktylja) zależy od dominującego genu, dlatego też cecha ta winna wystąpić u wszystkich bez wyjątku osobników, którzy posiadają odnośny gen, chociażby tylko w pojedynczej ilości. Jeżeli więc spotykamy przypadki, w których mimo obecności genu na polydaktylię nie pojawia się zwiększenie ilości palców, to wtedy wnioskujemy o różnej zdolności ujawniania się tej cechy, zależnie od bliżej nieokreślonych wpływów środowiskowych (peristatycznych), i genicznych. Lecz ujawniona cecha, w naszym wypadku polydaktylja, może posiadać i różną wyrazistość u różnych indywiduów. Nadliczbowe bowiem palce mogą być rozmaicie silnie wykształcone, mogą występować np. tylko u jednej z rąk, albo u obu. Podobnie jak przy zdolności ujawniania się cechy, tak i przy wyrazistości różnice zależą od wpływów otoczenia, lub też od wpływów genicznych. Wreszcie palec względnie palce dodatkowe mogą występować w różnych miejscach, tak, że np. tylko pierwszy, lub tylko piąty palec jest rozdwojony. Różnice te określamy mianem specyficzności odnośnej cechy. Ponieważ najczęściej jedne rodziny wykazują jeden typ specyficzności, a drugie inny, wnioskujemy, że różnice te zależą najprawdopodobniej od innych mutacji genu pierwotnego, czyli że są wywołane różnicami w samych genach, bezpośrednio działających na wytworzenie się powyższej cechy. Jednakże i przy specyficzności nie możemy nie uwzględnić także i ewentualnych wpływów innych genów, działających tylko pośrednio, jak i oddziaływań peristatycznych. Czasami zdolność ujawniania się cechy jest w tak znacznym stopniu zależną od wpływów zewnętrznych i genów działających pośrednio, że pojawia się tylko u pewnej części osobników, posiadających wyznaczające ją zawiązki dziedziczne. Tak np. ścieśnienie miednicy występuje u około 60% indywiduów posiadających gen dominujący na tę właśnie cechę. Przykładów podobnych moglibyśmy zacytować znacznie więcej; wszystkie one świadczą o wpływie innych genów,

niezwiązanych bezpośrednio z tworzeniem się odpowiedniego znamienia, jak też i wpływie środowiska na ujawnienie się, wyrazistość i specyficzność cech, dających w sumie fenotyp każdego z osobników.

Jak dalece same warunki środowiskowe wpłynąć mogą na zmodyfikowanie pracy genów, wytwarzających ostatecznie cechy, jest zagadnieniem, na które dać może wyczerpującą odpowiedź skoordynowana praca nie tylko pedagogów, biologów, psychologów, lekarzy, lecz i prawników. Właściwie istnieją dwie główne metody badania wpływu otoczenia. Jedna z nich opiera się na spostrzeżeniach poczynionych na obfitym materiale, np. nad dodatnim wpływem środowiska o wyższym poziomie kulturalnym na stopień inteligencji dzieci, pochodzących ze środowisk niżej kulturalnie stojących<sup>1)</sup>, druga zaś na badaniu t. zw. bliźniąt jednojajowych. Ostatnia z tych metod jest niewątpliwie ściślejszą, chociaż zebranie odpowiedniej ilości przypadków nie jest rzeczą łatwą. O ile pomiędzy dwoma jednojajowymi bliźniakami zaznaczają się różnice w cechach fizycznych lub psychicznych, to różnice te musimy wyłącznie przypisać wpływom środowiskowym, gdyż genotypy ich są zupełnie identyczne. Badania bliźniąt jednojajowych dały już dotychczas bardzo ciekawe wyniki, a prace, ukazujące się głównie w Niemczech i w Stanach Zjednoczonych A. P., dorzucają coraz to nowe dane do tak ważnego dla pedagoga zagadnienia określenia wpływu otoczenia na pracę genów i tworzenia się osobowości jednostki, powstałej z działania genów i oddziaływań środowiskowych. W tych wypadkach, w których odnośne znamiona zależą od genów mało lub wogóle nie zmieniających kierunków swej pracy przy bardzo różnych nawet warunkach otoczenia, oba bliźniaki jednojajowe wykażą zawsze, lub prawie zawsze tę samą cechę i zgodność pomiędzy obu partnerami jest zupełna, chociażby wychowały się w warunkach różnych i ulegały odrębnym wpływom. Tak np. zgodność w przynależności do t. zw. grup krwi wynosi zawsze 100%, dla niedorozwoju umysłowego 88%, dla schizofrenji już tylko 75%, skłonności do przestępstw 70%, gruźlicy 70%, szkarlatyny 59%, zapalenia płuc 25%. Widzimy więc, że gdy dla grup krwi, schizofrenji, przestępczości, podatności na gruźlicę, wpływ dziedziczny przeważa bardzo znamienne, innymi słowy gdy geny dla tych właśnie cech w różnych warunkach otoczenia wytwarzają te same znamiona, to dla szkarlatyny i zapalenia płuc warunki otoczenia posiadają ważniejsze znaczenie, aniżeli wrodzone skłonności.

W badaniach powyższych należy jednakże uwzględnić

<sup>1)</sup> Por. H. Rowid. Środowisko i jego funkcja wychowawcza w związku z programem nauki. Kraków 1935.

zawsze zachowanie się i bliźniąt dwujajowych, które powstają z dwóch różnych komórek żeńskich, zapłodnionych różnymi plemnikami. Z tego też względu genotypy bliźniąt dwujajowych są tak różne pomiędzy sobą, jak i genotypy niebliźniaczego potomstwa. Jeżeli np. obserwujemy dla odry i kokluszki zgodność u bliźniąt jednojajowych w 96%, to fakt ten bynajmniej nie świadczy o przewadze dziedzicznych skłonności w zapadaniu na powyższe choroby, gdyż i u bliźniąt dwujajowych, a więc genetycznie różnych, widzimy zgodność podobną. Wchodzi tu w grę sama łatwość zakażenia się drobnoustrojami, wywołującymi odrę i koklusz, a nie wrodzona podatność. Do wytłumaczenia tego jednak dochodzimy przez porównanie stosunków, zachodzących pomiędzy dwoma rodzajami bliźniąt, badanie wyłącznie par jednojajowych mogłoby spowodować wysnucie fałszywych wniosków.

Jest oczywiście, że badanie bliźniąt ma niezmiernie doniosłe znaczenie zarówno dla lekarza jak i wychowawcy, pozwalając na określenie, jak dalece różne cechy fizyczne i psychiczne zależne są od otaczających warunków, których kontrola nie wybiega poza możliwości higienisty i pedagoga. Już na imię miejscu miałem sposobność podkreślić wartość badań, prowadzonych nad bliźniętami dla cech psychicznych<sup>1)</sup> tak, że obecnie ograniczę się tylko do ogólniejszych uwag. Jak słusznie podkreśla Rowid zarówno przecenianie wpływu środowiskowego jak przyjęcie mało zmiennej działalności genów w różnych warunkach otoczenia doprowadziłoby w rezultacie do nieuzasadnionego optymizmu, względnie pesymizmu pedagogicznego.<sup>2)</sup> Jeżeli dzisiaj coraz więcej podnosi się głosów, wskazujących na moc czynników dziedzicznych w kształtowaniu się osobowości jednostki, to należy to uważać za naturalną reakcję przeciw przypisywaniu otoczeniu więcej niż może ono zdziałać. Wszelkie zamierzenia i teorie nie liczące się z determinizmem biologicznym osobowości muszą być skazane na bankructwo.

Najidealniejsze warunki nie wzbudzą nowych uzdolnień i nie dozwolą na prawidłowy rozwój psychiczny obciążonego dziedzicznie matką. Zarzut zaś, że biologowie przeceniają znaczenie dziedziczności, o ile chodzi o cechy psychiczne jednostki, polega moim zdaniem często na nieporozumieniu. Dla biologa bowiem każda cecha musi mieć podłoże dziedziczne, niema fenotypu bez genotypu, lecz z drugiej strony wie on dobrze, że co się z genu wytworzy, zależy nietylko od samego genu, lecz i od warunków, w których ów gen daną cechę wytwarza. Genotyp obejmuje więc potencjalnie wiele

<sup>1)</sup> Zagadnienie dziedziczności u bliźniąt. Kraków 1933.

<sup>2)</sup> H. Rowid cyt. poprzednio.

możliwości, z których pewne się tylko pod wpływem otoczenia realizują. O ile powyższe założenia zostaną należycie zrozumiane, biolog nie spotka się z zarzutem niedoceniań oddziaływań wychowawczych na rozwój duchowy dziecka.

Osobnik w chwili swego poczęcia aż do kresu swego indywidualnego życia wykazuje ustawiczne przemiany. Tempo tych przemian jest najwyższe w życiu zarodkowym, u dziecka silniejsze niż u człowieka dojrzałego. Maszyna życia nie staje ani na chwilę, wymiany materialne z otoczeniem nie mogą być zawieszane, pokarm dopływa wciąż do ustroju, ciała zużyte i odpadki zostają wydalone. Boddźce oddziałują na organizm, wywołując z jego strony odpowiedzi — reakcje. Każdy wiek ma przeto swe własne cechy, swoją odrębność fizyczną i psychiczną. Podobnie jak żywy ustrój jest systemem dynamicznym, a nie statycznym, tak i cechy przekształcają się z biegiem życia, wykazując swoistą dynamikę.

W każdym okresie życia niezależnie od tego, czy badamy zarodek, dziecko, człowieka dojrzałego, czy starca, napotykamy na cechy temu wiekowi właściwe, które wytwarzają się na skutek działania odziedziczonych zawiązków. Od genotypu też zależy sam proces ontogenetycznego wzrostu, kształtowanie się, a wreszcie uwstecznienia, które znamionuje nadejście starości. Przedmiotem więc badań genetyki człowieka będą także i cechy zarodkowe, embrjonalne, tem więcej, że niejednokrotnie stanowią one podstawę do wytłómaczenia zaburzeń, spostrzeganych bądźto bezpośrednio po urodzeniu, bądź też w późniejszych okresach rozwoju dziecka. Podobnie bowiem jak powstające zmiany dziedziczne genów, czyli mutacje, dotyczyć mogą cech ujawniających się w życiu późniejszym, tak i wpływ pewnych mutacji zaznacza się w bardzo wczesnych już stadiach rozwoju płodowego.

FERDYNAND BIRNBAUM (Wiedeń).

## **Z prac w szkole doświadczalnej opartej na zasadach psychologii indywidualnej.**

Przedstawimy trzechletni eksperyment stosowania zasad psychologii indywidualnej w życiu szkoły głównej (Hauptschule), — odpowiadającej dawnej austriackiej szkole wydziałowej. Eksperyment rozpoczął się w r. 1931, a skończył z uk. r. szkoln. Zadaniem naszym będzie przedstawić szereg zdobytych doświadczeń i wyników.

### *Z praktyki wychowawczej.*

Przenikanie się wychowawczych wpływów. Wychodziliśmy z tego założenia, że poszczególne akty

wychowawcze tylko wtedy mogą być skuteczne, gdy będą się wzajemnie przenikać. Przedewszystkiem należało organicznie powiązać codzienną pracę wychowawczą ze szczególnem oddziaływaniem wychowawczem na niektóre trudne do wychowania dzieci. Zaczęliśmy od tego, że usiłowaliśmy wprowadzić jakiś system w postępowaniu w codziennych sytuacjach życia szkolnego. W ten sposób powstał system pedagogiki sytuacyjnej, wynikającej bezpośrednio z naszych doświadczeń. Przedyskutowaliśmy poszczególne sytuacje dnia szkolnego — od przyścia do szkoły aż do chwili opuszczenia budynku — i staraliśmy się nadać każdej sytuacji wartość wychowawczą. Np. pytanie, co zrobić, gdy uczeń zapomniał książkę i t. p. Jak łatwo się domyślić, powstało w ten sposób całe mnóstwo problemów; czuliśmy jednak, że ktoś musi tę drobiazgową pracę wykonać. Przecież wiedzą o tem wszyscy pedagogowie świata, że właśnie te drobiazgi szkolne decydują o tem, czy nauczyciel będzie odczuwał radość twórczą w swej pracy zawodowej, czy też stanie się zwykłą maszyną do uczenia, zamiast produktywnym rzeźbiarzem duszy ludzkiej. Nie bagatelizowaliśmy żadnej sytuacji! To też praca nasza została obficie wynagrodzona bogactwem nowych idei, nowych pomysłów, które wyrastały z życia szkolnego. Zbiór tych wychowawczych zabiegów rósł nam pod rękami i stał się przedmiotem odczytu w Instytucie Pedagogicznym miasta Wiednia. Zdarzyło się po raz pierwszy może w dziejach wychowania, że zdobyliśmy się na odwagę mówienia o rzeczach błahych, bliskich niewątpliwie każdemu, ale o których wstydzimy się mówić przed forum naukowej pedagogiki.

Obok tej pedagogiki sytuacyjnej, której rezultaty wypełniają dziś wcale okazały tom, zajęliśmy się pedagogiką rozwojową. Chodziło nam o znalezienie dróg i środków planowego wychowawczego oddziaływania na dzieci między 10 a 14 r. ż. i w tym celu wykorzystaliśmy wyniki badań psychologii rozwojowej, tak świetnie reprezentowanej w Wiedniu przez prof. Karola i Karolinę (Charlotte) Bühler. Psychologja doświadczalna wymagała stworzenia instytucji centralnej, badającej życie klasy. Znaleźliśmy ją w tygodniowych pogadankach klasowych.

Technika pogadarek klasowych. Musimy przyznać, że nawiązaliśmy do samorządu uczniów, nie był to jednak żaden sejm uczniowski, ani też trybunał sądowy lub jak się te rzeczy tu i ówdzie mogą nazywać. Strona administracyjno-techniczna odgrywała tylko podrzędną rolę. Wybory funkcyjnarjuszów gminy szkolnej, które musiały pozostać ze względu na istniejącą strukturę gminy, nie miały dla nas wielkiego znaczenia. Zależało nam przedewszystkiem na wydobyciu elementu wychowawczego. Pogadanki klasowe przy-

brały zupełnie inny charakter. W klasie poprzedniej nauczyciel był, żeby się tak wyrazić, rozjemcą, sędzią, tutaj był reprezentantem pokolenia starszego i jego pretensyj wobec młodych, ale z tem zastrzeżeniem, że starał się rozumieć perspektywę, w jakiej dojrzewająca młodzież patrzyła na te żądania. Tematy pogadańek klasowych były w zupełności dostosowane do okoliczności lub do moralnych i psychicznych problemów, które narzucały się same na tym stopniu rozwoju. To też omawiano raz bijatykę uczniów, to znowu problem posłuszeństwa, lub technikę uczenia się różnych przedmiotów, kiedyindziej omawiano życie ludzi fizycznie upośledzonych (Helen Keller, Unthan, Graf Zichy i i.). Natura przedmiotu i poziom wieku uczniów dyktowały metodę postępowania. W I. kl. wydz. rozpoczynały się pogadanki pewnego rodzaju spowiedzią, gdy funkcjonariusze gminy mówili o błędach własnych, jakie popełniali w swych czynnościach związanych z życiem gminy, aby z tem większem prawem omawiać błędy kolegów jako im podwładnych. Niejeden z uczniów, który poprzednio nic nie robił sobie z uwagi funkcjonariusza klasy, teraz po usłyszeniu tej spowiedzi zaczął się nad sobą zastanawiać.

Co do techniki w ścisłem tego słowa znaczeniu, trzymaliśmy się zasady szkoły pracy, nie podawać dziecku nic, co może samo znaleźć. Widzieliśmy, że specjalnie w dziedzinie intymnego życia tylko to do serca dochodzi, co znajdzie tam oddźwięk. Czczą gadaninę tępiliśmy, co więcej, powoli, z całą ostrożnością zmierzaliśmy do tego, by dziecku wyjaśnić ukryty sens jego mowy. To jest przecież główna dziedzina psychologii indywidualnej; ona ma ucznia wprowadzić niejako poza jego słowa, poza jego czyny. Rzecz dziwna! „Czego rozum rozumnych nie widzi, to dostrzega w swej prostocie serce dziecka“ (Schiller). Podczas gdy dorośli siłą się, by nie rozumieć nauki psychologii indywidualnej, dzieci z całą gotowością przyjmują jej odkrycia. One dobrze wiedzą, że to, co starszym wydaje się zuchwalstwem, w rzeczywistości, więc za kulisami duszy jest raczej brakiem odwagi, poczuciem swej małej wartości. Dzieci nie wątpią ani przez chwilę, że właśnie wtedy bije się pięścią w stół, gdy brak nam odpowiedzi na argumenty przeciwnika. Dla nich nie jest to żadnym problemem, gdy dzieci w poczuciu swej bezsilności wykazują nadmiar energii, gdy ktoś głupka udaje, aby uniknąć nieprzyjemności, gdy ktoś nawet umie okazać fizyczne zmiany, byle tylko zyskać litość, zwolnienie od obowiązku i odpowiedzialności. W ten sposób stawały się nasze pogawędki prawdziwą szkołą poznawania samego siebie i innych, wolną od gadaniny czezej, prawdziwem kształtowaniem życia.

**Pogadanki indywidualne.** Zdawaliśmy sobie sprawę i z tego, że nasze ogólne pogadanki nie osiągną zbyt

wiele, zwłaszcza gdy chodzi o zmianę stosunku do życia dzieci trudnych. Wobec tego, opierając się na naszym bogatym doświadczeniu z czasów dawniejszych, przeszliśmy do techniki postępowania z dziećmi trudnymi. Służyły nam do tego pogadanki indywidualne. Tu naśladowaliśmy tylko to, cośmy tyle razy widzieli i słyszeli u naszego mistrza prof. Adlera. Z dziećmi należy tak mówić, aby niespostrzeżenie zaczęły się same rozumieć. Musimy przyznać, że trudną jest rzeczą, jak Adler się tego domaga, patrzeć oczami dziecka, słuchać jego uszami, odczuwać jego sercem. Ale dla dzieci nie jest tak trudno zrozumieć to, co o nich mówi psychologia indywidualna. Wielka liczba charakterystyk dziecięcych — i co ważniejsze, protokołów leczenia i planów postępowania, jest dowodem naszej działalności w tej dziedzinie.

Współpraca. Ciągłe przekonywaliśmy się, że skutek tylko wtedy będzie możliwy, gdy wszystkie oddziaływania będą zmierzać do tego samego celu, gdy będą skoordynowane. Przy badaniu tych rzeczy trzeba było głęboko sięgnąć do teorii, nie spuszczać dziecka z oka, dla którego podejmowaliśmy tę pracę. Zamiast zwykłego wyliczania środków wychowawczych zbudowaliśmy system funkcji wychowawczych, jako środek orientacyjny, przez co mogliśmy wpływ nasz organicznie uzgodnić. 1. Funkcja kontaktu, 2. odciążenia (od poczucia małej wartości), 3. wyjawiania planu życia; 4. nakładania obowiązków (ćwiczenie charakteru); 5. wreszcie funkcja wybawienia.

Teraz wiedzieliśmy, co czynić, mogliśmy postępować ekonomicznie i chronić się przed popadaniem w szablon. Pomagała nam w tem znajomość psychologii indywidualnej, która nam mówiła, że każdy człowiek jest jedyną, неповtarzającą się istotą, która wychodzi z rąk stwórcy. W ten sposób stała się zrozumiałą istota społecznego wychowania: wpływ społeczeństwa na jednostkę musi odpowiadać jej funkcjom; od nas wiele zależało, by tak kształtować społeczność, by najlepiej odpowiadała tym funkcjom.

### *Z praktyki nauczania.*

Szkoła pracy i wspólnota pracy były nam poniekąd nakreślone przez linje rozwojowe. Wprowadziliśmy uporządkowaną dyskusję uczniów — forma wiedeńska — która różni się od formy magdeburgskiej przez silniejsze podkreślenie kierowniczego stanowiska nauczyciela. I przy tej sposobności poznaliśmy wartość naszych pogadanek klasowych, wprowadzonych dla celów wychowawczych. Technikę tych dyskusyj opracowywaliśmy niejednokrotnie z uczniami, chroniąc się przed błędami, a przede wszystkim nie dopuszczając do tego,



by wyrwali się przed innymi uczniowie dla celów egoistycznych. To demaskowaliśmy natychmiast. Wielka liczba uczniów naszej szkoły, ich zainteresowania niejednokrotnie nauką, dowodzą, że spełniliśmy nasz obowiązek.

**I n d y w i d u a l i z o w a n i e w n a u c z a n i u.** Psychologia indywidualna wykazała nam skuteczność tendencyjnej aperceptywności dla kształtowania życia. Przedewszystkiem w sensie negatywnym; przecież nauka Adlera wyrosła z leczenia neurotyków. Ale już przy omawianiu problemu uzdolnienia wkracza w dziedzinę pozytywną. Nie można więc było uznać zewnętrznego treningu, jak to było dotąd, za oś centralną, lecz trening wewnętrzny, który objawia się w budowie stylu życia. Wobec tego należało także w nauce zaktywizować wewnętrzny trening.

Poznaliśmy, że ten wewnętrzny trening dochodzi do znaczenia, gdy uczeń zbliża się do przedmiotu nauki z jakąś ideą przewodnią. Trzeba więc zrobić to, co człowiek zrobił z piórem, ujarzmić tendencyjną aperceptywność!

Gdy np. dotąd zadowalano się przy nauce stylu ćwiczeniami drobnymi, więc wzmocnieniem zewnętrznego treningu, to my usiłowaliśmy poddać dziecko pod kierunkową odpowiedniej roli. Pisaliśmy np. krótką powieść. Coprawda, czynią to i inni. Ale my uczyniliśmy z tego zasadę. W każdym poszczególnym przypadku staraliśmy się znaleźć odpowiednią rolę. Potem pozwoliliśmy na działanie tego impulsu; tylko od czasu do czasu dopomagaliśmy nieznacznie. W ten sposób każdy z nas doszedł do jakichś sztuczek metodycznych. Ale ponad nimi wylaniały się kontury nowej metody pracy.

### *Zakończenie.*

Nasze doświadczenia przeprowadzaliśmy w starym, ciemnym budynku szkolnym, z dziećmi, które niczem nie różnią się od dzieci przedmieścia każdego wielkiego miasta; bez wyposażenia w nowożytnie techniczne pomoce naukowe. Tego pragnęliśmy. Chcieliśmy mieć jasny obraz naszego eksperymentu, nie chcieliśmy przypisywać nic naszej pracy, co wynikać mogło z korzystnych warunków.

Wiemy, że pracowaliśmy uczciwie. Wierzymy, że niejedno nowe wynaleźliśmy dla dobra i pożytku dzieci.\*)

Tłumaczył M. Z.

---

\*) Szkoła, o której nam kierownik jej opowiada, znajduje się na przedmieściu Wiednia; obowiązuje w niej normalny plan nauki. Doświadczenia, scharakteryzowane krótko w przytoczonym szkicu, nie są rewelacją. Ale właśnie dlatego, że dokonywane były w ramach szarej rzeczywistości, są cenne. Wyniki tej pracy nie dadzą się ująć w szumne sprawozdania, nawet nie odbiegają rażąco od praktyki w innych szkołach. Pozornie tylko. Istota

JÓZEF PIETER.

## Statystyka a psychologja.<sup>1)</sup>

1. Nauka współczesna stoi — począwszy od matematyki i fizyki — pod znakiem rozrostu metod statystycznych. Ilekroć współcześni fizycy i chemicy mówią o t. zw. indeterminizmie, ilekroć teoretycy podnoszą (najczęściej źle zrozumianą) względność praw i poznania naukowego, tylekroć cała sprawa ostatecznie wynika z faktu nowego aspektu metodologicznego dzisiejszego badania naukowego, mianowicie ze stosowania metod statystycznych i ze słusznych wniosków, a częściej jeszcze z nieporozumień, opartych na tym fakcie. Zgrubsza rzeczy oceniając, można powiedzieć, że wszystko to, co przywykliśmy uważać za klasyczny dorobek nowożytnej nauki, ufundowane było na eksperymencie. Ideał wszechstronnego eksperymentowania przyświecał światu uczonych od czasów Galileusza i, jak to jest właściwe każdemu żywemu ideałowi, starał się w nawskroś despotyczny i dogmatyczny sposób przeniknąć wszystko, każdy, najbardziej nawet odległy od galileuszowskiej fizyki zakątek badania naukowego. Tyle nauki — ile dokładnie przeprowadzonego eksperymentu, oto naczelne hasło uczonych niedługo ostatnich jeszcze czasów. Eksperymentator zamykał się ze swem zjawiskiem w pracowni i odgraniczał mnóstwem izolacyjnych i mierniczych przyrządów samo zjawisko od wszystkiego, co mogło powodować „zaburzenie“ i teraz, robił w niem dokładnie opisane i wymierzone przesunięcia. Jeśli wyobrazić sobie to zjawisko badane eksperymentalnie, jako lalkę w teatrze marionetek, poruszaną dokładnie oznaczoną ilością odmierzonych nitek, eksperyment możnaby porównać do czynności aktora poruszającego marionetką. Gdy po-

jest w tej pracy miłość dziecka, uznanie i uszanowanie jego osobowości i wysilek, by do tej duszy trafić, chociaż ukryta jest ona niejednokrotnie pod grubą warstwą zachwalstwa, lenistwa, złośliwości i tyłu innych wad, które nauczyciel przedmiejskich szkół zna ze swego niejednokrotnie bolesnego doświadczenia. Jeszcze z jednego powodu uznaliśmy za wskazane umieścić to sprawozdanie. W naszych szkołach też niejednokrotnie dokonuje się pięknej i skutecznej pracy nad rzeźbieniem osobowości ludzkich! Często jesteśmy zahukani wzorami obcemi, martwimy się, gdy nie znajdujemy odpowiedniej etykiety, tytułu dla naszej pracy, nie mając odwagi myśleć samodzielnie i ze świadomością pracować, że dajemy wartościową pracę.

Może w niejednym pracowniku szkolnym sprawozdanie obudzi więcej ochoty i odwagi do pracy i więcej wiary, że i my potrafimy dać pożyteczną i wartościową a często pionierską pracę na niwie szkolnej. (Red.).

<sup>1)</sup> Na marginesie książki **Bronisława Biegeleisena** „Metody statystyczne w psychologii“. (Podręcznik dla psychologów, psychotechników i pedagogów. Nakładem Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego. Skład główny: Książnica-Atlas. Warszawa 1935. Str. 304 + 21 str. (osobny zeszyt) tablic statystycznych.

ciągnę tą nitkę, poruszy się ręka, gdy pociągnę tamtą, porusza się lewa noga i t. p. z tą poprawką w samym porównaniu, że eksperymentator brał i musiał brać pod uwagę w z a j e m n y w p ł y w „n i t e k“, t. j. funkcjonalnych składników wyodrębnionego eksperymentalnie układu zjawisk.

Nie da się zaprzeczyć, że „cudowny“ wprost postęp wiedzy w ostatnich trzech stuleciach dokonał się i dokonuje ciągle jeszcze n a d r o d z e metody eksperymentalnej. Niema takiej nauki, gdzieby przynajmniej nie próbowano eksperymentu, a chociaż pomysły eksperymentowania w historii, socjologii i t. p. „humanistycznych“ naukach są najoczywiściej absurdalne, nie brakło uczonych, którzy mieli satysfakcję mówienia o t. zw. eksperymentach naturalnych (np. rewolucja bolszewicka w Rosji ma być takim właśnie „eksperymentem naturalnym“). Widać w każdym razie, iak dalece świat nauki przesiąknięty jest mimo odrębnych przedmiotowo badań i wewnętrznych swarów, zasadniczo t y m s a m y m d u c h e m.

Na dobrą sprawę, trzeba jednakże stwierdzić, że te same skłonności nie wydały wszędzie tych samych owoców. Im bardziej skomplikowane badano zjawiska, t. j. im bardziej odległą od fizyki nauką zajmował się dany uczony, tem mniej obiektywnych szans i rzetelnych wyników właśnie przy użyciu metody eksperymentalnej, t. j. inaczej: metody badania układów izolowanych.

Łatwo wobec tego zrozumieć e n t u z j a z m ludzi drugiej połowy XIX-tego wieku, gdy Weber i Fechner, a później Wundt i jego szkoła wprowadzili eksperymentowanie do tak skomplikowanych zjawisk, jak życie duchowe człowieka. Zdawało się ówczesnym, że pękła „humanistyczna barjera“ przed „jedynie naukową metodą“, t. j. przed eksperymentem.

Jednakże po pewnym czasie przyszło w tej sprawie otrzeźwienie i rozczarowanie. Można wprawdzie niewątpliwie przeprowadzać mnóstwo pomysłowych eksperymentów z „duszą“ ludzką, atoli w y n i k i p r a k t y c z n e tą drogą uzyskane (w przeciwstawieniu do wyników praktycznych uzyskanych metodą eksperymentalną w fizyce, chemji i t. p.) okazały się niezwykle mizerne. Wrażenia zmysłowe, spostrzeżenia przestrzeni, proste wyobrażenia, proste uczucia i t. p. — oto zwyczajny repertuar tematów psychologa eksperymentatora. Ścisłość okupywano dość drogo jałowością i abstrakcyjnością zagadnień. Dość wczesnie też zarważyli psychologowie, a obok nich także i reprezentanci innych, mniej ścisłych od fizyki i chemji nauk, że tą drogą zbyt daleko zejść nie można. Nauka ma i chce ludziom służyć w ich małych i wielkich biedach życia codziennego, to życie zaś jest niezmiernie wielokształtne i zgoła niepodobne do niesłychanie uproszczonych i sztucznych zjawisk, badanych w pracowni eksperymentatora, wobec czego

wprost narzuca się potrzeba wynalezienia metody badań, któraby, nie przestając być naukową, zdołała chwycić na kiel analitycznego rozumu także i bogactwo form życiowych, m. i. także i te wszystkie rzeczy i zdarzenia, wobec których stoimy bezradni, mówiąc, że są „przypadkowe“ i że w żaden sposób nie dało ich się przewidzieć. Innemi słowy, potrzebna była, już kilkadziesiąt lat temu, „teoria przypadku“, jako droga równoważnego obok eksperymentu poznawania i badania naukowego. Potrzeba jest matką wynalazków, to też istotnie po wielu nieśmiałyh próbach i dyskusjach dopuszczono do głosu „teorię przypadku“, którą, jako metodę badania naukowego, nazwano statystyką. Urodzona wcale dawno, zrazu jako abstrakcyjny pomysł w głowach matematyków, weszła ona jako narzędzie badań najpierw w obręb zjawisk humanistycznych, t. j. terenu najbardziej łąknącego nowego ujęcia badawczego. Anglik, Franciszek Galton, jeden z pierwszych sformułował zasady badania statystycznego w dziedzinie leżącej na pograniczu antropologii i psychologii (*Hereditary genius* 1869) i odtąd szybko rozszerzał się zasięg użyteczności tej metody. Dziś uzyskuje się w niektórych naukach (np. w ekonomice) wyniki jedynie właściwe na drodze statystycznej. Taksamo i w obrębie psychologii, wyniki najciekawsze, bo dotyczące zagadnień najbardziej emocjonujących nas w życiu codziennem, np. w dziedzinie subtelnych przeżyć uczuciowych, różnic między sprawnościami umysłowemi, między ludźmi, typów temperamentowych i charakterów i w tysiącach innych spraw, uzyskano i uzyskuje się ciągle na drodze statystycznej. Ponieważ jednak metoda statystyczna jest mimo częstego obycia się ze samem słowem „statystyka“ sprawą naogół obcą szerszym kołom interesującym się nauką, przeto nim powiemy garść uwag o samej książce *Br. Biegeleisena*, poświęćmy jeszcze parę zdań celem wprowadzenia do tej metody. Umożliwi to zresztą, jak sądzę, czytelnikowi trafniejszą ocenę pozycji „Metod statystycznych w psychologii“ w naszej literaturze naukowej, zwłaszcza psychologicznej.

2. Trzeba nasamprzód stwierdzić, że statystyk, albo raczej uczony w chwili posługiwania się metodą statystyczną nie izoluje zjawisk w pracowni, czyli już od samego początku nie postępuje tak, jak to czyni eksperymentator. Podczas gdy eksperymentator pilnie i z różnemi metrami w ręku przypatruje się szczegółom jednego albo raczej jednostkowego zjawiska (fakt powtarzania przez niego tych obserwacji jest rzeczą nieistotną), statystyk zbiera, obserwuje i informuje o rzeczach podobnych do siebie. X. umarł dnia tego a tego w n-tym roku swego życia; fakt ten sam przez się możemy śmiało uważać za przypadek, choćby

w tym sensie, że ostatecznie nikt nie jest i nie był w możności przewidzenia, nawet zgrubsza, daty śmierci pana X. Ale zbierzmy takich notatek parę tysięcy, a choćby paręset i zastanówmy się, czy też niema w tem przypadkowym napozór umieraniu ludzi jakiegoś porządku. Otóż, oddawna już zauważamy, i to właśnie dzięki metodzie statystycznej, że można zauważyć, nawet wcale przejrzysty porządek w „przypadkowych“ faktach umierania ludzi, okazuje się bowiem, że w „normalnych“ warunkach na te same lata życia wypada w krajach o podobnej stopie kulturalnej prawie zawsze i wszędzie ten sam odsetek ludzi umierających. Odrazu też widać z tego przykładu, że prawidłowości i porządku spostrzega statystyka przez obserwację wielu podobnych do siebie „przypadkowych“ faktów. Statystyka jest przeto metodą badania masowego, bo im większa masa zebranych, podobnych do siebie zdarzeń przypadkowych, tem łatwiej spostrzega się w nich określone prawidłowości. Formalnie zaś rzeczy biorąc, statystyka jako ustabilizowana metoda badań, o której się wyklada i pisze, nie jest zgoła niczem innym, jak nauką spostrzegania czy zauważania w dostatecznie dużej masie podobnych do siebie, „przypadkowych“ zjawisk, ściśle zdeterminowanych praw i porządków. Mówi się dość często wśród uczonych, prześcigających się w stawianiu surowych wymagań w zakresie ścisłości badania naukowego, że statystyka — to jedno wielkie kłamstwo. Atoli zważyć trzeba popierwsze, że jeśli postawić sprawę na ostrzu noża, to i eksperyment, sztucznie izolujący badane zjawiska, jest wielkiem, bodajże niemniejszym kłamstwem, po drugie, że niema absolutnie żadnej innej (a nie tylko lepszej) drogi do zorientowania się w milionie przypadkowych zdałoby się rzeczach i zjawiskach naszego ludzkiego życia, a wkońcu, że statystyk umie wcale niegorzej niż eksperymentator obliczyć stopień swojego „kłamstwa“, t. j. błędu, popełnionego w toku spostrzegania prawidłowości statystycznych. Sam ten tok „spostzegania“ jako taki jest zresztą w bardzo znikomym mierze narażony na „kłamstwo“, t. j. błąd, ponieważ zasada się na przeliczeniach, powodujących coraz to większe zgęszczenie pierwotnej masy podobnych spostrzeżeń, zaś przeliczenia te, o których zazwyczaj myśli się, gdy mowa jest o statystyce, są ściśle ustalone w swym wewnętrznym porządku i przeprowadzeniu. Rozumie się, że można statystykę nagiąć do wszystkiego, atoli uprzytomnić trzeba sobie jasno, że gdziekolwiek w nauce mamy do czynienia z tendencjami pozanaukowymi, albo zgoła ze złą wolą, tam nie obroni prawdy żadna najściślejsza nawet metoda. Eksperymentem można równie dobrze wykazać każde pobożne życzenie ludzi, jak i statystyką. Przypomnieć np. można, że słynne konie

elberfeldzkie myślały zupełnie tak, jak ludzie (i to wysoce wykształceni) właśnie w sposób eksperymentalny, a do dziś dnia pełny jest świat eksperymentów nad perpetuum mobile. Metoda sama jest bezbronna, dobra lub zła, zależnie od użytku, wykształcenia uczonego, dokładności przeprowadzenia badań, a niemało (jeśli nawet nie najwięcej) od umiejętności sformułowania problemów. Ostatecznie, pytanie stanowi o duchu nauki i o wynikach, a metoda jest tylko mniej lub bardziej sprawnym narzędziem; poniekąd nawet tylko automatem, z którego wydostaje się przy właściwym użyciu ekwiwalent tego, co się doń wkłada. Zresztą, stwierdzić to należy jasno i wyraźnie, że nie byłoby np. wogóle psychologii pedagogicznej, prawie wszystkich innych działów psychologii, a pozatem całego mnóstwa innych nauk, doniosłych i teoretycznie i praktycznie (np. nowoczesnej ekonomiki, antropologii, ważnych części socjologii, eugeniki i t. p.), gdyby genjusz Queteleta, Galtona, Pearsona i wielu innych nie wprowadził do nowożytnej nauki — statystyki.

3. Jako metoda zagęszczania masowych notatek o podobnych do siebie zjawiskach, statystyka zwraca się ze swym automatem przeliczeń do dwu grup problemów formalnych: popierwsze bierze pod uwagę pytania, jak ułożone (statystyk mówi: rozsiane) są między sobą i we wzajemnym stosunku do siebie podobne do siebie w jakiejś sprawie (jakiejś „cesze“) masowe zjawiska, podrugie, czy i jak zależne są od siebie pewne masowo spostrzegane fakty, jeśli w nich wyróżnić jakieś dwa fakty albo kilka różnych stron. W tej pierwszej grupie pytań chodzi nam w zasadzie o zauważenie porządków w obrębie jakichś jednorodnych pomiarów; np. zbadaliśmy wzrost wszystkich siedmioletnich dzieci danego miasta i chcemy wiedzieć coś o „normalnym“ wzroście tych dzieci w przeciwstawieniu do „przypadkowego“ wzrostu dziecka N. M. Cała rzecz polega na umiejętności, t. j. właśnie na statystycznym porównywaniu i przeliczaniu wszystkich tych wzrostów, wziętych łącznie. Druga grupa statystycznych pytań jest już bardziej zawiła. Chodzi w niej o poznanie t. zw. korelacji. Owe dzieci siedmioletnie np. miasta Krakowa mają nietylko pewien określony wzrost, ale równocześnie tysiące właściwości innych, również zgoła przypadkowych, jeśli wziąć każde dziecko z o s o b n a, t. j. bez porównania z innymi dziećmi. I tak, dzieci te są w rozmaity sposób odżywione, ubrane, pochodzą z różnych środowisk socjalnych, mają włosy i oczy o różnym zabarwieniu, są w różnym stopniu bystre umysłowo i t. d. To, co nas, jako ludzi, którzy się muszą orjentować w życiu, przedewszystkiem nęci, to pytanie, jak dalece i czy wogóle te przeróżne właściwości tych dzieci są ze sobą „związane“, czyli od siebie zależne. Tutaj tkwi

zresztą istota badania naukowego, w którym właśnie chodzi o rozpoznanie zależności między rozmaitemi zjawiskami. Jest to nic innego, jak badanie t. zw. zależności przyczynowych. Otóż gdzie jak gdzie, ale właśnie na tym najważniejszym odcinku, metoda statystyczna doprowadziła do istnych triumfów w różnych naukach, między innymi, lecz niemiej, w psychologii. Dzięki badaniom korelacyjnym poznano prawa uczenia się, rozwoju i zależności różnych funkcji psychicznych i z tej właśnie strony rzucono podwaliny pod nowoczesną, naukową dydaktykę. Więcej jest wprawdzie do zrobienia metodami korelacyjnymi, niż faktycznie zrobiono; w każdym razie wiadomą jest droga, a droga warta jest zawsze więcej niż częściowe etapy, osiągnięte przez tego czy innego uczonego. Uwaga ta dotyczy zresztą metody statystycznej wogóle, niemiej i każdej innej metody badania naukowego. Narazie stosowana ciągle jeszcze bardzo dyskretnie przez jednych, z hałasem przez drugich, metoda ta wyrabia się powoli, ale systematycznie, przenika coraz to nowe dziedziny badań i po wyłączeniu różnych złych posunięć i wewnętrznych trudności coraz bardziej zapładnia nowoczesne myślenie naukowe; coraz więcej też przynosi rzetelnych wyników we wielu naukach humanistycznych, niemiej także i w zakresie wiedzy psychologicznej. Dzisiaj już też nie można zrozumieć nauki wogóle, rozwoju nauk pedagogicznych w szczególności, jeśli nie rozumie się podstaw i nie zna techniki metod statystycznych.

3. Sądzę, że pozycja takiej książki, jak Bron. Biegeleisena „Metody statystyczne w psychologii“, staje się wyraźniejsza w świetle powyższych rozważań. Trzeba zresztą jeszcze zauważyć, że psychologia pedagogiczna rozwija się u nas od czasów Wł. Dawida, t. j. mniej więcej od trzydziestu lat, a nie mieliśmy dotąd ani dla użytku samych psychologów, ani zwłaszcza dla studentów psychologii żadnego wogóle zarysu metod statystycznych. Tuż po wojnie pojawiło się wprawdzie u nas kilka podręczników statystyki, ale pomijając, że oprócz książki W a ś c i s z a k o w s k i e g o i M o s z c z e ń s k i e g o, były to tłumaczenia z języków obcych, żadna z tych książek nie była przystosowana do potrzeb psychologa. Jest wprawdzie sporo rozprawek z teorii statystyki rozsianych po różnych czasopismach, są dość użyteczne dla psychologa J a x y B y k o w s k i e g o. „Matematyczne podstawy biologii“ oraz interesujący rozdział S t. S z u m a n a o statystyce w Encyklopedii Wychowania, brakło jednak u nas dotychczas jakiegoś podstawowego podręcznika z zakresu statystyki psychologicznej. Wobec braku literatury rodzimej, zadamowił się u nas wcale zresztą udalnie zrobiony podręcznik niemiecki L a z a r s f e l d a „Statistisches Praktikum“, ten jednakże jest z punktu wi-

dzenia potrzeb studentów i szerszych kół czytelników za trudny, a pozatem obecnie już i merytorycznie niewystarczający. „Metody statystyczne w psychologii“ są przeto zupełnie na czasie i już ten — zewnętrzny — fakt przemawia na ich korzyść. Pozatem, zresztą książka mówi sama za siebie. Jej istotnymi zaletami są: przejrzysty układ materiału (Zbiór i szeregowanie dat, Wartości przeciętne, Rozsiew dat psychologicznych, Rangi i centyle, Normalna krzywa prawdopodobieństwa, Ocena wyników testu, Korelacja prosta, Inne rodzaje korelacji, Błędy pomiarów, Niektóre zastosowania korelacji do metodyki testów), bardzo przystępny i jasny wykład (rzecz niebylejaka, jeśli się zważy, że naogół psychologowie niewiele wspólnego mają z matematyką i również niewiele do niej inklinacji), oraz wspaniale dobrane przykłady i wykresy. Nic bardziej nie irytuje niematematyka, studjującego podręczniki statystyki, jak czysto matematyczna i symboliczna ekspozycja zagadnień. Ostatecznie jest to zupełnie w porządku z punktu widzenia potrzeb teoretyków rachunku prawdopodobieństwa i statystyki jako przedmiotu badań. Psycholog, agronom, ekonomista i t. p. chcą widzieć metodę w zastosowaniu do ich konkretnych zagadnień. Autor omawianej książki wywiązał się z tego zadania bardzo dobrze. Każdy problem omówiony jest na praktycznych przykładach, zaczerpniętych przeważnie z materiałów i badań psychologicznych samego autora, pozatem, dodano do każdego rozdziału ćwiczenia (z kluczem rozwiązań na końcu książki) znakomicie ułatwiają posługiwanie się książką zarówno dla celów autodydaktycznych jak i szkolnych. Na szczególne podkreślenie zasługują rysunki, zrobione jakgdyby z predylekcją i świetnie, bo wzrokowo przejrzyste i dokładnie. (Widać techniczne przygotowanie autora.) Kto musiał się nieraz biedzić nad interpretacją i odczytaniem niedbale wykonanych ilustracji, rysunków i wykresów w książkach, tam gdzie wykres jest potrzebny, będzie umiał ocenić wagę tej zalety. Wkońcu należy podkreślić staranność i dokładność przeróżnych skorowidzów, ułatwiających korzystanie z tego podręcznika.

Rozumie się, że nie we wszystkim można — przy tych licznych zaletach — pójść za autorem. I tak, nasampierw nie we wszystkim można się godzić z wywodami Wstępu (Stosunek psychologii do nauk matematycznych, Korzyści stosowania metod statystycznych, zwłaszcza zaś Uprawnienie ilościowego ujęcia zjawisk psychologicznych), ujmującego metodologiczną stronę związku psychologii ze statystyką. Dalej, wprowadzenie wyprowadzenie matematyczne różnych wzorów jest często niepotrzebne, jednakże — mojem zdaniem — autor poszedł zbyt daleko w tej eliminacji, tak dalece miejscami, że



omówione zagadnienia są wprawdzie dydaktycznie jasne, ale nieraz dzięki temu tylko, że autor poprostu dyktuje w pewnej porządnej kolejności recepty: najpierw należy zrobić to, potem to, potem wreszcie tamto. Z punktu widzenia nauki i wyników statystycznych, potrzebnych psychologowi w jego warsztacie pracy, taka ekspozycja zapewne zupełnie wystarcza. Jednakże nie trzeba chyba bliżej uzasadniać, że nawet, jeśli chodzi o zdobycie trwałych nawyków, trzeba sporo zrozumienia mechanizmu rozumowania. Ostatecznie przecież można (gdyby chodziło o ekonomję druku) niektóre potrzebniejsze wyprowadzenia i wyjaśnienia podać *petitem*. Wkońcu, widoczną jest pewna dysproporcja miejsca, poświęconego poszczególnym rozdziałom. Rozdział drugi (w pierwszym możnaby śmiało wydzielić i rozszerzyć część o wykresach), trzeci i ósmy wymagają rzeczowo szerszego ujęcia, rozdział szósty można było włączyć do dziesiątego. Zresztą, te kwestje, a zwłaszcza sprawa terminologii (np. „odchylenie średnie“ zamiast pospolicie używanego terminu: „odchylenie przeciętne“ i t. p. „centyle“ zamiast „percentyle“) wymagają osobnej rzeczowej i bardzo dokładnej dyskusji, właśnie dlatego, że omawiany podręcznik tworzyć będzie jako inicjator w naszej literaturze tradycję naukową, na co skądinąd w zupełności zasługuje.

Trzeba być wdzięcznym autorowi, że dokonał trudu niebylejakiego: zapełniając dotkliwą lukę w naszym piśmiennictwie naukowym, pisząc książkę z wielu względów lepszą aniżeli analogiczne obcojęzyczne i ułatwiając psychologowi jego badania naukowe, a nauczycielowi stosowanie statystyki w praktycznych potrzebach szkoły.

## Recenzje i sprawozdania.

**Nasza walka o szkołę polską** — opracowania, wspomnienia, dokumenty — zebrała Komisja historyczna pod przewodnictwem Prof. Dra B. Nawroczyńskiego — t. II — Warszawa 1934, str. VI + 592. „Nasza Księgarnia“.

Z perspektywy historycznej niezupełnie trafnie tak zwany „strajk szkolny“, a właściwie „walka o polską szkołę“ okazała się okresem dobrego przygotowania do walki o niepodległość. Pokolenie, które ośmieliło się wystąpić przeciw złej szkole zaborcy, wyrobiło w sobie hart i wolę odporu; można stwierdzić, że moment walki o polską szkołę był probierzem uczuć i dążeń niepodległościowych od Wrześni po walkę Wydziału Szkolnego m. Warszawy z gen. gub. Beselerem (1901—1915) i jako pierwszy nauczyciel uczył młodzież myśleć kategorjami własnego państwa.

Stąd wynika też ważność publikacji, której tom II mamy przed sobą. Pierwszy, chronologicznie biorąc, zatrzymał się na strajku z 1905, a treściowo zajął się organizacjami młodych. Urozmaiciły go w dużej mierze osobiste wspomnienia owego „młodego lasu“, ochnie rozpoczynającego bojkot znieawidzonej szkoły. Tom drugi opowiada przede wszystkim o organizacjach starszego pokolenia i terytorjalnie prócz Kongresówki zajmuje się „krajem zabranym“ i b. Galicją. Pod względem chronologii obejmuje okres rozleglejszy niż tom I, gdyż nauczycielskie organizacje tajne i ich prace sięgają jeszcze lat dziewięćdziesiątych zeszłego stulecia — ponadto przedstawiono tu, przynajmniej fragmentarycznie, wypadki i sprawy będące konsekwencją bojkotu szkoły zaborczej, zaczepiając nawet o wypadki dokonywane się już w okresie wielkiej wojny (Centralne Biuro Szkolne, Wydział Oświecenia M. Warszawy).

Zarys dziejów organizacji tajnych starszego społeczeństwa w Kongresówce, opracowany w dużej mierze przez p. Helenę Orszę-Radlińską, sięga poza potoczną kronikę zdarzeń i wykazuje wielki wpływ Edwarda Abramowskiego i Stan. Karpowicza nie tylko na ideologię, ale również na dynamikę wystąpień nauczycieli zrzeszonych w Związku Towarzystw Samopomocy Społecznej. Podobnie wspomnienia p. Heleny Ceysingerówny (Liga Narodowa i Związek Unarodowienia Szkół) wyjaśniają tak szybki później rozwój i konsekwentny program pracy jawnej już „Polskiej Macierzy Szkolnej“. W tem świetle okazuje się też nieco fałszywe stanowisko, tak zresztą zasłużonego człowieka, jak Osuchowski.

Działalność Andrzeja Niemojewskiego (Grupa „Kuznicy“) i Aleksandra Świętochowskiego (Towarzystwo Kultury Polskiej) i całego szeregu innych osób pracujących w organizacjach tajnych i jawnych okazuje nam nieustanny wysiłek w urzeczywistnieniu wielkiej idei oświaty i wychowania całego społeczeństwa, gdyż nie młodzież tylko uznano za teren pracy. W tej rozległości i rozmachu roboty prowadzonej w ciężkich warunkach reakcji ze strony rządu rosyjskiego po r. 1905 podziwiać trzeba żywotność społeczeństwa w ogóle a nauczycielstwa polskiego przede wszystkim. Zwłaszcza wspomnienia o walce oświatowej w „Kraju zabranym“ stawiają nam przed oczy niejedną „siłaczkę“, typ tak pięknie uwieczniony przez Żeromskiego.

Urok wielu artykułów i rozpraw (ogółem mamy ich w tym tomie 32) leży w charakterze osobistym wspomnień i przypominań. Nic też dziwnego, że raz po raz znajdujemy szczerze wyznania, dowodzące, jak sprawy pozornie niedawne wymknęły się z pamięci, co przy pracy konspiracyjnej w wielu wypadkach jedyne stanowiło archiwum. Jeden bowiem tylko artykuł, bardzo smutny w swym charakterze donosu, raport nauczyciela szkoły początkowej w Niwce, jest ścisły w swej „źródłowej“ relacji, a równocześnie okazuje na małym odcinku realizację wielkiego dzieła w wysiłkach szarej masy tajnych nauczycielek.

Prawdopodobnie niejedynemu znajdzie jeszcze uzupełnienie przez konfrontację z istniejącymi jeszcze dokumentami w archiwach pozostałych po władzach rosyjskich, lub też ze wspomnień uczestników. Tu chcielibyśmy uzupełnić „Kartki z przeszłości szkoły średniej w Królestwie Kongresowem“ Pawła Sosnowskiego jednym szczegółem, odnoszącym się do smutnych czasów Apuchina. Obok szkoły niedawno zmarłego Wojciecha Górskiego istniała wtedy z polskim językiem wykładowym szkoła Hermana Benniego (od r. 1880—1885). Było to gimnazjum realne, które w swem życiu wewnętrznym miało wielką nowość, bo już... samorząd szkolny z własnym hektografowanym organem „Republikanin“. W tym zakładzie uczył między innymi niezapomniany autor „Pierwszego nauczania w domu i w szkole“, Adolf Dygasiński.

Jeśli chodzi o byłą Galicję, to jej udział w walce o szkołę polską przedstawił gruntownie Jan Hulewicz, w pracy omówionej już na łamach „Chowanny“. Szkoda, że nie zilustrowano go choćby jednym wspomnieniem osobistym, bo chociaż w zaborze austriackim nie przyszło do bojkotu szkoły obcej, to jednak praca w „Kółkach“ była bardzo intensywne i wiele wartości wносиła w życie szkoły i młodzieży.

Oba tomy „Naszej walki“, to pomnik bardzo drogi każdemu Polakowi, szczególnie jednak tom drugi ma wartość złotej księgi zasługi polskiego nauczycielstwa w czasach niewoli. Powinniśmy z niej czerpać gorącą zachętę do ofiarnej pracy nauczycielskiej w dzisiejszych, jakże zmienionych, warunkach.

Franciszek Bielak.

Ernest Kretschmer: **Ludzie genialni**. Przełożył Paweł Hulka-Laskowski. Ze zbiorom portretów. Warszawa 1934. Stron 261.

W roku 1922 ukazała się w Niemczech głośna i sensacyjna nawet do pewnego stopnia książka E. Kretschmera, prof. neurologii i psychiatrii, traktująca o chorobach umysłowych i ich fizycznym podłożu, p. t. „Körperbau u. Charakter“. Była ona rezultatem obserwacji, czynionych nad psychicznie chorymi w zakładach dla obłąkanych, badań nad przemianą materji i funkcją gruczołów dokrewnych, oraz skrupulatnych i licznych pomiarów antropologicznych. Kliniczne obserwacje i badania uzupełnione później danymi, zaczerpniętymi z genealogji i biografij, portretów i fotografii wybitnych ludzi, artystów, uczonych, mężów stanu, reformatorów religijnych, zrosły się szcześnie w naukową hipotezę, t. zw. teorię konstytucjonalną. Istotą jej była próba ustalenia prawa zależności typu choroby psychicznej od typu anatomo-fizjologicznego. Uogólnienia teorii przeniesione zostały następnie z przypadków chorobowych, psychoz, na inne przypadki, obejmujące również ludzi skłonnych do zachorzeń psychicznych, psychotyków, a nawet na ludzi zdrowych, normalnych. Produktem takiego

uogólnienia była późniejsza, popularyzatorska praca Kretschmera, rozciągająca zasady teorii na jednostki wybitne, ogłoszona w roku 1931 p. t. „Geniale Menschen“, udostępniona ostatnio, w przekładzie, polskim czytelnikom.

Ze względu na ścisły związek tej pracy z teorią przedstawioną w pracy poprzedniej, wypada zaznaczyć się wprzód ogólnie z samą teorią. Kretschmer wyróżnia trzy typy budowy fizycznej i dwa, odpowiadające im typy psychotyczne: a) Typ asteniczny, albo leptosomatyczny, który cechuje budowa ciała wysoka, chuda, twarz pociągła, nos długi, broda ostra, klatka piersiowa wązka i płaska, brzuch wpadnięty, kończyny cienkie, b) atletyczny, obejmujący osobników wzrostu średniego i wyżej średniego, budowy masywnej, o grubych kościach, szerokich barkach, potężnej klatce piersiowej, wydatnych szczękach i łukach nadbrownych, słabej podściółce tłuszczowej, rozwiniętych mięśniach, dużych stopach i dłoniach; c) typ pykniczny, to ludzie wzrostu niskiego, lub średniego, budowy miękkiej, okrągłej, o dużym brzuchu, pękatym tułowi, baniastej głowie, krótkiej i grubej szyi, kończynach szerokich i drobnych.

Trzem tym typom fizycznym<sup>1)</sup> odpowiadają określone typy psychotyczne.

I tak budowa asteniczna i atletyczna łączy się ze schorzeniem psychicznym, zwanem schizofrenją (dementia praecox), budowie zaś pyknicznej odpowiada inne schorzenie, noszące nazwę psychozy depresyjno-maniakalnej, czyli okresowej, cyklicznej.

Objawami schizofrenji są: skrytość, ośpienie uczuciowe, uczuciowa przewrotność (paratymja), uczuciowa dwoistość (ambiwalencja), oderwanie od rzeczywistości i zamknięcie w świecie urojeń własnych (autyzm), przekorne przeczenie (negatywizm), manjeryczne ruchy monotonne, wykonywane biernie i bezcelowo (katonja, automatyzm), złudzenia zmysłowe i halucynacje.

Cykliczna psychoza depresyjno-maniakalna daje obraz inny, niejednolity, ale zmienny: okresy maniakalnego podniesienia przeplatają stadją apatycznej depresji, poczem nastaje chwilowe polepszenie, remisja, i znowu cykl zaczyna się od początku. W okresie podniecenia występuje wzmożone poczucie mocy, pogodny nastrój, wesołość, gadatliwość, ruchliwość, by ustąpić skolei w okresie depresji, poczuciu bezsily i słabości, ośpieniu, przygnębieniu, milkliwości, bezwładowi.

Kliniczne badania Kretschmera wykazały, że większość chorych na schizofrenję, schizofreników, posiada budowę ciała asteniczną lub atletyczną, cierpiący zaś na psychozę cykliczną, cyklicy, reprezentują typ przeważnie pykniczny. Podobny stosunek obrazu

<sup>1)</sup> Obok typów klasycznych istnieje jeszcze czwarty typ, przejściowy, niekształtny, dysplastyczny.

życia duchowego, dotychczas chorobowego, psychotycznego i typu budowy cielesnej daje się zauważyć również w wypadkach duchowego zdrowia, normalnego życia psychicznego, oraz odpowiedniej konstytucji fizycznej.

Typy o budowie astenicznej, bądź atletycznej (i dysplastycznej) to ludzie wrażliwi, nerwowi, samotnicy, oderwani teoretycy, w życiu praktycznym uparci pedanci, pozornie posłuszni, ulegli i podatni, w głębi ambitni, żądni władzy i panowania, twardego serca i stalowego hartu, twardzi despoty, zimni fanatycy, bezwzględni idealisci i moralisci. Pomniejszony odpowiednik schizofreników, typ schizotymiczny. Do schizotymików zaliczyć można takich, jak: Michał Anioł, Kalwin, Kepler, Newton, Locke, Kant, Wolter, Robespierre, Fr. Schiller, Tolstoj, Zoła, Ibsen; z Polaków: Słowacki, Wyspiański, Przybyszewski.

Typy o budowie pyknicznej, to ludzie pogodni, serdeczni. wesołe gaduły, wygodni sybaryci, energiczni praktycy, w sztuce realisci, w nauce przyrodnicy-empiryści, dobrzy organizatorowie, kompromisowi politycy, popularni wodzowie. Złagodzony obraz psychozy cyklicznej, typ cyklotymiczny. Cyklotymikami byli: Luter, Mirabeau, K. Darwin; u nas: H. Sienkiewicz.

Powyższa teoria, aczkolwiek nie wolna od pewnych punktów słabych (nieuwzględnienie faktu, że typ psychiczny ulega niekiedy zmianom w ciągu życia człowieka, oraz, że nie wszystkie cechy typów psychicznych nawzajem się wykluczają, co zmusza Kretschmera do przyjmowania nadmiernej ilości form mieszanych, pośrednich, posiada jednak niewątpliwą wartość jako hipoteza robocza, uchwytne kryterium w klasyfikacji typów psychotycznych i psychicznych. Szczególnie interesujące i ciekawe są konsekwencje teorii konstytucjonalnej w odniesieniu do ludzi wybitnych, wybitnie uzdolnionych, genjuszów. Osobistość genialna, prawa jej biologicznego powstawania, psychologiczne bodźce jej wewnętrznego rozwoju, odziedziczone uzdolnienia, „tragiczny patos“, zarysowują się — zdaniem Kretschmera — w jej świetle trafniej, pełniej i głębiej, niżli w konwencjonalnych opisach, jakie dają „idealizujące retusze tradycji“.

Metodologiczną podstawą i milczącym założeniem jest dla Kretschmera znane lombrosowskie „genjusz to obłąkanie“; oczywiście, nie w trywjalnym rozumieniu, utożsamiającem obydwie pojęcia, ale jako stwierdzenie, że „choroby umysłowe, osobliwie zaś stany chorobliwe z pogranicza psychopatologii, wśród ludzi genialnych, a przynajmniej wśród pewnych ich grup spotyka się bezwzględnie częściej, niż wśród ludności przeciętnej“, w szczególności, jeśli idzie o „skłonności do manji prześladowczej, do psychogennej reakcyj afektywnych, wybitne zaburzenia psychiczne w najbliższej rodzinie“ (str. 17 i in.). Mirabeau np. to typ awanturniczy o hypomaniakalnym zabarwieniu temperamentu, Robespierre był

synem człowieka umyślowo chorego i prototypem schizoidnego psychopaty i nerwowego dziwaka, Rousseau, pod względem głębi i ekspansywności wpływów największy, był to „ciężko chory obłąkaniec, cierpiący na manję prześladowczą“.

Psychopatyczny ten charakter umyślowości ludzi genialnych jest między innymi źródłem i przyczyną ich rozdźwięków z otoczeniem, powodem duchowego osamotnienia, głębokiego niekiedy tragizmu życia. „Z jednej strony mamy otoczenie ludzi normalnych, z ich ograniczonością, którzy niczem nie dają wytrącić się z równowagi, a jednocześnie zazdroszczą człowiekowi niezwykle mu tego wszystkiego, co ich kłuje w oczy, — z drugiej strony geniusz, człowiek wyjątkowy, ze swojemi przewrażliwionemi nerwami i gwałtownymi reakcjami afektowemi, z małą zdolnością przystosowawczą, kapryśny, ulegający zmiennym nastrojom i wybuchom złego humoru. Taki wyjątkowy człowiek nie tylko że traktuje bezwzględnie, wyniośle, zgóry i ostro każdego przeciętnego filistra, ale niejednokrotnie bardzo utrudnia życie i tym wszystkim, którzy go szczerze kochają i życzą mu jak najlepiej“ (str. 20). Jeśli zgodzimy się z faktem empirycznej łączności genialności i psychopatji, wysuwa się zaraz pytanie, czy jest to związek wewnętrzny, czy łączność czysto zewnętrzna. Na to odpowiada Kretschmer jasno i zdecydowanie: „psychopatyczne usposobienie nie ma bezpośrednio nic wspólnego z wysokością uzdolnienia. Psychopatja jako taka stanowczo nie może być uważana za bilet wejścia na Parnas“ (str. 27). Innemi słowy: nie każdy psychopata jest geniuszem, ale wielu geniuszów jest psychopatami.

Na dalsze pytania, w jakim stopniu i w jakich rozmiarach oponowuje element psychopatyczny osobistość genialną, znajdujemy odpowiedź równie wyraźną: uwydatnia się on we względnej częstości psychoz i psychopatji u geniuszów, widać go w pewnym podobieństwie kolei życia geniuszów i zwyczajnych psychopatów, stwierdzono wreszcie, że u jednych jak i drugich odgrywa on rolę czynnika fermentacyjnego. Jako szczególnie pouczające przytacza Kretschmer przykłady Bismarcka i Goethego, ich „krańcową uczuciowość i przewrażliwienie ich życia afektowego, nadmierne promieniowanie bodźców uczuciowych w postaci neuropatycznych reakcji wegetatywnego układu nerwowego, określone reakcje psychogenne, niejednokrotnie bardzo żywo przypominające objawy hysterji i hipochondrii“ (str. 33).

Wielce są też ciekawe wywody Kretschmera na temat genealogji geniuszów, ich pochodzenia rodzinnego i rasowego. Co do pochodzenia rodzinnego stwierdza Kretschmer fakt statystyczny, że wybitne uzdolnienia, genialność, występują w pewnych rodzinach jakby nagminnie; rodziny Beethowena, Brahmsa, Mozarta, Straussa, Schuberta, Boecklina, Dürera, Holbeina, Rafaela są tego przykładem. Wynika z tego, że o uzdolnieniach decydują przedewszystkiem skłonności dziedziczne, w mniejszym zaś stopniu czynniki

zewewnętrzne i wychowanie, oraz genialność nie wyrasta na podłożu rasowo-czystym, raczej przeciwnie, najczęściej spotyka się ją na terenach pogranicznych, rasowo-mieszanych (Holandia, Saksonja, Austria). O tem samym też mówią mocno skrzyżowane i silnie rozgałęzione drzewa genealogiczne wielu wybitnych jednostek (Fryderyk Wielki, Goethe, Schoppenhauer Szopen). Można tu mówić, jak powiada Kretschmer, wręcz o bastardyzacji, dzięki której powstaje „powikłana struktura indywidualno-psychologiczna, w której części dwóch bezwzględnie przeciwnych sobie mas dziedzicznych przez całe życie tworzą napięcie biegunowych przeciwieństw. To napięcie przeciwieństw działa z jednej strony jako czynnik afektywno-dynamiczny, powodujący chwiejną równowagę, afektywne nadcisnienie, bezustanny wewnętrzny niepokój twórczy człowieka genialnego, który nie pozwala mu cieszyć się owocami tradycyjnej pracy zawodowej i korzystać z obfitych powszednich dostatków życia. Pod względem umysłowym wytwarza się tu wielka rozpiętość umysłowa, wszechstronne i powikłane bogactwo uzdolnień, bogata osobowość“ (str. 77).

W tym samym kierunku zdążają też wywody w sprawie rasowego podłoża genialności, zależności geniusza od rasy. W tym względzie stwierdza Kretschmer z całą stanowczością, zdecydowaniem i... odwagą, że „teoria czystości rasy, czyli mniemanie że jakakolwiek uzdolniona rasa, np. nordycka, sama przez się może wydawać ludzi genialnych, bardzo jaskrawo przeczy niezliczonym faktom historycznym, geograficznym i statystycznym... Jest oczywiście naszym niezaprzeczonem prawem propagować swą kulturę i słać prawo własnej rasy, ale z prawdą naukową i poznaniem niema to nic wspólnego“ (str. 75 i 79).<sup>2)</sup>

Na tem kończy się pierwsza i najciekawsza część pracy Kretschmera o „Prawach“ geniusza.

Część druga, „Obrazy“, dorzuca jeszcze kilka rysów, wyróżniających psychopatyczną konstrukcję umysłowości osobistości genialnej (perjodyczność życia duchowego, przypominająca znane okresy psychozy depresyjno-manjakałnej i odmienna, niżli u ludzi przeciętnych linja życia, męska dojrzałość obok młodzieńczej świeżości, energii, połotu i podaje kilka interesujących sylwetek genialności w różnych dziedzinach twórczości: uczony badacz, bohater i władca, prorok.

Okazuje się, że twórczość naukowa dokonywa się niejednokrotnie według psychiatrycznej formuły idei nadwartościowej, paranoia, że „wola mocy“, rzekomo podstawowy instynkt geniusza czynu, może być „wewnętrzną polaryzacją steniczno-astenicznych napięć biegunowo przeciwnych“. (Jung powiedziałby: nadkompen-

<sup>2)</sup> Dobrym przykładem podobnie nienaukowego stanowiska i nadużywania nauki dla celów ubocznych jest współczesna literatura polityczna Niemiec narodowo-socjalistycznych.

sacja.) Prorok religijny, płomienny reformator, może być człowiekiem nieśmiałym, nadczułym, w najwyższym stopniu obraźliwym wobec najdrobniejszych dysonansów życia, pełen wewnętrznych konfliktów i walk.

Popularyzatorski charakter książki Kretschmera tłumaczy ograniczenie materiału dowodowego do niezbyt przekonujących, bo subiektywnych, wypowiedzi osób badanych, co znacznie osłabia wartość takiej „diagnozy na odległość“, a także nierównomierne wykończenie niektórych części pracy, wykazujących niekiedy pewną mglistość konturów a nawet sporo banałów (np. rozdział: „Wykuty kształt osobowości“). Nie przeszkadza to oczywiście, że książka Kretschmera przynieść może niejedną korzyść badaczowi specjalście, a także i inteligentnemu ogółowi.

Dołączony zbiór ilustracji, obfity i celowo dobrany, zbyt niestety jednostronny, zawiera przeważnie przedstawiciele nauki i sztuki niemieckiej, niektóre też portrety mogłyby być zastąpione innymi, bardziej plastycznymi, a równie celowymi i pouczającymi. Biust np. Leibniza, z pożytkiem mógłby być zastąpiony olejnym portretem, nieznanego coprawda malarza, ale łatwo dla autora dostępnym, bo znajdującym się w zbiorach Akademii Nauk w Berlinie; średniowiecznym ascetyzmem tchnąca podobizna Spinozy mogłaby ustąpić dobremu sztychowi Fessarda; dla Rousseau'a możnaby też dać znacznie wyrazistszy sztych Nocheza, a dla La Mettriego, doskonały sztych Schmidta.

Przekład sumienny i literacko naogół poprawny, wydanie staranne, układ typograficzny estetyczny.

Mirosław Sekreta.

John Dewey. „Jak myślimy“. Z oryginału angielskiego „How we think“ przełożyła Zofia Bastgenówna. Bibl. Przekł. Dzieł. Ped. T. 21. Książnica Atlas, Lwów—Warszawa, str. 222.

Książka, wydana w oryginale angielskim w r. 1909, przyswojona polskiej literaturze pedagogicznej w r. 1934, należy bez żadnych zastrzeżeń do teorii pedagogicznej dnia dzisiejszego, a z punktu widzenia praktyki pedagogicznej jest ciągle jeszcze tylko postulatem.

„Jak myślimy“ składa się z trzech części. (1. Problem kształcenia zdolności myślenia. 2. Rozważania logiczne. 3. Kształcenie myślenia.) W dwu pierwszych częściach rozpatruje autor myślenie od strony psychologicznej i logicznej, w trzeciej — zagadnienia dydaktyczne.

Książkę rozpatrywać można z różnych stanowisk, różne też — zależnie od zajętego stanowiska — można stosować kryteria dla określenia jej wartości. W recenzji tej ograniczymy się do możliwie dokładnego wyznaczenia miejsca, jakie książka Dewey'a zajmuje w literaturze dydaktycznej. Obraniem przez nas kryterjum jej



wartości będzie stopień, w jakim pozwala ona nauczycielowi zorientować się w jego naczelných zadaniach dydaktycznych.

Aby znaczenie książki, rozpatrywanej z tego punktu widzenia, wystąpiło tem wyraźniej, zastosujemy nasze kryterjum najpierw do literatury dydaktycznej wogóle, spodziewamy się bowiem, że jedynie na tej drodze — poprzez porównanie z tą literaturą tak ocenianą — uda nam się to uzyskać.

Nie ulega, zdaje się, wątpliwości, że zetknięcie się nauczyciela z pewną częścią literatury dydaktycznej nie tylko nie umożliwi mu uświadomienia sobie zadań dydaktycznych, lecz, co gorzej, że lektura pewnych dzieł z tego zakresu często poprostu go dezorientuje i odwraca jego uwagę od zasadniczego celu dydaktycznego.

Mamy na myśli już to te dzieła, w których autor ogranicza się do podania pewnej ilości recept postępowania dydaktycznego, które może nawet czasem stanowią pewną całość, lecz podane są bez uzasadnienia — już to te, w których podane formuły postępowania, przejęte z różnych, na różne cele nastawionych, systemów dydaktycznych, niezbudowane na jakiejś jednej jednoczącej zasadzie, stanowią tylko pseudocaość.

Działanie nauczyciela, wyznaczone wpływem literatury dydaktycznej tego typu, wyczerpuje się w wykonywaniu recept, jest nieświadome celu (nauczyciel jest tylko ślepym wykonawcą) i chaotyczne. Często nauczyciel nie zdaje sobie sprawy, że czynności jego kolidują ze sobą. Obserwując jego aktywność, nie wykrywamy zasady nią rządzącej.

W odniesieniu do tej części literatury dydaktycznej, która jest wytworem poważnego wysiłku w dziedzinie dydaktyki, można powiedzieć, że i ona również — z naszego punktu widzenia — niezawsze i niewszędzie spełnia swoje zadanie.

Współczesna literatura, nawet ta, która jest próbą sformułowania istotnego sensu wykształcenia, niesie z sobą często hasła powstałe na gruncie rzeczywistości różnej od naszej, których realizacja ma sens w warunkach podobnych do tych, jakie je wyznaczają, nieraz nawet tylko pod pewnym ściśle określonym stopniem szerokości i długości geograficznej.

Pozostająca pod wpływem tego rodzaju teorii dydaktycznych twórczość rodzinna kryje w sobie to samo niebezpieczeństwo. Jeżeli bowiem weźmiemy pod uwagę przeciętne przygotowanie, jakie posiada dziś nauczyciel, to możliwość bezkrytycznego realizowania pewnych haseł i stosowania pewnych metod zawsze jeszcze istnieje.

Wspomnieć tu można nawiasem o zjawiskach mody w wychowaniu i nauczaniu. Jakaś koncepcja, która — jak wspomnieliśmy — ma sens gdzieindziej, określa — często w sposób wyraźnie masowy — działanie naszego nauczyciela. Co więcej, zdarza się, że dłu-

gość tych okresów mody pozostaje w odwrotnym stosunku do wartości takiej koncepcji.

Niewątpliwie i większość tej literatury, która jest wyrazem refleksji człowieka w dziedzinie nauczania w przeszłości (refleksji nad istotą wykształcenia i jego warunkami), również tylko z pewnymi zastrzeżeniami może być podana nauczycielowi jako oparcie dla jego działania. Poglębia ona jego kulturę pedagogiczną, ale nie wystarcza do zorientowania go w jego zasadniczym zadaniu dydaktycznym.

Na drodze powyższych rozważań dochodzimy do wyodrębnienia nielicznej grupy książek, do której zaliczamy książkę „Jak myślimy“.

Chociaż i na powstanie tych także książek złożyły się bezsprzecznie szczególne warunki — koncepcje wykształcenia w nich zawarte, wyłamują się niejako z ram czasu i przestrzeni, uzyskując tem samem sens trwalszy.

Zasadniczym celem wykształcenia, wskazanym przez Dewey'a, jest „ta postawa umysłu, ten sposób myślenia, który nazywamy naukowym.“

Znaczenie tej postawy umysłu dla jednostki i społeczeństwa wystąpi wyraźnie, jeżeli uświadomimy sobie, że jest to ten stosunek człowieka do rzeczywistości, któremu zawdzięczamy całą naszą współczesną wiedzę. Przechodząc odrazu do działalności praktycznej człowieka i biorąc pod uwagę technikę materialną i życie społeczne, dostrzegamy natychmiast, jak nierówne są wyniki uzyskane w obu tych dziedzinach.

Wiemy, jak skutecznie umie człowiek działać na otoczenie materialne, w jak wysokim stopniu umie je już dzisiaj nagiąć do swych potrzeb. Tłumaczy się to tem:

Technika materialna jest najstarszą i największą dziedziną celowej, poddanej refleksji działalności człowieka. Technika materialna — ściśle biorąc, ta jej część, którą człowiek tworzy w ścisłym związku i w oparciu o rozbudowywaną ciągle w myśleniu naukowym wiedzę przyrodniczą — jest tą formą jego działalności, dzięki której (wyzwolony z pod władzy zakonu) panuje nad siłami przyrody.

Życie społeczne natomiast jest w przeważnej swej części nie-racjonalizowane.

Postawy społeczne osobnika określa przedewszystkiem: zwyczaj, obyczaj, moda, wszelkiego rodzaju mity i wierzenia.

Pewne dziedziny życia społecznego, jak np. życie gospodarcze, dopiero w ostatnich czasach próbuje człowiek organizować. Ta interwencja człowieka w dziedzinę zjawisk życia gospodarczego we wszystkich jej stosowanych współcześnie odmianach — próby, podjęte w kierunku zastąpienia systemu opartego na swobodnej grze sił przez t. zw. „gospodarkę planową“, robią jednak, ogólnie biorąc, wrażenie odruchów.

Inne dziedziny życia kulturalnego, jak np. wychowanie, wcześniej już poddawane były refleksji. I dziś jeszcze jednak wychowanie w części tylko dokonywa się w czynnościach refleksyjnych.

I jeżeli nawet człowiek dzięki zrationalizowaniu swych postaw w pewnych dziedzinach mógłby uzyskać wyniki, — paraliżujący wpływ innych, niezrationalizowanych dziedzin życia jest tak duży, że przeprowadzenie zamierzeń okazuje się niemożliwe.

Czy uda się kiedykolwiek życie społeczne zrationalizować w tym tylko chociażby stopniu, w jakim już dzisiaj zrationalizowane jest nasze działanie w sferze rzeczywistości materialnej, czy tak daleko posunięta racjonalizacja byłaby pożądana — to zagadnienie pozostawimy otwarte; że znajdujemy się na początku tej drogi — jest rzeczą pewną.

Z powyższych rozważań wynika, że wskazany przez Dewey'a cel nauczania może być również wzięty pod uwagę jako cel wychowania.

Dewey nie ogranicza się do sformułowania celu, rozpatruje on również warunki, w jakich zasadniczy cel może być osiągnięty, podaje środki. Książka określa „atmosferę szkoły“, organizację pracy dydaktycznej, metodę, stosunek nauczyciela do ucznia — autor definiuje podstawowe pojęcia dydaktyczne, których dwuznaczność prowadzićby mogła do zniekształcania w praktyce zasadniczego celu dydaktycznego.

Janina Strocanka.

**Henryk Policht: Nauka Rysunku, część II.** Wyprowadzanie formy na zajęciach praktycznych i rysunku. Kraków 1934, stron 208, w tekście 114 rysunków, okładka barwna.

Książka została opracowana na założeniach, omówionych w części I. Nauki Rysunku, wydanej w r. 1933, a mianowicie: 1) Wobec tego, że dziecko rysuje to, co wie, nauczanie powinno mu dostarczyć potrzebnych spostrzeżeń i domagać się wyrażania ich rysunkiem zgodnie ze stopniem rozwoju rysunkowego każdego dziecka. 2) Materiał rysunkowy obejmuje pewną ilość zagadnień rysunkowych, np. tworzenie formy ogólnej, podkreślanie w niej części składowych, wyrażanie ruchu, cech typowych, plastyki, przestrzeni i t. d., które stopniowo muszą być opracowywane. Jak to należy wykonać na terenie szkoły, informuje nas o tem część druga Nauki Rysunku, w której autor zaleca nową metodę nauczania rysunku. Dotychczas w praktyce szkolnej utarło się przekonanie, że systematyka rysunku zależy od dowolnego rozmieszczenia ćwiczeń w planie nauki, oraz od dowolnego rysowania przez dzieci jakichkolwiek ilustracji. Tymczasem celowo pojęta nauka rysunku jest dyscypliną, która nie znosi dowolności. Autor uznaje jako „tabu“ tylko dowolność dziecka w przedstawianiu for-

my rysunkowej „postaci“, która jest wytworem wyobraźni. Natomiast domaga się kategorycznie przygotowania do rysunku, które uzależnia od kilku czynników, formujących wyobrażenie przedmiotu, t. j. owej postaci w świadomości ucznia.

W tym celu dzieci wytwarzają proste modele przestrzenne odpowiednich przedmiotów, następnie redukują ich przestrzenność i przedstawiają prosty obraz przedmiotu w technice pomocniczej, wreszcie wykonują rysunek w powietrzu gestem dla pobudzenia czuć ruchowo-mięśniowych i współdziałania z wyobraźnią. Tego rodzaju przygotowanie wiąże autor z opisaniem wyczerpująco opracowaniem figury człowieka, zwierząt, drzew, budowli, krajobrazu i środków lokomocji. Uczniowie wytwarzają sobie na tej podstawie własne, ogólne schematy rysunkowe odpowiednich przedmiotów. W ten sposób powstaje u każdego ucznia pewien podstawowy zapas form rysunkowych, które muszą być stopniowo przez niego samego doskonalone.

Proces doskonalenia formy rysunkowej figury ludzkiej, zwierząt, drzew i t. d. i wyrażania nią ruchów został systematycznie i przekonywująco opisany i objaśniony rysunkami uczniów i autora. Zwłaszcza rysunki dzieci świadczą wymownie, że metoda pracy jest trafna i celowa, gdy wyniki są przekonywujące.

Materiał naukowy w omawianej pracy jest opracowany z myślą o nauczycielu, który niewiele ma czasu na samodzielne badanie proporcji i cech typowych przedmiotów w swym środowisku. W zasadzie nauczyciel nie musi i nie powinien rysować w czasie lekcji rysunku, ale powinien znać budowę i proporcje oraz cechy typowe przedmiotów i układ części przedmiotu przy ruchu, gdyż tylko wówczas sam spostrzeże błędy w rysunkach uczniów i będzie mógł im zapobiegać. Pod tym względem jak i pod wieloma innymi książka może oddać wielkie usługi.

Materiał rysunkowy jest z natury rzeczy związany z środowiskiem, jest bowiem związany z materiałem pogadankowym, przewidzianym programem nauki. Zasługuje też na uwagę celowa korelacja z nauką zajęć praktycznych i geografii. W całości książka jest nader wartościową; jest wydatnem posunięciem naprzód zagadnienia nauki rysunku. Oparta na bogatym doświadczeniu praktycznym Autora odda niezawodnie duże usługi szkole i postawi przedmiot na odpowiednim poziomie. Nasuwa się tylko zastrzeżenie, czy rysowanie w klasach najniższych z pokazu i pamięci narzędzi rzemieślniczych i prostych przedmiotów użytkowych, przedstawionych na str. 92—94, gdyż właśnie tego rodzaju proste formy sprawiają dzieciom duże trudności, a nauce wielkiego pożytku nie przynoszą. Należałoby je — mojem zdaniem — opracowywać w opisany tam sposób dopiero od klasy trzeciej. Zdaje się, że zostały opracowane w materiale klas niższych dlatego, gdyż przewiduje to program.

Wobec rzeczywistych wartości, zawartych w książce Polichta, a nadto wobec potrzeby trafnego realizowania nowych programów, powinien się nią szczerze zainteresować ogół nauczycielstwa, gdyż znajdzie tam dla swojej pracy źródło cennego materiału.

Wincenty Styralski.

## Współczesny Ruch Pedagogiczny.

**Międzynarodowy Rocznik Wychowania i Nauczania.** Staraniem Międzynarodowego Biura Wychowania w Genewie ukazał się obecnie drugi skolei „Międzynarodowy Rocznik Wychowania” (*Annuaire International de l'Éducation et de l'Enseignement*) za rok 1934, obrazujący zdobycze i postęp w dziedzinie edukacji publicznej w roku ubiegłym. W porównaniu z rocznikiem pierwszym za rok 1933 publikacja obecna zawiera materiał bogatszy w sprawozdania, jakich dostarczyły ministerstwa oświecenia publicznego 53 krajów. Sprawozdania te obejmują dane statystyczne, dotyczące budżetu oświatowego, liczby szkół, uczniów, personelu nauczycielskiego każdego kraju i t. p. W przedmowie znajdujemy treściwy przegląd ruchu w dziedzinie wychowania w 1932-33 w całym świecie, co nam umożliwi orientację w pedagogice porównawczej. Bardziej szczegółowe omówienie tej cennej publikacji umieścimy w jednym z najbliższych zeszytów naszego czasopisma. Rocznik ten jest do nabycia w Międzynarodowym Biurze Wychowania (Bureau International d'Éducation, 44 rue des Maraichers, Genève) w cenie 12 fr. szw.

**Kwestjonariusz w sprawie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych.** Przedmiotem obrad na IV-tej konferencji nauczania publicznego, jaka się odbędzie w Genewie w lipcu b. r., będzie *zagadnienie kształcenia zawodowego nauczyciel szkół powszechnych*. Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie, które organizuje corocznie podobne konferencje w miesiącach wakacyjnych, ogłasza w tej sprawie ankietę, skierowaną do ministerstw oświecenia publicznego we wszystkich krajach. Sprawozdanie z tej ankiety ogłoszone będzie przed Konferencją lipcową, celem dostarczenia jej uczestnikom odpowiednich materiałów do dyskusji. Kwestjonariusz zawiera następujące pytania:

1. a) Czy studia przygotowujące do nauczania na poziomie szkoły powszechnej są jednakowe dla nauczycieli i nauczycielek?

b) Czy są jednakowe dla wszystkich typów i stopni szkół powszechnych, n. p. wiejskich, miejskich, niżej względnie wyżej zorganizowanych, szkół powszechnych wyższych, wydziałowych i t. d.?

2. W jakiego rodzaju z a k ł a d a c h zdobywają nauczyciele szkół powszechnych swe przygotowanie zawodowe (seminarium naucz., akademja pedagogiczna, kolegium nauczycielskie, uniwersytet i t. p.)?

3. Jakie są warunki przyjęcia do tych zakładów?

I. a) W jakim wieku co najmniej kandydaci mogą uzyskać przyjęcie?

b) Jakie są wymagane studia wstępne — w jakiej szkole i w jakiej liczbie lat?

c) Czy istnieje egzamin wstępny?

d) Jakie są warunki szczegółowe, dotyczące stanu zdrowotnego, uzdolnień muzycznych i t. p.

II. a) Czy studia w tych zakładach są bezpłatne, czy też płatne?

b) Czy istnieją stypendja, państwowe, czy prywatne?

4. a) Jak długo trwają studia kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych?

b) Jaki jest program studiów obowiązujących studentów (wyszczególnienie przedmiotów nauki oraz liczby godzin)?

5. Należy opisać szczegółowo, jaką metodą odbywa się: a) przygotowanie teoretyczno-pedagogiczne (historia, wychowanie, metodologia, pedagogika eksperymentalna i t. d.); b) przygotowanie psychologiczne (psychologia ogólna, eksperymentalna, psychologia dziecka, wieku młodzieńczego i t. d.); c) przygotowanie praktyczne (praktyka wstępna lub inna w szkole powszechnej pod kierunkiem pedagoga), d) przygotowanie społeczne.

6. a) Jakie egzaminy są wymagane od kandydata w ciągu jego studiów?

b) Na czym polega egzamin końcowy? Należy podać szczegółowe dane.

7. Jakie dyplomy lub stopnie są wymagane od nauczycieli szkół powszechnych?

8. Jakie jest postępowanie przy nominacji, a) tymczasowej, b) stałej nauczycieli (lek) szkół powszechnych (praktyka, egzamin zawodowy, konkursy i t. d.)?

9. Jakie istnieją środki dalszego kształcenia i doskonalenia nauczycieli (lek) czynnych (konferencje, lekcje wzorowe, kursy dokształcające, podróże zagraniczne i t. d.)?

10. Własne charakterystyczne obserwacje i uwagi, dotyczące kształcenia nauczycieli. (*Communiqué du B. I. E. I.* 1935).

**Reforma szkolnictwa polskiego.** Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie wydało broszurę informacyjną p. t. *La réforme scolaire polonaise* (Genève 1934) z przedmową *Dra Albina Jakiela*, poświęconą ostatnim reformom szkolnym w Rzplitej Polskiej, w łączności z *Ustawą o ustroju szkolnictwa z 11 marca 1932 r.* Publikacja ta omawia źródła dokonanych reform w wychowaniu i nauczaniu i daje analizę głównych zasad, na jakich się one opierają, w szczególności analizuje zasadę aktywności w nauczaniu i jedności szkolnictwa. Broszura zaopatrzona jest w wykres, obrazujący dokładnie stopnie i rodzaje szkół w Polsce na podstawie nowej Ustawy. Pod wykresem znajduje się tekst objaśniający, w którym czytelnik zagraniczny znajdzie potrzebne informacje. Na jedno tylko zwrócićby należało uwagę, że pomiędzy wykresem a tekstem objaśniającym zachodzi pewna niezgodność, wymagająca korektury. W wykresie mianowicie, który jest bądź co bądź przedstawieniem matematycznym faktycznego stanu rzeczy, pedagogja uwidocznione są wśród szkół wyższych (*écoles supérieures*), a w tekście objaśniającym znajdujemy te same pedagogja wśród szkół średnich (*écoles secondaires*). Czy to nie będzie dezorientowało pedagogów obcych, interesujących się szkolnictwem polskiem? Sprawa ta wymaga uporządkowania i ostatecznego zdecydowania, zgodnie z faktycznym stanem rzeczy, popierwsze wobec tego, że młodzież, odbywająca swe studia w pedagogjach, ma już ukończoną szkołę średnią i maturę gimnazjalną, a powtóre że we wszystkich krajach, w których istnieją tego typu zakłady, co nasze pedagogja, mają one charakter i uprawnienia szkół wyższych, uniwersyteckich, np. dwuletnie instytuty pedagogiczne w Szwajcarii, dwuletnie akademje pedagogiczne w Niemczech, w Czechosłowacji, w Anglii i t. d. Pedagogja nasze winny tedy być zaliczone do szkół wyższych (nieakademickich) w ramach art. 51 p. 1 i 3 oraz art. 52 Ustawy o ustroju szkolnictwa z 11 marca 1932 r.

## Od Redakcji.

Do zeszytu II-go „**Chowanny**“ (luty 1935) dołączamy Nr. 2 dodatku informacyjno-sprawozdawczego p. t. „**Sprawy Szkolne na Śląsku**“. Nr. 2 „**Spraw Szkolnych**“ zawiera sprawozdania: Konferencje rejonowe w r. szkolnym 1933/34. — Kursy wakacyjne. — Ogniska metodyczne w szkolnictwie średnim, oraz Kronikę bieżącą.

## Od Administracji.

Rozpoczynamy rok drugi wydawnictwa „**Chowanny**“ jako **mieсяcznika**. W ub. roku liczba prenumeratorów podniosła się znacznie, co dowodzi, że **Chowanna** znalazła uznanie i poparcie wśród szerokich sfer nauczycielstwa szkół powszechnych, średnich i zawodowych. Czasopismo nasze rozchodzi się nie tylko w woj. śląskim, ale i we wszystkich innych województwach Rzplitej.

Czytelników i Przyjaciół „**Chowanny**“ prosimy o jednanie nowych prenumeratorów. Prenumerata roczna wynosi **5 zł** za 10 zeszytów w objętości przeszło **30 arkuszy** druku (480 str. + VIII). Pamiętajmy, że **Chowanna**, wydawnictwo **Instytutu Pedagogicznego** w Katowicach, jest ważną placówką kultury polskiej w woj. śląskim.

Tom V-ty „**Chowanny**“ za rok 1934 w objętości 30 arkuszy druku zawiera nader bogatą treść, na którą składają się **rozprawy i artykuły** z zakresu teorii i praktyki pedagogicznej profesorów: Chałasińskiego, Dyboskiego, Hessena, Radlińskiej, Rowida, Skowrona, Szumana i innych. Nadto każdy zeszyt zawiera **sprawozdania i recenzje książek** z zakresu psychologii, pedagogiki, socjologii i biologii wychowawczej, tudzież **przegląd współczesnego ruchu pedagogicznego** w kraju i zagranicą.

Rocznik 1934 jest do nabycia w Administracji „**Chowanny**“ (Instytut Pedagogiczny, **Katowice**, ul. Krasińskiego 3). Do zeszytu dołączamy czek P. K. O. Nr. **305.800** i prosimy o odnowienie prenumeraty na rok 1935.

STANISŁAW SKOWRON.

## Dziedziczność u człowieka a eugenika.

(Dokończenie.)

### II.

W r. 1865 zbiegają się daty wydania dwóch dzieł, posiadających przełomowe znaczenie dla rozwoju nie tylko już wyłącznie nauk biologicznych; w tym bowiem roku ukazuje się praca ks. Grzegorza Mendla „Versuche über Pflanzenhybriden“, która stanowi punkt zwrotny w badaniach nad dziedzicznością, a równocześnie Sir Francis Galton ogłasza swe dzieło „Hereditary talent and character“, zajmujące się zagadnieniem dziedziczenia właściwości psychicznych u człowieka i poruszające problemy będące treścią eugeniki. Samą nazwę „eugeniki“, wyrastającej i związanej najściślej z nauką o dziedziczności wprowadza Galton w r. 1883. Według określenia swego twórcy eugenika zajmuje się wszelkimi wpływami, zdolnymi poprawić wrodzone właściwości rasy, lub doprowadzić je do najwyższej doskonałości.

Jednym z najbardziej oddalonych celów eugeniki będzie wytworzenie doskonalszych genetycznie typów, wyposażonych w korzystniejsze z naszego punktu widzenia zawiązki dziedziczne. To zadanie pozytywnej eugeniki leży jeszcze poza granicami naszych możliwości, człowiek bowiem jest najniewzdzięczniejszym bodaj i najtrudniejszym objektem w badaniach nad dziedzicznością cech fizycznych, a coś dopiero mówić o cechach psychicznych, które są główną troską eugenika. Nic dziwnego więc, że eugenika obrała za punkt wyjścia skromniejsze, lecz uchwytnejsze cele. Opieka nad zdrowiem niemowlęcia i dziecka, zapobieganie i leczenie chorób mających specjalne znaczenie w życiu społeczeństw jak gruźlica i kiła, polepszanie warunków bytu rodzinom, mającym większą ilość dzieci, przyznawanie im ulgi podatkowej etc. weszły w krąg zainteresowań eugeników, dążących do odpowiednich reform higienicznych i socjalnych. Te wszystkie jednak próby wprowadzenia



w stadium realizacji zamierzeń eugenicznych nie wyczerpują wszystkich możliwości, jakimi rozporządzamy. Wyłania się bowiem sprawa, poruszona już przez samego Galtona, niebezpieczeństwa rozrodu osobników dziedzicznie upośledzonych, rozprzestrzeniania się coraz szerszego zawiązków szkodliwych, obniżających wartość genotypów i ujawniania się zależnych od nich cech niepożądanych i dla jednostki i dla społeczeństwa.

Istnieje jeden tylko środek zaradczy ograniczenia, jeśli już nie całkowitego usunięcia tego niebezpieczeństwa; wyłączenie od rozrodu tych wszystkich, którzy stać się mogą przenosicielami owych genów szkodliwych w następne pokolenia. Pierwszem więc zadaniem będzie stwierdzenie, czy dana jednostka jest rzeczywiście obciążona dziedzicznie, czy jej schorzenie fizyczne, umysłowe, a nawet „socjalne“ jest następstwem mało-wartościowego genotypu, a nie fatalnych wpływów otoczenia, drugim zaś skuteczne zapobieganie czynności rozrodczej. Nauka o schorzeniach dziedzicznych wykazuje, jak to przytacza v. Vershuer niektóre ciekawe analogie z nauką o drobnoustrojach, czyli bakterjologią, której praktyczna medycyna tak wiele zawdzięcza. Podobnie bowiem jak bakterjologia odkryła przyczynę wielu chorób, owe drobnoustroje, tak i przyczyny schorzeń dziedzicznych należy szukać w pewnych specjalnych zawiązkach dziedzicznych. Bakterjolog nie zamyka jednak swych badań z chwilą odkrycia chorobotwórczej bakterji, lecz bada jej biologię, szuka wrót zakażenia, obserwuje przebieg zmian chorobowych, wywoływanych przez nią w ustroju, reakcję zaatakowanego organizmu i t. d. Dopiero wtedy obraz schorzenia staje się pełny i walka z napastnikiem może być skuteczna. Podobnie i genetyka nie tylko sprowadza pewną cechę wrodzoną, a szkodliwą do odpowiedniego, lub odpowiednich zawiązków dziedzicznych, lecz bada sposób ich dziedziczenia, wykrywa zależność wytwarzania się cechy od genów, nie związanych bezpośrednio z jej pojawem, od warunków otoczenia i t. p. Bakterjolog pragnie wytepić zarazki chorobotwórcze, eugenik zaś usunąć geny szkodliwe.

Lecz każdemu nasunąć się musi pytanie, jakich środków należy użyć, aby wyłączyć od rozrodu indywidua schorzałe dziedzicznie. Do niedawna jedna tylko droga zdążyła do celu, i to nie zawsze skuteczna, bo trudna i kosztowna: odosobnienie mało-wartościowych dziedzicznie jednostek na cały ich okres rozrodczy, nie dopuszczające do zbliżenia się wzajemnego obu płci, wyłączające możność pozostawienia potomstwa. Nikt bowiem przecież nie zamierzał użyć do akcji obronnej przed rozrodem osobników obciążonych dziedzicznie zabiegu usuwania gruczołów płciowych, czyli kastracji, lub trzebienia. Zabieg ten bowiem nie tylko prowadzi do zmniejszenia się i najczęściej wkońcu zniesienia popędu płciowego, ale równocześnie powo-

duje nieobojętne dla organizmu zmiany jego i to zarówno w sferze fizycznej, jak i psychicznej. Brak bowiem wtedy nietylko samych komórek rozrodczych, lecz i t. zw. hormonów, czyli pewnych chemicznych połączeń, wytwarzanych w gruczołach płciowych, a koniecznych do prawidłowego rozwoju ciała i psychiki mężczyzny i kobiety. Zamknąć w specjalnych zakładach setki i tysiące upośledzonych dziedzicznie, skazać ich na długoletni tam pobyt, to nietylko zamierzenie bardzo kosztowne, obciążające całe społeczeństwo, nadto bardzo trudne do przeprowadzenia w praktyce, lecz także wyrok bardzo surowy dla tych nieszczęśliwych, którzy okresowo mają pełnię świadomości swego nieszczęścia, dla tych kalek fizycznych, których jedynie ze względu na możliwość spłodzenia chorego potomstwa chcieliby pozbawić wolności. Zdawało się, że niema innego wyjścia, gdyż propagowanie świadomego macierzyństwa, przedstawienie obrazu nieszczęścia dziedzicznie upośledzonych dzieci może odnieść swój skutek tylko u osobników, będących w pełni swych zdolności psychicznych, mogących otamować naturalne popędy rozrodcze. Wiemy jednak, że wszelkie hamulce zawiodą u tych nieszczęśliwych, którzy właśnie psychicznie wykazują upośledzenie dziedziczne. Tymczasem znaleziono metodę pozbawiania płodności osobników, nie hamującą jednak popędu płciowego i nie sprowadzającą zaburzeń hormonalnych, któreby mogły wpłynąć szkodliwie na stan fizyczny i psychiczny operowanego osobnika. Jest to t. zw. sterylizacja.

Zabieg sterylizacyjny wymaga operacji, lekkiej u mężczyzny, poważniejszej natomiast u kobiety. Polega on na przerywaniu dróg odprowadzających komórki płciowe — jaja, względnie plemniki. U mężczyzny więc operacja, która trwać może zaledwie kilkanaście minut i wykonywana jest często w znieczuleniu miejscowym, wymaga nacięcia obustronnego worka mosznowego i podwiązania i przecięcia przewodów, któremi męskie komórki rozrodcze, czyli plemniki przechodzą z gruczołów płciowych, jąder, do cewki moczowej. U kobiety celem podwiązania i przecięcia jajowodów, któremi jaja przedostają się do macicy, należy otworzyć jamę brzuszną, co już jest zabiegiem cięższym, który moglibyśmy porównać z operacją wyrostka robaczkowego. Zapomocą powyższego zabiegu sterylizacyjnego osobnik pozbawiony jest raz na zawsze możliwości pozostawienia potomstwa. W nasieniu bowiem wysterylizowanego mężczyzny brak jest plemników, jaja zaś podobnie operowanej kobiety nie mogą się zetknąć z podążającymi do jajowodu plemnikami. Wystarczy więc sterylizacja jednego partnera, aby zapobiec skutecznie możliwości zapłodnienia. Przez sterylizację nie pozbawiamy osobnika jego gruczołów płciowych, co jak wiadomo ma miejsce przy kastracji, a tem samem

nie usuwamy tych tkanek, które są miejscem wytwarzania hormonów płciowych. Ponieważ zaś owe hormony odpływają do reszty ciała, przesiąkając wprost z tkanki jądrowej, lub jajnikowej do naczyń krwionośnych, dlatego zabiegiem sterylizacyjnym nie niszczymy naturalnych dróg ich odpływu. Zupełnie przeto jest zrozumiałem, że po sterylizacji nic się właściwie w ustroju nie zmienia, a popędy płciowe zostają zachowane w tej samej sile co i poprzednio. Warto wspomnieć, że metoda odmładzająca Steinach'a polegała też na przecięciu dróg odprowadzających elementy rozrodcze i chociaż wyniki jej nie — mojem zdaniem — nie mają wspólnego z odmładzaniem, to przecież nie można zaprzeczyć, że wpłynąć ona może na zwiększenie się produkcji samego hormonu płciowego. W każdym razie, o ile mi wiadomo, zabieg sterylizacyjny nie powoduje szkodliwych następstw w ustroju. Potwierdzają to badania i obserwacje, poczynione na obfitym już dziś materiale ludzkim, a także i na zwierzętach. Z własnej praktyki mogę przytoczyć parę spostrzeżeń nad sterylizowanymi samcami królików, które przez cały czas trwania obserwacji (około 1½ roku) były w pełni zdrowia i nie traciły pierwotnej siły popędu płciowego.

Jednym poważnym minusem sterylizacji w jej dotychczasowej formie to konieczność, jak wspomniałem zabiegu operacyjnego, który u kobiety połączony jest z otwarciem jamy brzusznej. Drugi minus — nieodwracalność zabiegu, jest raczej z punktu widzenia eugeniki plusem, gdyż raz na zawsze wyklucza możliwość rozrodu. Zresztą narazie wszelkie próby zastąpienia sterylizacji operacyjnej sterylizacją hormonalną, czasowo, nie dają pewnych i przekonujących wyników.

Obecna walka, w której także i Kościół opowiedział się zdecydowanie przeciw sterylizacji rozgorzała na dobre od chwili uchwalenia w Trzeciej Rzeszy znanej ustawy z dnia 14 lipca 1933 (*Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses*), wprowadzającej przymus sterylizacji dla obciążonych dziedzicznie z dniem 1 stycznia 1934. Na wiele jednak już lat przedtem niektóre ze Stanów A. P. wprowadziły przymus sterylizacji, a encyklika „*Casti connubii*”, potępiająca wszelkie zabiegi mające na celu pozbawienie płodności ukazała się 31 grudnia 1930, przed objęciem władzy przez Hitlera w Niemczech. Już w r. 1899 Dr. H. Sharp przeprowadzał w stanie Indiana sterylizację za zgodą pacjentów, a w 8 lat później ten sam stan wprowadza ustawę sterylizacyjną. Jak wspomniałem poprzednio za przykładem pierwszego ze stanów poszło wkrótce szereg innych, część Kanady, Meksyku i niektóre państwa europejskie. Liczba wysterylizowanych w St. Zjedn. A. P. wynosiła w końcu 1932 r. ponad 17 tysięcy. Zdaje się, że główną przyczyną głosów oburzenia, które wywołała od-

nośna ustawa w Niemczech należy szukać w obawie, aby część obywateli niemieckich, głównie żydów, nie zostało wysterylizowanych dla dobra i czystości rasy — owego hasła, którego kruche podstawy stwierdzili już niejednokrotnie antropologowie. Ponieważ w naszej literaturze stosunkowo mało miejsca poświęca się zagadnieniu sterylizacji, a temat obecnie jest dość aktualny, pragnąłbym poniżej zestawić pewne argumenty za i przeciw, zaczerpnięte zarówno z publikacji niemieckich, jak amerykańskich i angielskich. Przedewszystkiem jakie schorzenia podpadać mogą pod przymus sterylizacji, czy rzeczywiście są one dziedziczne i jak często występują? Według ustawy niemieckiej wskazania do wykonania zabiegu obejmują: 1. niedorozwój umysłowy, 2. schizofrenję, 3. stany maniakalno-depresyjne, 4. epilepsję, 5. płasawicę, 6. ślepotę, 7. głuchotę, 8. poważniejsze zniekształcenia cielesne i 9. ciężki alkoholizm. Naturalnie, że zarówno w niedorozwoju umysłowym, epilepsji, głuchocie, ślepotcie i zniekształceniach, sterylizacji poddawane są wyłącznie przypadki, co do których podłoża dziedzicznego nie nasuwają się wątpliwości. W Ameryce przymus sterylizacji obejmuje także w niektórych stanach i przestępców kryminalnych, o ile ich asocjalne skłonności odnieść należy do tła dziedzicznego. Nie ulega wątpliwości, że rozstrzygnięcie co do odziedziczenia, czy też nabycia pewnych zaburzeń nie jest łatwe i wymaga nie tylko dokładnego zbadania historii rodziny pacjenta, ale także i poważnych studjów przygotowawczych celem zebrania jak najobszerniejszego materiału, jak dane schorzenie się dziedziczy, jaki wpływ wywierają warunki otoczenia i t. d. Nie potrzeba wspominać, jaką wartość mają w tym względzie badania nad bliźniętami identycznymi, dające nierazko decydującą odpowiedź na różne wątpliwości. Dalszą trudnością w orzeczeniu, z którą należy się liczyć, to fakt, że czasem to samo schorzenie wywołane być może przez różne geny, dzięki czemu sposób dziedziczenia się pozornie tych samych zaburzeń może być odmienny w różnych badanych rodzinach. W każdym razie prześledzenie dokładne rodzeństwa, bliższych i dalszych krewnych i przodków oraz wywiady odnośnie do samego pacjenta pozwalają często rozstrzygnąć w wypadkach wątpliwych, czy rzeczywiście przyczyny zaburzeń należy doszukiwać się w składzie genotypowym, czy też we wpływach szkodliwych otoczenia. Jeżeli chodzi o niedorozwój umysłowy, to według badań i obliczeń v. Verschuera przypadłoby na Niemcy około 400.000 umysłowo upośledzonych, po włączeniu jednak do tej kategorii wyłącznie tylko ciężkich i średnich stanów niedorozwoju. Licząc zaś wszystkie przypadki, a więc i lżejsze, podaje autor, że w całych Niemczech około miliona ludzi wykazuje obniżenie rozwoju umysłowego, z czego mniej więcej  $\frac{4}{5}$  ma podłoża dziedziczne. Chociaż przymus sterylizacji

obejmuje w Niemczech tylko przypadki niedorozwoju umysłowego dziedzicznego, a wyklucza od zabiegu osoby z nabytym upośledzeniem, które może powstać wskutek zaburzeń w czasie rozwoju płodowego, przy urodzeniu i później, to przeciwnie w Danii sterylizację przeprowadza się i przy niedorozwoju dziedzicznym i nabytym. Ponieważ niedorozwinięci nie mogą należycie spełnić swych obowiązków rodzicielskich, wyłączenie od rozrodu jednostek z nabytym niedorozwojem jest raczej z punktu widzenia społecznego wskazane, o ile w inny sposób nie można zapobiec ich rozrodczości. Liczba chorych na schizofrenję wynosi w Niemczech około 190.000, przyczem zawsze musi istnieć odpowiedni zespół geniczny, warunkujący powstanie tego schorzenia. Zarówno jednak przy schizofrenji, jak i przy stanach manjakałno-depresyjnych, i epilepsji należałoby wyłączyć, zdaniem v. Verschuera, te jednostki, które stoją na pograniczu między fizjologią, a patologią, względnie w których schorzenia ujawniają się, jak np. przy epilepsji w łżejszej postaci. Szczególnie przeciwwskazanie do zabiegu powinno obowiązywać wtedy, gdy mamy do czynienia z członkami rodzin wybitnie uzdolnionych. Przypadki nabytej ślepoty jak i nabytej głuchoty, spowodowanej różnemi zakażniami i niezakażniami schorzeniami, jak i wskutek innych przyczyn można najczęściej, opierając się na wywiadach i historii rodziny, odgraniczyć od ślepoty i głuchoty dziedzicznej. Ogólnie biorąc około  $\frac{1}{3}$  ślepych jest obciążona ślepotą dziedziczną, około zaś 40% przypadków głuchoty jest też spowodowane obecnością odpowiednich zawiązków dziedzicznych. Według ustawy niemieckiej podpadają sterylizacji, jak już wspomniałem, przypadki ciężkiego alkoholizmu, „rozwijającego się na podłożu psychopatycznej i asocjalnej osobowości, lub też w których należy przyjąć, zawiązkowo uwarunkowane schorzenie, albo małą wartościowość uposażenia dziedzicznego“. Według L a n d m a n a w St. Zjedn. A. P. przebywało umysłowo chorych w szpitalach w 1930 r. 326.688. Z powyższych zestawień wynika więc, że ilość dziedzicznie obciążonych bynajmniej nie jest mała i słusznem jest, aby poruszyć sprawę ograniczenia ich dalszego rozrodu, grożącego powiększeniem się jeszcze liczby tych nieszczęśliwych, którzy żyć mogą tylko utrzymywani kosztem zdrowej reszty społeczeństwa.

Jak wspomniałem w pierwszej części niniejszego artykułu, wiele dziedzicznych schorzeń zależy od genu ustępującego. W tym przypadku, jeżeli dane schorzenia ujawnia się raz na 1.000 osobników, to około 6.25% zawiera ów gen ustępujący, który będąc w pojedynczej ilości, nie ujawni swego działania. Gdy na 100 ludzi jeden wykazuje odpowiednie schorzenie, czyli gdy choroba jest 10 razy częstsza niż poprzednio, to w takim razie około  $\frac{1}{3}$  całej ludności zawiera ten gen szkodliwy utajony.

Najczęściej więc mamy do czynienia z osobnikami nie ujawniającymi danego schorzenia, chociaż posiadają ów gen szkodliwy, a stąd wynika konieczność dokładnego zbadania rodziny i przodków, co nieraz może dać wskazówkę, czy należy liczyć się z genem ukrytym u osobnika zdrowego, który geny szkodliwe może przenieść na swe potomstwo. Nie wszystkie schorzenia dziedziczne ujawniają się wcześniej. Niedorozwój umysłowy można zauważyć najczęściej, nim jeszcze dziecko zaczyna uczęszczać do szkoły, epilepsja prawdziwa ujawnia się najczęściej w wieku pokwitania, schizofrenja zazwyczaj w latach dwudziestych i trzydziestych, a stany manjakałno-depresyjne około 40 i 50 roku życia. Naturalnie, że szczególnie przy tych dwóch schorzeniach zachodzi obawa pozostawienia potomstwa obarczonego dziedziczną niedomogą.

Przykład podany przez *Lenz* a doskonale ilustruje niebezpieczeństwo rozrodu osobników upośledzonych. Gdyby przyjąć, że Niemcy posiadały w r. 1630 ludność złożoną w 50% z rasy białej, a w 50% z rasy czarnej i gdyby przez 300 lat przedstawiciele rasy czarnej rozradzali się szybciej niż rasy białej (czworo dzieci rodziców czarnych w odstępach 25 lat, a troje u białych w odstępach 30 lat), to dzisiaj ludność składałaby się w 90% z czarnych. Ponieważ obciążeni dziedzicznie nie liczą się najczęściej ze swą moralną odpowiedzialnością wobec przyszłych pokoleń, nie biorą pod uwagę obowiązków zaciągniętych wobec swego potomstwa, rozradzają się szybciej i wcześniej, a tem samem powiększają ilość szkodliwych, obarczonych dziedzicznie jednostek. Podczas gdy rodziny wartościowe pod względem eugenicznym ograniczają ilość potomstwa, to mniej wartościowi rozradzają się tak szybko jak poprzednio, a tem samem przewaga ich musi się wkońcu zaznaczyć. Ten punkt widzenia, podtrzymywany przez zwolenników reform eugenicznych, chociaż zwalczany z innych stron, nie jest prawdopodobnie pozbawiony słuszności. Z badań bowiem okazało się, że dzieci uczęszczające do szkół dla niedorozwiniętych posiadają przeciętnie liczniejsze rodzeństwo; podobnie u schizofreników stwierdzono przeciętnie większą liczbę dzieci niż w małżeństwach między osobnikami normalnymi. Gdy dane te porównamy wreszcie z bezwzględnym spadkiem rozrodczości w rodzinach eugenicznie dodatnich i wznoszących się na coraz to wyższy poziom rozwoju kulturalnego, to niebezpieczeństwo stałego wzrostu liczby dziedzicznie upośledzonych stanie się oczywiste.<sup>1)</sup>

W r. ub. znane popularne pismo przyrodnicze amerykańskie „Scientific American“ zamieściło w czterech zeszytach ar-

<sup>1)</sup> Czytelnika interesującego się tem zagadnieniem odsyłam do książki H. Muckermanna: Eugenik. 1934.

tykuły, pisane przez zwolenników i przeciwników radykalnych reform eugenicznych, przede wszystkim sterylizacji. Ostatni z artykułów wyszedł spod pióra Jezuitę J. W. Coxa, prof. etyki w Un. Fordham, i zawiera najczęściej spotykane obiekcie przeciw celowości zabiegu sterylizacyjnego, pomijając już zdaniem autora samą amoralność pozbawiania płodności jednostki, chociażby nawet naznaczonej fatalnem piętnem dziedziczności.

Postaramy się omówić niektóre z zarzutów Coxa i innych autorów. Przede wszystkim sama konieczność obrony przed nadmiernem zwiększeniem się liczby bezwartościowych jednostek nie napotyka chyba na sprzeciw. Ludność wsi nie jest w stanie np. w Niemczech uzupełnić niedobór, spowodowany słabszem tempem rozrodu warstw wyżej kulturalnie stojących, tem bardziej, że spadek urodzin zaznacza się coraz wyraźniej i w środowiskach wiejskich. Czy taka obrona jest wogóle możliwa i celowa? Jeżeli bierzemy pod uwagę schorzenia zależne od genów dominujących, względnie od tych, które w obecności normalnego genu wywołują pewne fenotypowe zmiany w osobniku, to nie ulega wątpliwości, że wyłączenie wszystkich takich jednostek od rozrodu pozwoli na wytepienie, względnie bardzo znaczne ograniczenie upośledzonych. Daleko więcej trudności sprawiają geny ustępujące, które zupełnie nie zaznaczają swej obecności u osobnika heterozygotycznego. t. j. takiego, który obok zawiązka szkodliwego ma i zawiązek normalny, a ujawniają się tylko w braku genu prawidłowego. Lecz i w tych wypadkach usuwanie od rozrodu osobników chorych zmniejszy występowanie obciążonych dziedzicznie. Wreszcie niebezpieczeństwu zrodzenia potomstwa z ujawnioną cechą szkodliwą można często zapobiec przez odpowiednio prowadzone poradnie dla wstępujących w związki małżeńskie na podstawie zebranych danych co do rodzin obojga z małżonków. O ile zdolamy jednak nauczyć się odróżniać przenośników genów szkodliwych, to wtedy szybka eliminacja schorzeń ustępujących nie będzie już napotykała tych trudności, które istnieją obecnie. Obawa Coxa, że w miarę usuwania genów szkodliwych mogą powstawać nowe, jest zupełnie nieuzasadniona, a zresztą w takim razie poco wypowiadać np. walkę bakterjom chorobotwórczym, kiedy na ich miejsce mogą zjawić się nowe formy? Taki punkt widzenia pozbawiony jest przecie zupełnie sensu. Przypuszczenia zaś, że nowe mutacje w komórkach rozrodczych mogą brać początek z przeżyć i stanów psychicznych osobnika jest tylko fantazją na tematy biologiczne. Wystarczy przeczytać uważnie historję rodziny Kallikak, zestawienia dziedzicznego wpływu anormalności rodziców na potomstwo, aby zrozumieć konieczność wprowadzenia środków zaradczych dla ochrony i szczęścia przyszłych pokoleń.

Jak jednak wspominałem poprzednio, dwie drogi prowadzą do wyłączenia upośledzonych od funkcji rozrodczych: odosobnienie i sterylizacja. Nikt nie sądzi, aby sterylizacja posiadała same plusy, a nawet w ustawodawstwie niemieckiem przymus sterylizacji dotyczy tylko tych osobników, którzy, względnie rodziny których, nie mogą opłacać kosztów, związanych ze stałym i skutecznym odosobnieniem. Zresztą wielu ze sterylizowanych zażywa wolności, wstępuje w związki małżeńskie. Wiemy zresztą, że głuchoniemi i ślepi sami się dopominali o rozszerzenie na nich przymusu sterylizacyjnego w Niemczech. Sterylizować i przetrzymywać w odosobnieniu jest bezcelowe, ale sterylizować na życzenie pacjenta, o ile potem może on przebywać na wolności, to stokroć lepsze dla niego, niż stała beznadziejna izolacja. Gdy Cox zaznacza, że sterylizacja jest dlatego potępienia godną, gdyż pozwala zadowalać osobnikowi swe popędy płciowe bez możliwości zrealizowania ich ostatecznego celu — pozostawienia potomstwa, to trudno wdawać się z autorem w dyskusję. Sądzę, że sterylizacja za zgodą osobnika nie jest mniej etyczna, zapewniając mu możliwość normalnego życia i chroniąc przed przyjściem na świat matołków i chorych, aniżeli pozbawienie go na zawsze wolności, lub dozwoleń aby stał się ojcem lub matką nieszczęśliwych i cierpiących bez winy. Cox znajduje inne środki dla zapewnienia szczęścia przyszłych pokoleń. Wykreślenie wojen z historii narodów i sprawiedliwy rozdział dóbr doczesnych, nagromadzonych dzisiaj w rękach nielicznych jednostek. Nie widzę jednak związku, jaki zachodzi między pacyfizmem, socjalizmem a wyłączeniem od rozrodu upośledzonych dziedzicznie. Czyż unikając wojny i niszcząc kapitalizm, wyeliminujemy geny szkodliwe. Czy niesprawiedliwość socjalna jest powodem zmiany genów normalnych na szkodliwe? Eugenik nie wierzy, aby wskazania te były jedynem i wyłącznem lekarstwem na zło, któremu chce przeciwdziałać.

Artykuł C o x a wywiera zupełnie przeciwny cel, niż autor miał na myśli. Słaba i pozbawiona logiki argumentacja zachęca czytelnika do zwrócenia się do dzieł, omawiających zagadnienia eugeniczne naukowo, a dokładne ich studjum wskazuje na konieczność rzeczowego rozpatrywania reform, mających na celu szczęście przyszłego człowieka.

---



SERGJUSZ HESSEN.

## Reforma szkolna w Czechosłowacji.

### I.

Wszystkie kraje, należące do dawnej monarchji austriackiej, między innymi sama dawna Austria, dość rychło po wojnie zaczęły przekształcać swoje szkolnictwo; tymczasem Czechosłowacja przystąpiła do reformy swego szkolnictwa dopiero w 12-tym roku istnienia nowego państwa. Coprawda zaraz po utworzeniu rzeczypospolitej odezwały się w społeczeństwie czeskiej głósy, domagające się szerokiej reformy szkoły w duchu szkoły jednolitej. Powoływały się one przytem zarówno na tradycję narodową (Jan Amos Komenský), jak i na najnowsze prądy umysłowe wśród czeskich filozofów i pedagogów. Min. Ośw. opracowało też w r. 1925 projekt reformy, który złożono jednak w archiwach. Również późniejsze próby opracowania planu powszechnej reformy szkolnej rozbiły się o opór tych czy innych partyj, tworzących koalicję rządową, i dzieło reformy odwlekało się z roku na rok. Powstało nader paradoksalne położenie: szkolnictwo narodu, którego walka najbardziej może przyczyniła się do podważenia podstaw b. monarchji austr.-węg., utrzymało w ciągu 10 zgorą lat wszystkie istotne rysy dawnej szkoły austriackiej i kierowało się ustawami szkolnymi oraz programami, które po większej części pochodziły jeszcze z 9. i 7. dziesięciolecia poprzedniego wieku, gdy tymczasem w samej Austrii dawne ustawy szkolne i programy ustąpiły już miejsca nowym.

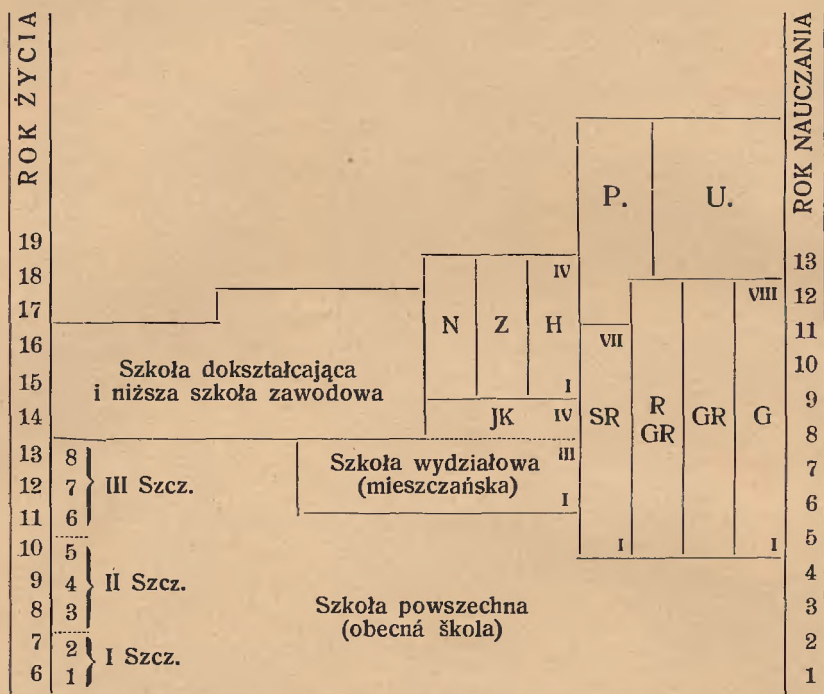
Niesłuszne byłoby jednak mniemanie, że ubiegłe lata przeszły bezowocnie dla szkolnictwa czechosłowackiego. Narzucone przez koalicyjną formę demokracji zacisze w zakresie ustawodawstwa szkolnego spowodowało ruch reformatorski na okólną drogę pracy drobiazgowej, na tę niemal narodową drogę, na której Czesi okazali się prawdziwymi mistrzami i zdołali dokonać tylu wielkich dzieł. Sam przecież Masaryk wystąpił, jak wiadomo, w końcu zeszłego stulecia jako ideolog pracy drobiazgowej. Bezładność tej polityki okazała się tak silna, że nawet po wojnie pokierowała polityką szkolną nowego państwa. Wyników tej polityki nie należy nie doceniać. W ciągu 12 lat władze szkolne i nauczyciele dokonali olbrzymiej pracy tak co do zakresu, jak i wyników. Cały kraj pokrył się siecią nowych gmachów szkolnych, wzniesionych według ostatniego słowa techniki budownictwa szkolnego. I jeżeli nawet prawdą jest, że niezawsze wznoszono budowle we właściwej miejscowości, to jednak dzięki gorączce budowlanej pierwszego dziesięciolecia po wojnie skorzystały bardzo wiele te części

nowego państwa, które przy dawnych rządach szczególnie były upośledzone. Gdy w r. 1918 z dzieci w wieku obowiązku szkolnego na Rusi Przykarpackiej faktycznie było w szkole tylko 50%, to dzisiaj szkoła obowiązkowa mieści je wszystkie. Gdy w r. 1918 na Słowaczczyźnie nie było ani jednej szkoły ze słowackim lub też niemieckim językiem nauczania, to dzisiaj liczba klas szkolnych (i uczęszczających do nich uczniów) z jednym lub drugim językiem nauczania odpowiada mniej więcej liczbie dzieci właściwej narodowości zgodnie z wynikami ostatniego spisu ludności. Nadzwyczajnie rozwinęło się także szkolnictwo zawodowe, zwłaszcza liczba szkół kształcących, która się w ciągu dziesięciolecia 1918—1928 potroiła (2067 w r. 1928/29 wobec 700 w r. 1918/19). Na wsi powstał nowy rodzaj szkół dla młodzieży wiejskiej w wieku po obowiązku szkolnym; dalszy normalny rozwój tych szkół został, niestety, powstrzymany wskutek administracyjnego wyodrębnienia ich z reszty szkolnictwa. Założono dwa nowe uniwersytety i pewną liczbę wyższych szkół specjalnych. Szczególnie wielkie wyniki osiągnięto jednak w dziedzinie szkolnictwa powszechnego. Ośmioletni obowiązek szkolny, istniejący w Czechach już od lat 50, rozciągnięto stopniowo na inne kraje nowego państwa (Słowaczczyznę i Ruś Przykarpacką). Nadzwyczajnie rozwinęła się także szkoła wydziałowa o 3 lub 4 latach nauczania, oparta na 5 klasach szkoły elementarnej. Już w r. 1929 szkoły wydziałowe obejmowały połowę liczby uczniów szkół powszechnych w odpowiednim wieku, tak iż stały się one faktycznie drugim stopniem szkoły obowiązkowej dla całej ludności miejskiej, tak licznej zwłaszcza w Czechach, na Śląsku i na Morawach.

Ten wspaniały postęp codziennej pracy organizacyjnej, gdzie ilościowy rozwój szedł ręką w rękę ze stałym podnoszeniem się ich poziomu jakościowego, wymagał od państwa i ludności wielkich ofiar finansowych (w r. 1928 wydatki na szkolnictwo powszechne wynosiły zgórą 10% budżetu państwa i około 17% ogólnego budżetu instytucji publicznych — około 185 kor. cz. na głowę ludności) zaostrzył jeszcze sprawę zasadniczego przekształcenia całego szkolnictwa. W polityce pracy drobiazgowej, zwłaszcza gdy jest skuteczna, następuje chwila, kiedy zaczyna ona przerastać siebie, kiedy każdy dalszy krok zaczyna już domagać się zasadniczej przebudowy tradycyjnych form organizacyjnych, w jakich ta praca przebiegała dotychczas.

Jeżeli uprzytomnimy sobie przy pomocy wykresu (zob. str. 108) tradycyjną strukturę szkolnictwa czechosłow., otrzymamy obraz następujący. Na podłożu wspólnej 5-letniej szkoły podstawowej, obowiązkowej dla wszystkich dzieci po ukończe-

## Ustrój szkolnictwa czechosłowackiego.



Objaśnienie: N — zakłady kształcenia nauczycieli, Z — szkoły zawodowe (przemysłowe, rzemieślnicze, rolnicze), H — akademje handlowe, SR — szkoły realne, RGR — reformowane gimnazja realne, GR — gimnazja realne, G — gimnazja (klasyczne), P — politechniki, U — uniwersytety, JK — jednoroczny kurs w szkołach wydziałowych (ich IV klasa).

niu szóstego r. ż., opierają się trzy różne drogi dalszego kształcenia. Pierwszą tworzą wyższe klasy szkoły powszechnej (6 do 8-go r. n.), obowiązkowe dla wszystkich dzieci, nieprzechodzących do innych szkół i obejmujące 58,3% (we właściwych Czechach 42%) dzieci w wieku 11—14 lat; na szkole powszechnej opiera się szkoła doksztalająca, do której uczęszczać jest obowiązana młodzież robotnicza w ciągu 2 do 3 lat, oraz obowiązkowa także szkoła dla młodzieży wiejskiej. Drugą drogę kształcenia stanowi 3- lub 4-letnia szkoła wydziałowa; ten typ szkoły obejmuje 36,4% (w Czechach 52%) dzieci w odpowiednim wieku; na niej opierają się szkoły zawodowe średnie, nader różnorodne, szczególnie rozwinięte w Czechach i na Morawach, oraz zakłady kształcenia nauczycieli o kursie 4-letnim. Trzecią drogę stanowi szkoła średnia ogólnokształcąca, na którą składają się 4 tradycyjne typy uczelni: gimna-

zjum (klasyczne), gimnazjum realne, reformowane gimnazjum realne i szkoła realna (ostatnia o kursie 7-letnim). Do niższych klas szkół średnich uczęszcza 5,3% (w Czechach 6%) dzieci w wieku 11—14 lat. Tylko te szkoły dają dostęp do studiów akademickich: gimnazjum — do studiów w uniwersytecie i politechnice; szkoła realna — w politechnice.

Rozbieżność tradycyjnych form organizacyjnych odziedziczonego po dawnej Austrii ustroju szkolnego ze zmienioną tymczasem rzeczywistością stała się dotkliwą szczególnie w dwóch punktach. Im bardziej szkoła wydziałowa zamieniała się na szkołę obowiązkową dla całej ludności miejskiej i im bardziej szkoła doksztalająca, obowiązkowa dla młodzieży miejskiej, przybierała charakter zawodowy, tem bardziej zmieniała się też pierwotna funkcja szkoły wydziałowej: ze szkoły raczej oszczędnej niż ambitnego drobnomieszczanstwa, która miała na celu przygotowanie skromnego człowieka do podrzędnych posad państwowych i gospodarczych i dostarczenie mu zakończonego wykształcenia w kierunku praktycznym, stała się ona stadjum przejściowem dla całej młodzieży miejskiej, która swe właściwe wykształcenie zawodowe otrzymywała teraz bądź w szkołach doksztalających, bądź w średnich zawodowych, a jej wzmoczone ambicje pchały ją coraz częściej do zamkniętych dla niej szkół średnich ogólnokształcących. Ale i szkoły średnie ogólnokształcące stawały się od chwili przewrotu coraz bardziej dostępne dla niższych warstw ludności: z chwilą gdy liczba ich uczniów w ciągu ostatnich lat dwudziestu podwoiła się, straciły one charakter szkoły elitarnej. Dawny dobór, w którym główną rolę odgrywały warunki majątkowe rodziców, został zburzony, ale na jego miejsce nie wstąpiła inna zasada doboru — okoliczność, która doprowadziła nietylko do „nadprodukcji studentów“, lecz również do zmiany funkcji samej szkoły średniej. Jej programy i wymagania pozostały w istocie rzeczy takie same, jak przed 20 laty. Ale coraz mniejszy odsetek jej wychowanców docierał do końca studiów akademickich. Większość z nich wstępowała, nieraz nawet ze szkoły wyższej, do średnich szkół zawodowych albo na różne kursy zawodowe, gdzie spotykała się z dawnymi uczniami szkół wydziałowych. Ilościowy wzrost tradycyjnych typów szkół prowadził więc do zasadniczej zmiany ich funkcji społecznych i pedagogicznych.

Gdy zwolennicy reformy szkolnej zdołali rozwinąć energiczną propagandę, rząd koalicyjny czuł się zmuszonym do zrobienia ustępstw wobec opinii publicznej. Zasługuje tu na wzmiankę działalność pewnej organizacji, mianowicie komisji reformy szkolnej w Praskiej Wolnej Szkole Wyższej Pedagogicznej (przewodniczący prof. Dr. V. P ř í h o d a). Szczególnie skuteczną okazała się propaganda czynem, mianowicie

działalnością szkół doświadczalnych, założonych przez tę komisję w Pradze, Zlinie i innych miejscowościach a zawdzięczających swój poryw reformatorski energii Dra Příhody. Szczęściem także dla dzieła reformy było to, że przy podziale tek w ostatnim rządzie koalicyjnym Min. Ośw. dostało się w ręce przedstawiciela stronnictwa, które już oddawna występowało za reformą. Dr I v a n D é r e r musiał, co prawda, zrezygnować zgóry z realizacji programu reformy szkolnej partii socjalistycznej. Ba, bezwładność tradycji pracy drobiazgowej była jeszcze tak silna, że musiał się zrzec nawet uchwalenia przez parlament powszechnej ustawy szkolnej. W ten sposób reforma szkolna w Czechosłowacji wstąpiła na drogę reform częściowych, dokonywanych w poszczególnych punktach istniejącego ustroju szkolnego, wypracowywanych w mianowanych przez Ministra komisjach rzeczoznawców i podanych w formie rozporządzeń ministerjalnych. I znowu paradoks dziejowy, kiedy się zważy, że demokratyczna w swej treści reforma szkolna w państwie, rządzonym parlamentarnie, szukać musiała okólnej drogi biurokratycznej.

## II.

Pierwszy etap reformy szkolnej stanowiły ogłoszone pierwotnie 6 maja 1930 r., a latem r. 1933 zrewidowane, nowe „normalne programy nauczania“ szkół powszechnych. Jeżeli się zważy, że szkolnictwo powszechne w Czechosłowacji nie miało do tego czasu jednolitych planów nauczania (w Czechach obowiązywały plany austriackie z r. 1914, na Morawach — plany z 9. dziesiątka zeszłego stulecia, na Słowacyzynie — plany tymczasowe, wydane w r. 1920 dla pierwszych sześciu klas w duchu planów czeskich), będzie można w pełni ocenić ich znaczenie. Ułożone pod kierunkiem dra J. K e p r t y programy nauczania wprowadziły po raz pierwszy do czechosłowackiej szkoły elementarnej zasady „nowego wychowania“ i „szkoły aktywnej“: zbliżenie materiału nauczania do swoistości otoczenia miejscowego i skupienie go około środowiska, uznanie zabaw dziecięcych jako doniosłych środków wychowawczych, początki samorządu uczniowskiego oraz popieranie zespołów pracy i samodzielności dzieci. Rozczłonkowanie szkoły na 3 szczeble (niższy, średni i wyższy, obejmujące 1—2, 3—5, 6—8 lata nauczania) otrzymuje w tych planach po raz pierwszy jasną treść dydaktyczną. Na szczeblu niższym panuje niepodzielna „nauka elementarna“ pomyślana w duchu nauczania globalnego. Z niej się wyłania i na niej się opiera nauczanie języka ojczystego, rachunków, pisma, śpiewu i wychowanie cielesne. Mimo że się na te przedmioty przeznaczają w planie lekcyjnym osobne godziny w określonym porządku, to w praktyce szkolnej nauka

elementarna w rękach samodzielnie pracującego nauczyciela powinna tworzyć podstawę do dalszego „nauczania podzielonego na przedmioty“. Na drugim szczeblu skupia się nauczanie globalne w naukę o miejscu rodzinnym, około której skupiają się język ojczysty, rachunki, rysunki, śpiew, roboty ręczne i wychowanie fizyczne już jako przedmioty samodzielne. Na trzecim szczeblu różnicuje się nauka o miejscu rodzinnym na naukę obywatelską, geografję, historję, przyrodoznawstwo, pracę domową dla dziewcząt, a pracę warsztatową dla chłopców, i wszystko to dochodzi do przedmiotów poprzednich jako przedmioty samodzielne. Słusznie żądają nowe programy, aby „nauka języka wychodziła z gwary ucznia i dopiero stopniowo i ostrożnie przeobrażała się w naukę języka literackiego. Dlatego też odłożyć należy na później systematyczną naukę gramatyki. Gramatyka, jako taka, wchodzi do programu dopiero na wyższym szczeblu szkoły powszechnej. Podobnie też z nauki obywatelskiej „trzeba wyłączyć wszelkie mechaniczne uczenie się na pamięć i wszelkie moralizowanie“. Ba, nauka obywatelska powinna, zwłaszcza na obu wyższych szczeblach, ustąpić wychowaniu obywatelskiemu w praktyce zespołowego życia szkolnego (samorząd uczniowski, związki uczniów, zabawy zespołowe). Wypisy należy uzupełnić biblioteczką uczniowską. Wychowanie cielesne, szczególnie na niższym szczeblu, powinno wychodzić ze znanych dzieciom miejscowych gier i zabaw zespołowych. To samo dotyczy również nauki rysunku i robót ręcznych, które „na niższym szczeblu występują spoczątku jako czynność zabawowa, a dopiero na szczeblu średnim i wyższym stają się właściwą pracą“.

Jak widać, w nowych planach nauczania wieje rzeczywistość duch „nowego wychowania“. Dwie zasady znajdują tu urzeczywistnienie: 1. w nauczaniu początkowym nie należy dzieciom narzucać zzewnątrz gramatyki (w szerszym znaczeniu systematycznej teorii elementów wogóle), lecz powinna ona narazie przeświecać tylko, aż na podstawie przeżytego przez dzieci materiału doświadczalnego zrodzi się w nich poczucie zagadnień, jakie ma rozwiązać systematyczna teoria elementów; 2. w nauczaniu początkowym praca występuje spoczątku w formie zabawy, z której dopiero stopniowo wyzwała.

Tylko nauka religii, udzielana przez duchowieństwo, na którą przeznaczona jest w każdej klasie, jak i dawniej, po 2 godz. tyg. pozostała całkiem nietknięta przez reformę. Jest to, oczywiście, ustępstwo na rzecz partyj klerykałnych. Tymczasem właśnie ludzie religijni, którzy marzą o przepojeniu religij całego nauczania, powinni by żądać radykalnej reformy tej nauki. Czysto eklektyczny kompromis, który, rzecz jasna, zadowala koła kościelne przez to, że w nauczaniu religii nic

się nie zmienia, stanowi faktycznie tylko oddzielenie szkoły od państwa, tem więcej, że każdy uczeń może być zawsze na życzenie rodziców zwolniony od nauki religii. Fakt, że nauka religii udzielana jest w gmachu szkolnym i figuruje w rozkładzie lekcyj, niewiele w tej sprawie zmienia.

Jeszcze w innym punkcie okazują nowe plany nauczania brak, którego usunięcie nie jest, zapewne, możliwe bez zasadniczej zmiany ustawodawstwa. Mimo należycie przeprowadzonego rozczłonkowania na 3 szczeble, szkoła powszechna jest w dalszym ciągu traktowana jako całość. Szczebel wyższy występuje również w nowych planach jako wyższe nauczanie początkowe, a nie właściwe nauczanie II-go stopnia. Tymczasem możnaby, nawet w ramach nowego ukształtowania planów nauczania, osiągnąć większe zbliżenie materiału nauczania 3 wyższych klas szkoły powszechnej do programów nauczania w szkole wydziałowej. Nie widać w planach nauczania tych klas żadnej nowej zasady, któraby je skupiała w jedność, a wyraźnie i ostro wyodrębniała od nauki w szkole podstawowej.<sup>1)</sup> Coprawda sama zmiana programów niewieleby tu pomogła. Bez związanych z nią środków organizacyjnych pozostałaby ona z konieczności martwą literą. Przedewszystkiem należałoby przeprowadzić scalenie drobnych szkół, przynajmniej tych, które udzielają nauki na wyższym szczeblu (6—8-y rok nauki), albo, co na jedno wychodzi, uznać szkołę wydziałową za obowiązkowy wyższy szczebel szkolny w miastach i stworzyć równoważną szkołę na wsi. Drobne szkoły, które dla najmłodszych dzieci nie są pozbawione zalet, powinnyby funkcjonować już tylko jako szkoły pierwszego stopnia (1—5-ty rok nauczania).

### III.

Problematyka reformy szkoły powszechnej doprowadziła nas sama do dalszego etapu reformy szkolnej, do reformy szkoły wydziałowej. Nastąpiła ona dwa lata później, również w postaci „normalnych planów nauczania“, uregulowanych rozporządzeniem ministerjalnem z 9 czerwca 1932 r. Plany te zostały ułożone przez komisję rzeczoznawców pod przewodnictwem P ř í h o d y, przyczem projekt pierwotny przewodniczącego komisji był dwukrotnie przerabiany naskutek przeciwnych wniosków, złożonych przez przedstawicieli organizacyj nauczycielskich. O tyle też nowe plany szkół wydziałowych są w wyższej mierze, niż plany szkół powszechnych, owocem kompromisu. A przecież i w nich wieje z pewnością ducha nowego wychowania. Nowe plany nauczania nie mają charakteru wzorów do wiernego naśladowania we wszystkich szczegó-

<sup>1)</sup> T. zw. pierwszych dwóch szczebli szkoły powszechnej (przyp. tł.).

lach, lecz charakter wytycznych, według których każda szkoła powinna wypracować sobie własny plan indywidualny, który „musi być w miarę możliwości dostosowany do szczególnych warunków miejscowości szkoły i jej otoczenia, jak również do potrzeb uczniów“. Wprowadzają one nadobowiązkowo język obcy („drugi język miejscowy“) od pierwszej klasy szkoły wydziałowej i drugi język obcy (łacine, francuski, angielski lub jeden z języków słowiańskich) od klasy trzeciej.<sup>1)</sup> Nowość stanowi również dobrowolna nauka dodatkowa: uczeń może dobrać sobie w klasie III lub IV dwie dodatkowe godziny nauki przedmiotów obowiązkowych albo dobrowolnych, jak muzyka, stenografia, pisanie na maszynie. Programy poszczególnych przedmiotów uległy również gruntownej reformie, mianowicie w duchu szkoły aktywnej. W nauczaniu języków szczególny nacisk kładzie się na samodzielną lekturę uczniów, tak iż biblioteczka uczniowska wypierać ma powoli wypisy. Zaleca się wspólne recytacje i dyskusje. W historii, geografii, przyrodoznawstwie, fizyce i chemii, jak również w arytmetyce i geometrii materiał naukowy zbliża się w miarę możliwości do życia praktycznego i ożywiony jest aktywną metodą nauczania. Naukę obywatelską ujmuje się tylko jako jeden z czynników szerokiego wychowania obywatelskiego, którego dalszemi czynnikami są „systematyczne rozwijanie dobrych obyczajów, samorząd uczniowski, zebrania szkolne, wspólne imprezy, wycieczki i t. d.“. W nauce warsztatowej powinny odgrywać znaczną rolę wolne zespoły pracy, podobnie też w wychowaniu cielesnem nadaje się wielkie znaczenie sportom i grom zespołowym.

Dwie zasady przenikają wyraźnie nowe programy: 1. nauczanie, podzielone już według przedmiotów i systematycznie uporządkowane powinno być ożywione przez aktywną metodę i zbliżenie materiału do życia praktycznego, aby uczeń przywykł do wykonywania zadań z samorzutnego zainteresowania; 2. uczniowi zdolniejszemu ma się zapewnić możliwość nauki rozszerzonej, liczącej się z rodzajem jego zdolności i ułatwiającej mu wstąpienie do szkoły średniej. W ten sposób szkoła wydziałowa kształtuje się jako właściwa „szkoła drugiego stopnia“, której swoiste zadanie określone jest jako „psychologiczne zróżnicowanie“ uczniów.

W jednym wszelako punkcie reforma szkoły powszechnej i wydziałowej załamała się. Rozumie się samo przez się, że nowe programy wymagają aktywnej, twórczej pracy nauczyciela. Bowiern szkoła aktywna, jaką nragną realizować, jest

<sup>1)</sup> Drugi język krajowy, nieobowiązkowy, figuruje w każdym razie w normalnym rozkładzie lekcji i jest faktycznie przedmiotem nauki dla przeważającej większości uczniów.



zarówno szkołą aktywnego dziecka, jak i aktywnego nauczyciela. O ile dawnemu, biernemu nauczycielowi wystarczyło przygotowanie zawodowe, które nie wychodziło poza rzemieślniczą technikę zawodu i poza czerpanie z drugiej ręki minimum wykształcenia ogólnego, to prawdziwie aktywnym nauczycielem może być tylko człowiek „ogólnie wykształcony“, który znalazł dostęp do źródeł swego zawodu. Zrozumieli to pryncypali reformatorzy szkolni w sposób właściwy, domagając się od przyszłych nauczycieli świadectwa dojrzałości szkoły średniej i dwuletniego studjum specjalnego; założyli prywatną akademię pedagogiczną w celu przygotowania sił nauczycielskich dla szkół doświadczalnych. Zastąpienie dotychczasowych zakładów kształcenia nauczycieli przez akademię pedagogiczną jest niezbędnym warunkiem powodzenia nowych programów, a warunki ten spełnić będą mogły nowe zakłady o dwuletnim studjum i zagwarantowanym charakterze akademickim. Chodzi przecież o ducha, a duch reformy potrzebuje czasu, aby się ukształtował, i tego żadne nagromadzenie przedmiotów w planie lekcyjnym nie zdoła zastąpić. Dlatego projekt ustawy, wypracowanej przez Min. Ośw., w sprawie przygotowania nauczycieli, według którego zakłady kształcenia nauczycieli mają być zastąpione przez akademie pedagogiczne o jednorocznym studjum, stanowi kompromis, który wyrzeka się nie tylko zbędnych i wątpliwych stron reformy, lecz stron zasadniczych, i grozi zepsuciem całego dzieła reformy.

D. n.

ZENON KLEMENSIEWICZ.

## Podstawowe zagadnienia zamierzonej reformy ortograficznej.

Prace Komitetu Ortograficznego, powołanego przez Polską Akademię Umiejętności w porozumieniu z Ministerstwem Oświecenia Publicznego, przesunęły sprawę ortografii w ogólniejsko zainteresowań opinii publicznej, czego objawem liczne artykuły w prasie codziennej i w czasopismach literackich. Że zaś ortografia wiąże się także ze szkołą i nauczaniem, słusznym jest poświęcić jej nieco uwagi na łamach *Chowanny*.

Czytelnikowi narzucić się może łatwo przed innymi pytaniami, jakie są przyczyny podjętej obecnie reformy ortografii. Odsyłając po szczegóły do takich obszernych prac, jak Łosia „*Pisownia polska w przeszłości i obecnie*“ (Kraków 1917) i Szobera „*Pisownia polska, jej historia, uzasadnienie i reguły*“ (Warszawa 1917), musimy ograniczyć się tutaj do kilku nie-

zbędnych wyjaśnień. Polskie trudności ortograficzne mają swoje źródło w początku samejże ortografii. System naszych liter przyjęliśmy wraz z innymi narodami zachodu od Rzymian. Ale język polski miał znacznie większy zasób głosek, niż łaciński, wskutek czego dla różnych głosek brakło odpowiednich znaków: tak np. obce były łacinie głoski, które dziś piszemy *a, e, sz, ż, ć, ś* i t. d. Cóż było robić? Dwa były sposoby i obu się imano: albo nowe znaki wprowadzano, albo też litery łacińskie w dwuznaki kombinowano. Dokonywali tej żmudnej pracy średniowieczni pisarze i przepisywacze; a że nie było wówczas mowy o jakimś porozumieniu i ustaleniu ogólnie obowiązujących zasad, czynili to w różny sposób różni, a nieraz i ten sam na coraz to inne wpadał pomysły. Oto jak ten sam werset wygląda w Psalterzu Florjańskim z XIV wieku: „Bo ne ostawisz dusze moiey w pecele, y dasz .. widzecz zgnicza“, a w Psalterzu Puławskim z XV wieku: „Bo nye ostawysz dusze moyey wpyeklye, y nye dasz .. wydzyecz zgnyczya.“ Z rozwojem drukarstwa w pierwszej połowie XVI wieku słabnie ta anarchja pisowniowa, powoli ustalają się główne normy. O jednolitości niema mowy i w tem stuleciu i w dwu następnych, ale zasadnicza postać graficzna naszego języka już krzepnie, dzięki czemu bez większego trudu i dziś potrafimy odczytać tamtoczesne druki. Oto kilka przykładów z różnych okresów: „Był ieden rycerz mocny a waleczny barzo, który też miał iedynego syna...“ (1540); „Przeminęły the wszystkie rzeczy iáko cień, który ginie, álbo iáko łódź, która płynie po wodzie“ (1570); „Ci pośród wsi wesoley, wiawszy się społem, rey corocznych prażnikow pięknym toczą kołem...“ (1639); „Zważywszy życia ludzkiego obroty, uchodzę w lasy y wesole knieie, mając w nich więcey gustu y ochoty“ (1752).

Dopiero w XIX wieku rodzi się dążność ustalenia jednolitej ortografii. Otwiera te prace projekt „deputacji“ Towarzystwa Przyjaciół Nauk z r. 1830. W pięćdziesiąt lat później, w r. 1881 z inicjatywy Biblioteki Warszawskiej radzi się znów nad ortografią, a referentem sprawy jest A. A. Kryński, który wówczas formułuje zasady pisowni, zwanej doniedawna jego nazwiskiem. Ponieważ jednak nie przyszło do jej rozpowszechnienia, Akademia Umiejętności w Krakowie ustala po raz pierwszy w r. 1891 zasady ortografii, znane dobrze z lat szkolnych nieco starszemu dzisiejszemu pokoleniu, zwłaszcza z byłego zaboru austriackiego. Protestowano przeciw tej pisowni, na zjeździe historyczno-literackim w r. 1906 utworzono znów komisię ortograficzną, ale do r. 1917 nie zaszła istotna zmiana stosunków. Dopiero lata 1917 i 1918 przynoszą drugą ortografię akademicką, która uzyskała zatwierdzenie władz oświatowych odrodzonej Polski i właściwie obowiązuje dotąd w szkole i w urzędzie. Znamy tę pisownię z ośmiu jej wydań, dokony-

wanych przez Łosia. Kiedy po jego śmierci trzeba było przygotować 9-te wydanie, powierzyła Akademia tę pracę prof. Nitschowi. Nowy redaktor prawideł nie mógł zlekceważyć mnożących się głosów niezadowolenia, które najpoważniejszy wyraz znalazły w rezolucji ogólnopolskiego zjazdu polonistów w r. 1930. Nie naruszając zasad uchwalonych w r. 1917, starał się Nitsch uściślić ich zastosowanie, gdzie była swoboda interpretacji, usunął rażące niezgodności w dotychczasowych ośmiu wydaniach, dążył do uproszczenia, gdzie to było dopuszczalne. W tej odnowionej postaci jawi się w r. 1932 dziewiąte wydanie pisowni akademickiej. Około niego rozgorzała walka. Jeżeli jej ostrze godziło nieraz w ostatniego redaktora, Nitscha, chociaż dotyczyło raczej i słuszniej zasad z r. 1917 i ich wykonania w ośmiu poprzednich wydaniach, to tłumaczyć to należy chyba wzrastającym z latami niezadowoleniem z obowiązującej ortografii wogóle. Polemika o ortografię z lat 1932 i 1933 zaostrzyła stan rzeczy. Powstaje niezaprzeczone zamieszanie. Szkoły, urzędy, wydawnictwa urzędowe obowiązują pisownią akademicką w redakcji Łosia, wyd. 1—8; sama Akademia, dużo czasopism naukowych, literackich, część prasy stosuje pisownię akademicką z 9-go i 10-go wydania Nitscha; a ponadto są różne pisownie pośrednie, przyjmujące w kapryśny sposób różne szczegóły z obu redakcyj, albo i z pisowni t. zw. warszawskiej lub Kryńskiego. To jest istotnie nieznośne. Zwłaszcza w okresie, kiedy organizuje się życie państwowe i kulturalne w najrozmaitszych zakresach, kiedy buduje się ustawodawstwo, kiedy tworzy się słowniki zawodowe i techniczne, kiedy wreszcie nowy program szkolny wywołuje olbrzymią twórczość podręcznikową, — jednolitość ortografii jest nieodpartym nakazem kulturalnym. Oto, dlaczego Polska Akademia Umiejętności w ścisłym porozumieniu z Ministerstwem Oświecenia podejmuje rewizję zasad ortograficznych.

Ma jej dokonać Komitet. Składa się on z 29 osób. Przedstawiają one różne grupy ściślej zainteresowane ortografią: Ministerstwo Wyznań Rel. i Ośw. Publ., Polską Akademię Umiejętności, Polską Akademię Literatury, towarzystwa naukowe, dziennikarzy, wydawców, wreszcie szkolnictwo (6 osób). Komitet ten ma na celu ustalenie pisowni tak, by stała się ona możliwie prosta i mogła jak najdłużej przetrwać bez zmian. W pracy swojej nie jest krępowany żadnym z dotychczasowych systemów. Bieg spraw nie jest obliczony na bezwzględną szybkość, to też każdy szczegół ma być dokładnie zbadany naprzód w komisjach. Jest ich sześć: trzy w Krakowie, dwie w Warszawie, jedna we Lwowie. Wnioski komisyj po zatwierdzeniu przez prezydium przyjmuje pełny Komitet. Na żądanie trzech członków każda sprawa wraca do komisji. Uchwała, zapadła większością jednego głosu lub mniej niż 10 głosami,

na żądanie trzech członków musi być powtórnie głosowana na następnem posiedzeniu. Jak widać, regulamin stara się wykluczyć pośpiech, przypadkowość i niedojrzałość postanowień.

Przechodząc do rozważenia podstawowych zagadnień zamierzonej reformy ortograficznej, chciałbym przedewszystkiem wyłączyć z jej zakresu to, co tam nie należy, chociaż właśnie w niektórych broszurach i memorjałach silnie się wydatnia.

Należą tu naprzód wszelkie próby zmiany samego języka, jego wymawiania i systemu gramatycznego. Tak np. Missona w projekcie „Nowa pisownia“ (1935) domaga się pisania, ale co za tem idzie i wymawiania, a to dla „uwolnienia od różnych leciwych narośli i twardzących zbitek“, np.: *czy, ćcionka, jeszcze, pszola, we szersz, zecichnąć, puście* (t. j. puścić), *teşzy* (t. j. teższy). Co więcej, żąda odmiany imiesłowu przeszłego, np. *uczniowi wysztemu z klasy*, oraz stworzenia imiesłowu przyszłości, np. *napiszacy, pójdacy* i t. p. (t. j. ten, który napisze, pójdzie). Są to żądania, które może z najszlachetniejszych wynikają pobudek, ale nie liczą się całkowicie z historycznymi, socjalnymi i osobniczemi warunkami i tendencjami językowego rozwoju. W sztuczny sposób nie można jednych form przekreślać, a drugie narzucać językowi milionów ludzi. A już z pewnością te zagadnienia wychodzą poza zakres ortografji. Co innego, gdy jakiś sposób wymawiania wyrazu nie jest wymysłem jednostki, ale rzeczywistością na pewnym obszarze, czy u pewnych grup popoliłią: tak np. jedni mówią *osiel*, inni *osiot*; jedni *orznać*, inni *orźnać*; jedni *te*, inni *tą*. W takich wypadkach, ograniczonych do możliwie najmniejszej ilości, ortografja musi wziąć w rachubę dwojaką wymowę pewnego wyrazu i albo tylko jedną z nich uznać w piśmie, albo — co przeważnie słuszniejsze — dopuścić obie także w piśmie, skoro żyją w mowie kulturalnej mas.

Drugie, cobym zgóry z pola rozważań reformatorskich usunął, chociaż regulamin tak nie czyni, — to zmianę systemu graficznego, czyli zmianę istniejących liter, albo dodawanie nowych. Projekty zalecają przedewszystkiem usunięcie dwuznaków, jak *cz, rz, sz, ci, bi, wi* i t. p., a zastąpienie ich pojedynczemi literami ze znaczkami t. zw. diakrytycznymi, więc *č, ř, š, ć, b', w'* i t. p. Rzadziej wymyśla się zupełnie nowe litery. Cóżby miało przemawiać za taką reformą systemu graficznego? Naprzód oszczędziłoby się na niej dużo miejsca, papieru, pracy czeredów, czasu; to nie ulega wątpliwości, ale zastanawia, że narody nie pozbawione zmysłu praktyczności i oszczędności, jak Anglicy, Niemcy, Francuzi, nie wpadły na taki prosty pomysł. Inne uzasadnienia reformy grafiki nie wytrzymują już krytyki. Nie jest więc słusznem, jakoby pisanie litery ze znaczkami mniej czasu zużywało, niż napisanie odpowiedniego dwu-

znaku, ponieważ odrywanie ręki od potocznego szeregu liter i czasu i uwagi sporo zabiera, o czym doświadczenie każdego z nas z istniejącymi już tego rodzaju literami (np. *i, ż, ś*) dostatecznie poucza. Nie wyniknęłoby też stąd żadne ułatwienie w nauce ortografii, bo jednakowo trudno, czy jednakowo łatwo, będzie spamiętać pisownię *żołnier, papież i myś*, jak *żołnierz, papież i mysz*, skoro w obu wypadkach tę samą głoskę w trojaki różny sposób piszemy. A przecież nasze podwójnie litery nie są dwuznaczne: nigdy *sz* nie ma wartości wymawianowej dwu głosek *s-z*, *cz* wartości *c-z*, a *rz* tylko w paru wyrazach, jak *zmarznąć, obmierzły*, oznacza *r-z*, zresztą zaś zawsze jedną tylko głoskę.

Bardzo niewiele przemawia tedy za reformą grafiki, natomiast ogromnie dużo przeciw niej. Najważniejsze to, że odcięłaby ona przyszłe pokolenia Polaków od literatury całej przeszłości. Nie można bowiem łudzić się, iżby masz nawet inteligentów uczyły się systemu dawnego obok nowszego. Wiemy zaś, jakie są trudności wydawnicze, więc nie można oczekiwać wznowionych w nowej szacie ortograficznej wydań autorów choćby ostatnich stu lat. Powstałoby tedy niebezpieczeństwo, że najbliższe pokolenie nie czytałoby Mickiewicza, Wyspiańskiego, Żeromskiego. Pokoleniu zaś, które już umie czytać i pisać, nowe abecadło narzucałoby konieczność przeczenia się, co wielu groziłoby powrotem do analfabetyzmu. Odrywanie języka polskiego od graficznego systemu narodów zachodnio-europejskich nie jest także wskazane w wielu względów, a choćby tylko dlatego, iżby nie utrudniać obcym i tak trudnej polszczyzny. Dorzucmy na koniec, że reforma grafiki skazałaby na zagładę tysiące matryc, unicestwiłaby w całości lub częściowo składy czcionek, maszyny do pisania i t. p., co w okresie przesilenia finansowo-gospodarczego byłoby jednym więcej, a zgoła niepotrzebnym i samochcąc życiu zadannym ciosem.

Pogodziwszy się tedy z nienaruszalnością samego systemu graficznego, możemy podjąć rozważania o reformie ortografii. Nie pragnę zaprzętać uwagi czytelnika szczegółami, natomiast chcę rozstrząsnąć dwa ogólne zagadnienia: jakie mogą być kierunki reformy i jakie jej zasady.

Dwa są możliwe podstawowe kierunki w pracach Komitetu Ortograficznego. Jeden to konserwacja stanu tradycyjnego, drugi zaś to jego modernizacja. Warto się zastanowić, co przemawia za jedną i za drugą możliwością. Za podtrzymaniem możliwie bez zmiany pisowni tradycyjnej przemawia już samo to, że jest ona częścią naszego dziedzictwa kulturalnego, jako wynik długiego rozwoju języka mówionego i pisanego. Naogół biorąc, w swojej zasadniczej postaci ta ortografia liczy sobie około czterysta lat i nigdy w tym okresie nie dozna-

wała gwałtownych wstrząsów i przeobrażeń. Dzięki tej tradycyjnej, mało zmieniającej się szacie ortograficznej jest nam nasze piśmiennictwo stosunkowo bez trudu dostępne; jak olbrzymie i potworne byłoby niebezpieczeństwo kulturalne, gdyby modernizacja ortografii przecięła związek przeszłości i teraźniejszości z przyszłością, wskazałem przed chwilą, oceniając pomysły reformy grafiki. Powtóre trzeba się bardzo poważnie liczyć z faktem, że dla mnóstwa Polaków ta tradycyjna ortografia posiada wartość opanowanego już narzędzia, którego ze względów praktycznych nie zechcą się pozbawiać, aby nowe z trudem zdobywać. Co więcej: dla bardzo wielu postać wyrazu napisanego tradycyjnie stanowi przedmiot przywiązania, przedmiot uczucia, jako coś od dziecka swojskiego, znanego, nieodstępного; i niezależnie od jakichkolwiek względów rozumowych, dla którychby to mogło być obojętne lub nawet uzasadnione, uczucie z wstrętem i oburzeniem odwraca się od pisowni, np. *hut*, *Żym*. Jeśli na koniec przypomnimy sobie, że narody o tak starej i wysokiej kulturze, jak Anglicy, Francuzi, Niemcy, zachowują ortografję, która jest trudniejsza od naszej, i nie podejmują prób modernizacji, — budzi się pewien niepokój. Czyżbyśmy byli bardziej od nich rzutcy, postępowi, — czy też tylko z większą lekkością sądu mielibyśmy ochotę pozbyć się ciężaru, wynikającego z ciągłości rozwoju kulturalnego, — co raczej dorobkiewiczów znamionuje?

Ale i modernizacja ortografii może znaleźć u bezstronnego sędziego pewne uzasadnienie. Musimy się zgodzić, że ortografia jest dziś środkiem niezbędnym do uczestniczenia we współczesnej kulturze, jest środkiem pierwszej potrzeby. Wobec zaś powszechności podstawowego wykształcenia ogólnego środek ten musi się stać własnością jak najszerszych mas, nie zaś — jak dawniej — własnością i znamieniem elity. Nowoczesna szkoła powszechna ma bardzo obszerny program naukowy i wychowawczy, a jego realizacja wymaga dużo czasu i wysiłku duchowego ucznia i nauczyciela. Stąd byłoby pożądanem, żeby na ortografję, jako na środek pierwszej potrzeby a masowego użytku nie poświęcać zbyt dużo czasu, kosztem innych dziedzin kształcenia i wychowania. Nie jestem bynajmniej zwolennikiem łatwizny dydaktycznej, a programy dużą przywiązują wagę do kształcącej wartości zmagania się umysłu dziecka z trudnościami, ale mylnem jest zapatrywanie, że właśnie nauka ortografii jest ćwiczeniem najsposobniejszym i najowocniejszym dla rozwoju władz umysłowych. Tymczasem liczne i poważne są narzekania na trudność przyswojenia ortografii w szkole. Przyczyny tego mogą tkwić w nauczycielu, w metodzie, w uczniach, ale tkwią też niewątpliwie i w samej ortografii. Dlaczego? System ortograficzny danego języka pozostaje oczywiście w związku z językiem mówionym oraz

z wpływami postronnymi, działającymi w okresie narodzin ortografii. Ale język mówiony podlega zmianom, ortografia raczej ustala się, krzepnie. Na tem tle powstaje coraz większy rozdźwięk między tem, co się pisze, a tem, co się mówi; ortografia przesyca się historycznością, a traci bezpośrednie uzasadnienie w naiwnem poczuciu językowym wymawianiowem i znaczeniowem. Dydaktyczne następstwo tego jest takie, że uczący się pisać przyswajają sobie ortografię w dużej mierze napamięć, bez uzasadnienia. A choć prawdą jest, że najlepiej ortograficznie pisze, kto się najmniej nad tem zastanawia, czyli refleksja jest mniej wartościowa, niż automatyzacja, to niemniej prawdziwem mi się wydaje, że racjonalizowanie zasad pisowni w okresie ich pierwszego przyswajania jest dydaktycznie bardziej pożądane, niż odwoływanie się wyłącznie do pamięci wzrokowo-ruchowej. Trzeba uczyć ortografii z uzasadnieniem, aby tem łatwiej i prędzej w użyciu zmechanizowała się i bez uzasadnienia obywatela. Z takiego rozumowania wynika postulat uproszczenia ortografii. Czemuż ono, jeśli nie nawiązaniem do życia, do rzeczywistości, a wyzbyciem się tego, co ma tylko historyczną sankcję i tradycyjną powagę? Godzi się tedy rozważyć, czy nie wartoby zdobyć sporo czasu i wyzwoić energję duchową przyszłych pokoleń na zdobywanie wiedzy i charakteru kosztem odstępstwa od niektórych trudności ortografii tradycyjnej.

Przyjmijmy też na chwilę, że hasło modernizacji nie zostało z miejsca odrzucone. Wtedy wyłaniają się znów dwie główne jej postaci. Może to być rewolucja, zrywająca radykalnie z przeszłością i budująca wszystko odnowa; albo też ewolucja, która opierając się w zasadzie na tradycyjnym stanie ortograficznym, jako wyniku długiego rozwoju języka i pisma, szukałaby możliwości uproszczenia niektórych szczegółów. O rewolucji ortograficznej nie można myśleć poważnie. Ortografia nasza jest bowiem dziełem wiekowej ewolucji, jest dobrem wspólnem milionów, więc w warunkach naszego życia kulturalnego nie da się niczym rozkazem, niczyją powagą zmienić radykalnie. Samo życie przekreśliłoby takie usiłowania. Natomiast nie należy wyłączać z dyskusji ewolucję w ramach stanu odziedziczonego, która upraszczając pisownię, nie zrywałaby ciągłości graficznego obrazu naszego piśmiennictwa i nie wykluczała jego czytelności dla przyszłych pokoleń. Co z tradycji ma i dziś swój odpowiednik i oparcie w poczuciu Polaka, musi zostać, co zaś nie ma takiego uzasadnienia, może się stać przedmiotem szczegółowych badań i ewentualnej zmiany.

A w tych rozważaniach szczegółowych dwie zasady się nam naręczają: fonetyczna, wymawianiowa i semantyczna, znaczeniowa, która uwzględnia także pochodzenie, etymologję wyrazu. Zasada fonetyczna kazałaby nam możliwie wiernie od-

tworząc w piśmie wymawianiową postać wyrazu. Jej pełne i skrajne zastosowanie wymagałoby np. pisania *buk* (nie bóg), *kuska* (nie kózka), *Parysz*, *kszysz* i t. p. W wielu wypadkach pozostałibyśmy w niepewności, czy napisać np. *będzie* czy *beńdzie*, *besczelny* czy *beszczelny*, *moę* czy *moge* i t. p., ponieważ naturalna wymowa różnych osób, mówiących zresztą starannie i poprawnie, jest rozmaita. Trzebaby tedy formułować prawidłó, które dla inaczej wymawiających, niż ono głósi, byłoby znów nakazem narzuconym, przekreślającym rzekomą prostotę i naturalność fonetycznej podstawy ortografii. Jest nadto w żywym języku dużo głósek, dla których wogóle niema znaku w tradycyjnym abecadle, np. nosowe *a* w *kwadrans*, *szansa*; nosowe *y* w *rynsztok*; nosowe *i* w *instynkt*; nosowe *j* w *koński*, *kończyć*; zmiękczone z w *ziścić* i t. p. Trzebaby więc albo nowe litery wprowadzać, albo wyrzec się pełnej konsekwencji. Uznanie wyłączone zasady fonetycznej zmieniloby nie do poznania postać graficzną naszego języka, co kłóciłoby się z uznaną już poprzednio koniecznością uszanowania pewnej ciągłości i tradycji. W szczegółach nastęrczyłoby się wbrew innym pozorom mnóstwo trudności i wątpliwości. W praktyce szerokich mas mogłaby zejść taka pisownia na manowce pod hasłem „pisz, jak chcesz“, co jest oczywiście zaprzeczeniem „ortografii“, a więc pisowni opartej na jakichś normach, prawidłach poprawności, obowiązujących narówni wszystkich. Fonetyczna ortografia musiałaby też co jakiś czas podlegać rewizji, aby nadażyć za wciąż przekształcającą się rzeczywistością wymawianiową.

Alé jest jeszcze druga zasada, która niemniej na względy zasługuje: semantyczna. Opiera się ona na poczuciu znaczeniowych składników wyrazu, wypływającym z poczucia językowego wogóle. To, że *bóg* kojarzy się w naszej świadomości z *boga*, *bożek* i t. d.; *kózka* z *koza*, *kozi* i t. d.; *wietrzny* z *wiatr*, a *wieczny* z *wiek*, *bród* z *brodzieć*, a *brud* z *brudny* i t. p. — jest niemniej oczywiste, jak to, że wymawiamy *buk*, *kuska*, *wietszny* i *wieczny*, *brut*. Atoli siła poczucia i wyrazistość składników znaczeniowych może ulec w przeciętnej (t. zn. nie fachowo zaostzonej) świadomości językowej znacznemu ograniczeniu. Czyż dzisiaj zdajemy sobie sprawę ze znaczeniowego i etymologicznego uzasadnienia pisowni *plótno*, *klótnia*, *brózd*, *rzeżucha*, a nawet zwykłego *przez*, *brzeg*, *gó*, *król*, *zóty*? Czyż etymologicznie nie powinno być właśnie *bót*, *ogurek*, *ogul*, *mżonka*? Pokazuje się, że zasada semantyczno-etymologiczna może nieraz dopiero w świetle historii języka, dopiero na tle porównania z innymi językami odzyskać żywotność i siłę przekonywującą.

W szczegółowych rozstrzygnięciach spraw wątpliwych nie można tedy przyznać wyłączności jednej z dwu zasad.



Gdzie żywe jest poczucie częstek znaczeniowych wyrazu, zaciężać musi na ortografii raczej zasada semantyczna; gdzie zaś to poczucie obumarło, można dopuścić do głosu zasadę fonetyczną, która nawiązuje bezpośredni związek z dzisiejszą rzeczywistością wymawianiową. Stąd to z pewnością będziemy pisać po staremu *bóg* i *morze*, ale można rozważyć, czy pisownia np. *bruzda*, *plutno*, *ruża*, *żeżucha*, *żułw*, a nawet *żeka*, stanowiąc niewątpliwe uproszczenie.

Kiedy jedna z zasad weźmie górę i która właśnie, to jest już przedmiotem drobiazgowych i żmudnych nieraz studjów. One muszą wskazać, czy i w jakim stopniu należy uwzględnić różnorodność wymawianiową jakiegoś wyrazu zależnie od podkładu gwarowego. One też tylko mogą rozstrzygnąć w poszczególnych wypadkach trudne zagadnienie pisania razem lub osobno. To wychodzi jednak poza ramy artykułu, który chciał zaznajomić czytelnika z podstawowymi problemami reformy ortograficznej.

Jest ona przedsięwzięciem trudnym. Jej wyniki nie zdołają zadowolić wszystkich, bo ortografia, jako rzecz umowna, musi być do pewnego stopnia dziełem kompromisu. Kto prawdziwie i poważnie interesuje się pracami Komitetu Ortograficznego, znajdzie sposobność informowania się o ich przebiegu i wyniku, a jużto przez swoich przedstawicieli w Komitecie, jużto przez prasę, jużto wreszcie osobistym przedstawieniem (sporo memorjałów wpływa wciąż do Pol. Akademii Umiejętności) może rzucić swój pomysł na szalę rozstrzygnięć. Byle tylko czynił to bez zacietrzewienia i z wiarą w dobrą wolę tych, którym przypadł w udziale ciężki obowiązek ustalenia prawideł nowej pisowni polskiej.

ANTONI-BOLESŁAW DOBROWOLSKI.

## O potrzebie wykształcenia ogólnego na wyższym poziomie, w szczególności dla nauczycieli.

(z powodu artykułów prof. Stanisława Kołaczkowskiego).<sup>1)</sup>

Do kwartalnika „Kultura i Wychowanie”<sup>(2)</sup> napisałem artykuł p. t. „Sprawa oświaty inteligenckiej, czyli wykształcenia ogólnego na wyższym pozio-

<sup>1)</sup> Ob. także skrót powyższego artykułu, pod tym samym tytułem, w Kurjerze Porannym z dnia 28 stycznia 1934.

<sup>2)</sup> Zesz. II i III, Warszawa, 1935.

mie (projekt Wyższej Szkoły Ogólnokształcącej, czyli organizacji samokształcenia inteligentów).“ W artykule tym starałem się wykazać, że dzisiejszemu inteligentowi potrzebne jest wykształcenie ogólne na poziomie wyższym niż gimnazjalne; że nie posiada on takiego wykształcenia ani jako systemu niezbędnej dziś wiedzy ogólnej, ani jako ogólnego wyrobienia umysłu, że nie ma więc on solidnych podstaw do zbudowania poglądu na świat, w szczególności poglądu na sprawy ludzkie, że trzeba to zmienić, więc: szerzyć, zwłaszcza pośród młodzieży, potrzebę wykształcenia ogólnego na wyższym poziomie i założyć instytucji oświaty inteligentckiej — bodźca i pomocy dla pracy samokształceniowej; wreszcie, podałem projekt programu takiej instytucji i podkreśliłem, że wszystko to dotyczy w szczególności nauczycieli, w przeciwieństwie bowiem do innych specjalności, zawód nauczycielski to ma do siebie, że wykształcenie ogólne na wyższym poziomie powinno tu wchodzić do kwalifikacji fachowych.

W chwili, gdy mój artykuł był już w korekcie, w „Kurjerze Porannym“ z 12, 13 i 14-go stycznia b. r. zjawily się artykuły prof. Stan. Kołaczkowskiego pod tytułem „Reorganizacja studjów literackich na uniwersytecie“, z których widać, że potrzebę ogólnego wykształcenia na wyższym poziomie przynajmniej dla nauczycieli odczuwa się powszechnie — jednak nie jako kwestję natury ogólnej, tylko z okazji różnych a przypadkowych spraw szczególnych, prócz tego niedosyć jasno, głównie z powodu niejasności będących w powszechnem użyciu pojęć oświatowych. Ten brak gruntownego przemyślenia kwestji w jej całości i w ścisłym związku z całym systemem zagadnień oświaty sprawił, że sam postulat został sformułowany tak, jak się nadarzyło z okoliczności, i środki do jego realizacji zostały wybrane te, które pierwsze przysły do głowy.

1. Niewłaściwe sformułowanie postulatu. Autor twierdzi, że nauczyciele (gimnazjali) przedmiotu zwanego w szkołach „językiem polskim“, winni posiadać wysokie wykształcenie ogólne. Twierdzenie to jest mocno parafiańskie: dlaczegożby to jedynie t. zw. język polski potrzebował nauczycieli z wysokiem wykształceniem ogólnem? Dlatego, mówi autor, że „oni to właśnie za pośrednictwem literatury mają wszczepiać w młodzież zrozumienie najwyższych wartości i prądów umysłowych“. „Jakżeby miał poprzestawać na wykształceniu ściśle zawodowem ten, co z roli swej ma właśnie ukazywać widnokrepi ponad jednostronnościami zawodu, po-

głębiać życie uczuciowe i uspołecznić młodzież?“ Otóż monopol ten jest przesadą. Wskazany przez autora cel wychowawczy powinny mieć także inne przedmioty; a jeśli programy i nauczyciele o to nie dbają, to tylko o nich źle świadczy. Co do takiej np. historii szkolnej, jest to rzecz oczywista. A geografia szkolna czyż nie powinna stworzyć młodej istocie oczy na świat, by „wyleciała ptakiem z swego gniazda“, ujrzała w zdumieniu „człowieka w przestrzeni“: jego niesłychaną różnorodność w niesłychanej różnorodności naturalnych warunków, ogarnęła z zachwytem wspaniała ogrom jego pracy, odwracającej porządek ziemski, przeistaczającej naturę, i pokochała tę naszą — „zieloną i błękitną“ — Matkę-Ziemę? A prawdy matematyczne, a prawa przyrody, a praca badawcza olbrzymów i mrówek ludzkich, a odkrycia i wynalazki, czyż nie powinny być głęboko przeżywane przez młode umysły, jako istne objawienia, jako nagłe, olśniewające rozszerzenia horyzontu mózgu i duszy, jako nieporównana epopeja ducha ludzkiego? Nauczyciele przedmiotów zarówno tak zwanych „humanistycznych“, jak i niehumanistycznych, powinni je traktować humanistycznie. Wykształcenie ogólne na jak najwyższym poziomie jest więc potrzebne wszystkim nauczycielom, nie tylko polonistom, nawet nie specjalnie polonistom.<sup>1)</sup>

2. Niewłaściwy dobór środków. Autorowi zdaje się, że wykształcenia ogólnego na wyższym poziomie dostarczą kandydatom na nauczycieli (i na literatów) katedry psychologii, socjologii, etnologii, estetyki, filozofii... Autor myli się: wykształcenia ogólnego katedry te niewiele przysporzą. Katedry szkół wyższych mają — i mieć powinny — za cel posuwać naprzód odnośne gałęzie nauki, wyrabiać specjalistów — badaczy lubuczonych techników; ten, nie zaś inny cel wyznacza — i wyznaczać powinien — ich program, dydaktykę, zarówno jak kwalifikacje, wymagane od profesorów; tym, dla których dana nauka jest tylko „pomocniczą“ czy „podstawową“, katedra daje niezbędne minimum wiedzy specjalnej, metod specjalnych, techniki specjalnej — i nic

<sup>1)</sup> W szczególności co się tyczy języków obcych w zestawieniu z językiem polskim, autor wygłasza opinię następującą: „Między polonistami a np. germanistami lub romanistami zachodzi nadto ta różnica, że pierwsi, zostawszy nauczycielami, biorą na siebie trudniejsze warunki, jako wychowawcy, i muszą być lepiej i głębiej obznajomieni z literaturą, podczas gdy większość tamtych zwrócić musi uwagę na swój przyszły fach: dydaktykę obcego języka.“ Autor zdaje się zapominać, że głównym celem nauczania t. zw. języka polskiego w szkole ogólnokształcącej jest trudna, długotrwałymi ćwiczeniami zdobywana sztuka umiejętnego słuchania i czytania wszelkiej treści, umiejętnego mówienia i pisania na wszelki temat; że jeśli tak nie jest, jeśli głównym celem staje się „literatura“, wtedy jest źle; w mniejszym więc stopniu od germanisty lub romanisty polonista w szkole ogólnokształcącej powinien „zwrócić uwagę na swój przyszły fach“: dydaktykę tak pojętego „języka polskiego“.

więcej, a i z tem jest już dosyć roboty. Robić z katedr szkół wyższych katedry ogólnokształcące byłoby rzeczą zgóry chybioną, szkoła wyższa do tego się nie nadaje, niema tu na to ani czasu, ani urządzeń, ani stosownej atmosfery, ani profesorowie nie są do tego przysposobieni, bo nie do tego są powoływani, zresztą sami oni — podobnie jak olbrzymia większość „zwyčajnych“ inteligentów — najczęściej nie mogą się poszczycić wykształceniem ogólnem na dostatecznym poziomie ani w znaczeniu wiedzy ogólnej, ani w znaczeniu wyrobienia umysłu ogólnego. Uniwersytet dzisiejszy, podobnie do innych szkół wyższych, jest przeznaczony do wyższego kształcenia specjalnego, nie ogólnego. Stosuje się to do nauk we właściwym słowa znaczeniu, nauk okrzepłych, zarówno jak do nauk początkujących, swą pracą jednak zaznaczających poważnie dążenie ku naukowości, więc do psychologii, socjologii. Co do estetyki, to takiej nauki jeszcze nie mamy; „prace“ z tego zakresu — to albo eseje (które mogą być bardzo ciekawe), albo frazeologia filozoficzna lub — gorzej jeszcze — pseudonaukowa. Wreszcie „filozofja“ (słowem tem czegoż się dziś nie nazywa!) będzie to albo historia filozofji, więc specjalny, nie zaś ogólnokształcący dział historii, albo logistyka, która jest wszak czystą nauką, z filozofją nic nie mającą wspólnego, choć wykładaną na tradycyjnych katedrach „filozofji“, albo filozofja w staroświeckim znaczeniu, więc... luksus zgoła zbyteczny, albo nie filozoficzne, tylko zwyčajne, przednaukowe rozważania na tematy ogólne, więc nie żadna nauka, tylko eseje, nienadające się, jako takie, na katedrę uniwersytecką, albo wreszcie trening w rozbiórach logicznych, który, gdyby robiony był dobrze, bez „filozofji“, przez kogoś wykształconego ogólnie na wysokim poziomie, należałby niewątpliwie do ogólnego kształcenia, w rzeczywistości jednak wyraża się, w najlepszym razie, w pustą, nawet szkodliwą scholastyczną zabawę, nie mówiąc już o tem, że nie będącą żadną gałęzią nauki, na katedrę również się nie nadaje. „Každy powinien rozumieć, mówi autor, że problemy psychologiczne, filozoficzne, etyczne, estetyczne, socjologiczne, czy historyczne, mają dużo większą doniosłość życiową, niż bardzo specjalne problemy gramatyki, więc morfologii, fonetyki i t. p.“ Być może, ale nie jako przedmioty specjalne — bo wtedy „problemy“ ich są tylko problemami dróg i metod badania, problemami więc dla badaczy — tylko jako przedmioty ogólnokształcące, więc nie na katedrach wszechnic, tylko — jak to podkreślamy w ostatnim zeszytcie „Kultury i Wychowania“ — razem z wielu innymi „przedmiotami kultury“ w zupełnie odrębnej instytucji oświaty inteligentkiej — instytucji pomocy dla samokształcących, gdzie pomocnikami i doradcami winni być ludzie o bardzo wysokiem wykształce-

niu ogólnem — dziś jeszcze rzadcy, których zastęp dopiero musi się wyrobić — i gdzie rozważania zagadnień ogólnych a życiowo ważnych — o które autorowi właściwie chodzi — odbywać się będą, w postaci rozbioru, lub nawet sporów, w zespołach o charakterze dyskusyjnym, na które niema miejsca w szkołach wyższych. „Wstrzyknięcie tych nowych elementów wiedzy, mówi dalej autor, wywoła ożywienie umysłowe, zainteresowanie, otworzy nowe perspektywy...“ Być może, ale napewno nie z katedr uniwersyteckich. Wykształcenia ogólnego takie „wstrzyknięcia“ nie posuwają naprzód. Że tak jest, dowodzi tego codzienna obserwacja. Wcale nie widać, iżby słuchacze psychologii, socjologii, historii, etyki, estetyki, filozofji zyskiwali więcej ogólnego wykształcenia niż gdy studjują coś innego, nawet tak (niesłusznie) upośledzoną gramatykę. Psychologia, socjologia i t. d. nie są z natury swej ogólnokształcące, lub bardziej ogólnokształcące od innych; to zależy od sposobu traktowania przedmiotu, nie od jego natury: od tego, czy się traktuje go raczej rzeczowo, czy też raczej humanistycznie; czy np. chcemy się czegoś nauczyć z psychologii, socjologii i t. d., czy też raczej o psychologii, socjologii i t. d. Katedry są obowiązane wytwarzać specjalistów — „wyższych“ czy „niższych“, dłubaczów czy syntetyków, to już zależy od uzdolnień.<sup>1)</sup> Nie pomogą też owe liczne nauki jako „pomocnicze“ do wykształcenia fachowego w innej dziedzinie, gdyż — poza etnologią i pomijając „nauki filozoficzne“ — są to wciąż jeszcze nauki in statu nascendi, niema w nich wiele do stosowania, a to, co jest, mało się przyda, gdy chodzi o ogarnięcie i wytlumaczenie tych ludzkich zjawisk, które najwięcej nas obchodzą, t. j. tych właśnie najwięcej skomplikowanych.

Czego naprawdę brak w szkołach wyższych, to historii każdej z wykładanych nauk teoretycznych i technicznych, historii nie jako materji ogólnokształcącej, lecz jako pewnego specjalnego działu badań historycznych. Nauczyciel — który wszak, jak to podkreśliłem, ma traktować swój przedmiot w szkole humanistycznie — powinien, mem zdaniem, mieć dwie specjalności: nie tylko znać jakiś przedmiot — techniczny czy naukowy — o tyle, by w nim móc pracować, lecz prócz tego znać możliwie dobrze jego historję, być naprawdę jego historykiem, aby tem łatwiej zyskać stałe nastawienie humanistyczne w stosunku do wybranego przedmiotu szkolnego, a w ten sposób ułatwić sobie humanistyczne jego traktowanie. Byłoby nieźle, gdyby każdy specjalista, nie

<sup>1)</sup> Poważna synteza naukowa powstaje wtedy — i tylko wtedy — gdy stan nauki na to pozwala i gdy katedrę zajmuje genjusz lub przynajmniej talent; w przeciwnym razie zachodzi rzecz okropna: pseudosynteza, tandeta. Uczyć robić syntezy oczywiście nie można.

tylko nauczyciel, był jednocześnie historykiem swej specjalności...<sup>1)</sup> Ale nauczyciela powinnyby to obowiązywać, wchodzić do niezbędnych kwalifikacyj jego zawodu.

\* . \* \*

W artykułach p. Kołaczkowskiego znajduję myśli, które uważam za oczywiście słuszne i bardzo ważne i które oby się jak najrychlej przyjęły: o wątpliwej wartości egzaminów, o potrzebie zredukowania wykładów, a wzmożenia ćwiczeń i seminarjów, na co z naciskiem i z argumentami zwróciłem uwagę już w r. 1920-ym, na Pierwszym Zjeździe Nauki Polskiej, w referacie p. t. „Nauka a oświata“ (ob. „Nauka Polska“, t. III) i co podkreślam corocznie w wykładach pedagogiki na Wolnej Wszechnicy Polskiej. Słusznym też jest aż nadto atak na szkolarstwo, ciasnotę, snobizm akademicki; tu jednak autor zdaje się nie zdawać sobie sprawy, że te ciemne plamy szkół wyższych są natury nawskroś społecznej, mianowicie naturalnym następstwem tej najciemniejszej plamy naszej „demokracji“: barbarzyńskiego, kastowego przywileju wykształcenia, który uniemożliwia wyścig z dolności i mocą którego dzieci ludu (wśród nich ileż z ukrytymi zdolnościami!), zmuszone poprzestać na szkole powszechnej i „oświacie pozaszkolnej“, nieprzygotowane do samouctwa i samokształcenia, mają zamkniętą na zawsze — i najniesłuszniej — drogę do zdobywania swymi siłami oświaty wyższej: do próbowania swych uzdolnień i do obcowania z cywilizacją,<sup>2)</sup> podczas gdy mało zdolni, byleby tylko mieli środki materialne (lub wyjątkowe „szczęście“...) nie tylko dostają się do gimnazjów, ale gramolą się stąd do szkół wyższych, a nawet na katedry, zakażając je ciasnotą, szkolarstwem, specjalnym snobizmem akademickim.

Jeszcze jedna uwaga: wywody swe reformatorskie p. Kołaczkowski opiera często — i zgoła zbyt — na gruncie bardzo niepewnym, np. na wierze w filozofję i jej rzekomo kształcące własności, na komunałach o jej rzekomym wpływie na naukę lub o rzekomym zwrocie dzisiejszej nauki w kierunku idealizmu filozoficznego, na założeniu, jakoby tylko filozofja była powołana do budowania poglądu na świat, w szczególności na sprawy ludzkie i t. p.: na twierdzeniach dziś może dosyć modnych, ale co najmniej spornych. Takie twierdzenia nie nadają się na punkty opar-

<sup>1)</sup> Słynny chemik, Berthelot, jakimże kapitalnym był historykiem chemii!

<sup>2)</sup> Ob. autora „Zagadnienie szkoły powszechnej jako zasadnicze zagadnienie naszej cywilizacji“, Warszawa, 1932; artykuł pod tymże tytułem w „Przeglądzie Współczesnym“, Kraków, luty 1932; artykuł p. t. „Niedostateczność szkoły powszechnej“ w „Drodze“, maj, 1932; artykuły p. t. „Minimum oświaty szkolnej“, w „Wiadomościach Literackich“ nr. 12 i 22, 1932, nr. 10, 1933.

cia dla projektów życiowych. Zato nadawałyby się one do dyskusji, do sporu — jednak nie w szkołach wyższych (jak toby chciał pewnie p. Kołaczkowski), tylko właśnie na dyskusyjnych zebraniach w owej przyszłej instytucji oświaty inteligenckiej.

Do stworzenia takiej instytucji — tak nauczycielstwu potrzebnej! — powołane są oczywiście T-wa Nauczycielskie.

## Recenzje i sprawozdania.

Émile Durkheim: *Éducation et Sociologie*. Introduction de Paul Fauconnet. Troisième édition. Paris 1934.

Trzecie skolei wydanie małej ale zasadniczej, jeśli idzie o określenie stosunku socjologii do wychowania, książki Durkheima pokazuje jak niesłabnący ciągle wywiera on wpływ na kształtowanie pojęć pedagogicznych współczesnej Francji. W Polsce książka ta jest dobrze znana, lecz niestety dotąd nie przetłumaczona w całości. Część jej dał w polskim tłumaczeniu prof. Stanisław Kot w drugim tomie „Źródeł do historii wychowania“, poważna to jednak luka w naszych tłumaczeniach pedagogicznych, iż nikt dotąd nie dał całości tłumaczenia. Korzystając ze sposobności ukazania się trzeciego wydania pragnę w sprawozdaniu niniejszem raczej zwrócić uwagę na wstęp Fauconnet'a i na pewne rysy działalności naukowej Durkheima, niż na samą treść książki w nadziei, że może skłonią one którąś z naszych firm wydawniczych do wydania całości tłumaczenia polskiego.

Durkheim, urodzony w r. 1858, już w szkole średniej okazywał wielkie zdolności i bardzo szybko zdecydował się wybrać karierę naukową. W r. 1879 wstępuje do l'École Normale Supérieure. Do szkoły tej — z której wyszła i wychodzi elita intelektualna Francji, najwybitniejsi jej naukowcy, politycy, dziennikarze — zachował Durkheim przez całe życie nadzwyczaj silne przywiązanie, widział w niej środowisko zarówno naukowe jak społeczne o pierwszorzędnym walorach. W szkole wpływali nań głównie filozof M. Botroux, z historyków Monod. Ale daleko może silniej działały nań wpływy lektury — Comte i Renouvier. Jeśli dodamy, że ze szkoły wyniósł uczucie gorącej przyjaźni ze swym kolegą Jauresem — to można mieć jaki taki obraz, czem była ona dla Durkheima. Wychodząc z niej, miał jasno sprecyzowaną świadomość kierunku swej pracy naukowej. Miał zarazem poczucie jasnej luki w swym wykształceniu z powodu atmosfery jednostronnego humanizmu, jaki w szkole panował. Do szkoły słabo docierały echa badań psycho-fizjologicznych, które wtedy rozpoczynały się w Europie. Te luki uzupełnił rychło Durkheim w czasie rocznego swego pobytu na studjach

w Niemczech. W r. 1882 wychodzi z École Normale, przez pięć lat sakoiei jest nauczycielem w różnych liceach, z przerwą roczną wypełnioną głównie studjami psychologicznymi w Niemczech pod kierunkiem Wundta. W r. 1887 otrzymuje wykłady zlecone z nauk społecznych w uniwersytecie w Bordeaux, w 1896 zostaje profesorem tytularnym, by w 1902 r. otrzymać wykłady zlecone w paryskiej Sorbonie, a w 1906 r. zostaje zwyczajnym profesorem uniwersytetu paryskiego. Taki był bieg uniwersyteckiej kariery Durkheima. Naukowa działalność szła w dwóch kierunkach: oryginalnej twórczości i pracy organizacyjno-wydawniczej przez stworzenie ośrodka studjów, który niebawem stał się prawdziwą szkołą Durkheima, tak liczny zastęp uczniów potrafił skupić wokół siebie. W 1893 r. wydaje „Division du travail social“, w 1895 „Règles de la méthode sociologique“, w 1897 studja o samobójstwie, w 1912 studja nad formami elementarnemi życia religijnego. Ale równie ważne było podjęcie w 1898 wydawnictwa „l'Année sociologique“, z którego 12 tomów ukazało się pod jego redakcją. Tu zabłyśły organizacyjno-pedagogiczne zdolności Durkheima, tu w wydawnictwie tem usiłował stworzyć dla socjologii własny teren badań, odgraniczając ją od etnologii i historii, i dać jej własne metody badawcze. Nadzwyczajne walory pedagogiczne okazał już jako profesor w Bordeaux, gdzie wykłady jego na wydziale humanistycznym ściągały moc prawników. Ale wytworzył sztab współpracowników, stworzył szkołę socjologiczną ze swych uczniów potrafił dopiero jako redaktor „l'Année sociologique“. Tworzyli oni zespół zwany często żartobliwie „le clan de l'Année sociologique“. Ta organizacyjna działalność Durkheima jest głównym tytułem jego sławy, ona sprawiła, że Durkheim a nie Comte w oczach wielu Francuzów uchodzi za istotnego twórcę socjologii („le veritable fondateur de la sociologie française“). Z Polaków do szkoły Durkheima należy prof. Stefan Czarnowski.

Nie pisząc książek z pedagogiki — jeśli się wyłączy L'Éducation morale<sup>1)</sup> i artykuły zebrane w książce „Éducation et Sociologie“ — wywarł Durkheim mimo to przemożny wpływ na kształcenie pojęć pedagogicznych nauczycielstwa szkół średnich i powszechnych Francji. Ten mówca niezwykły żywym słowem oddziaływał z katedry uniwersyteckiej na urabianie kultury pedagogicznej Francji. Wykładał całe życie pedagogikę równocześnie z socjologią: najpierw w Bordeaux, gdzie od 1887 do 1902 wykładał tygodniowo jedną godzinę i gdzie słuchaczami byli przeważnie nauczyciele szkół powszechnych, potem w Sorbonie, gdzie trzecia część, a niekiedy nawet dwie trzecie całości jego wykładów obrócone były na pedagogikę. Wykłady i konferencje dla nauczycieli szkół powszechnych,

<sup>1)</sup> G. Davy w artykule o Durkheimie w „Revue de Métaphysique et de Morale“ z 1919 r.

<sup>2)</sup> I ta książka to zbiór wykładów uniwersyteckich Durkheima.



stałe prelekcje dla wychowanków „l'École Normale Supérieure“ — oto formy tego oddziaływania. Z tych wykładów nic prawie dotąd nie wydano drukiem. Pozostawił manuskrypt wykładów „l'Éducation morale à l'École primaire“, w których usiłował sprecyzować podstawy świeckiej moralności<sup>1)</sup> współczesnej Francji, jak i paralelny manuskrypt wykładów „L'Éducation intellectuelle à l'École primaire“, usiłujący dać socjologiczną analizę ideału intelektualnego współczesnej demokracji. Gdy rektor Liard, zasłużony jako organizator i historyk szkolnictwa uniwersyteckiego, wystąpił po raz pierwszy we Francji z myślą zorganizowania wykształcenia pedagogicznego dla nauczycieli szkół średnich, Durkheim podjął się opracowania kursu wykładów p. t. „l'Évolution et le rôle de l'enseignement secondaire en France“, w którym dał szereg niezwykle ciekawych uwag z zakresu historii wychowania. Pozostały bowiem po nim także notatki do kursu historii głównych doktryn pedagogicznych Francji, od renesansu poczynając.

We wszystkich tych wykładach i artykułach drukowanych ustalił szereg faktów, które dziś stały się podstawowemi tezami socjologii wychowania: pierwszy metodologicznie rozprowadził i ugruntował społeczny charakter wychowania, ustalając związki między podłożem socjalnem epoki a formami wychowawczemi. Usiłował dalej ustalić charakter nauk pomocniczych pedagogiki, wskazując na rolę i zadania, jakie mają do spełnienia w tym zakresie psychologia, biologia i historia wychowania. Podkreślił jak nikt może przed nim i po nim nadzwyczaj silnie charakter historyczny kultury pedagogicznej. Nauczanie jego, zachowując ze względu na słuchaczy charakter praktyczny, zawarło mimo to cały szereg nadzwyczajnie doniosłych wskazań metodycznych, wyrażonych z taką jasnością i precyzją, że autor przedmowy trzeciego wydania słusznie podkreśla, iż Durkheim właściwie może uchodzić za twórcę tych gałęzi badań, które Niemcy określają jako „Sozialpädagogik“ a Amerykanie jako „Educational Sociology“. Przyczem badania francuskie mają w tem jedną niezaprzeczoną wyższość nad niemieckimi: wystarczy porównać pisma Durkheima i Natorpa, by zdać sobie sprawę, jak górują one jasnością i lapidarnością ujęcia, bogactwem konkretnych spostrzeżeń nad mglistością pojęć zawilej metafizyki Natorpa.

<sup>1)</sup> Pisma Durkheima zaważyły silnie na sprecyzowaniu podstaw świeckiej moralności. I z tego względu i z powodu swego pochodzenia Durkheim, cieszący się nadzwyczajnym autorytetem w kołach uniwersyteckich, często narażony był na ataki ze sfer rojalistycznej „l'Action française“. Zdaniem pisarza zbliżonego do tych sfer P. Lasserre'a — w książce będącej napoły pamfletem „La doctrine officielle de l'Université (1912) — sukces socjologii Durkheima był spowodowany głównie momentami natury politycznej, w szczególności postawą Durkheima i jego uczniów wobec afery Dreyfusa. Jednostronność takiego twierdzenia jest zbyt widoczna, by trzeba ją było wykazywać.

Mała książka „Éducation et Sociologie“ daje cały szereg takich nadzwyczajnie płodnych wskazań metodycznych. Już z tego względu zasługuje na pełne tłumaczenie polskie. Czytelnik polski, który jednak chciałby mieć możliwość wniknięcia w całość poglądów Durkheima, musiałby otrzymać książkę, w którejby znalazł się wybór z „L'Éducation morale“, kilka wyjątków z zasadniczych pism socjologicznych<sup>1)</sup> i pełne tłumaczenie „Éducation et sociologie“ oraz wstęp omawiający działalność Durkheima. Przyswojenie w polskiej szacie wyboru pism Durkheima dałoby poznać i czołowego socjologa francuskiego i pozwoliłoby wniknąć w podstawy ideowe francuskiego szkolnictwa. Może która z naszych firm wydawniczych podjęłaby ten plan, nie tak trudno do wykonania, jeśli się zważy, że mamy pośród nas wybitnego reprezentanta szkoły Durkheima w osobie prof. Stefana Czarnowskiego.

Jan Hulewicz.

Edward Claparède. **Jak rozpoznawać uzdolnienia uczniów.** Z orygin. p. t. *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers*, przeł. Dr. J. Jastrzębska z przedmową prof. St. Baley'a. 17 rycin. Książnica-Atlas. Lwów—Warszawa. Str. 291.

1. Dzieła twórcy pedagogiki funkcjonalnej nie trzeba polskiemu czytelnikowi reklamować. Nietylko w świecie nauki, ale także i w naszym świecie pedagogicznym ma jego „Pedagogika eksperymentalna i psychologia dziecka“ ustaloną tradycję. Na książce tej kształciło się pół pokolenia naszego nauczycielstwa i to napewno z jak największym dla siebie zyskiem. Równie dobrze przyjęte zostało tegoż autora „Wychowanie funkcjonalne“, pomimo leciwości poszczególnych zawartych w tej książce artykułów zawsze jeszcze młode, świeże i pełne niezrealizowanych dotąd w wychowaniu pomysłów i postulatów. Książka niniejsza „Jak rozpoznawać uzdolnienia uczniów“ trzecie zrzędu dzieło zasłużonego uczonego genewskiego, zasługuje na baczną uwagę. Zauważyć musimy co prawda, że tłumaczenie tej książki, wydanej w oryginale w r. 1923, powinno było ukazać się 10 lat temu, bo dziś jest ona w niektórych częściach cokolwiek przestarzała, ale niestety u nas pojawiają się na czas tylko tłumaczenia beletrystyki zagranicznej.

Rzecz o rozpoznawaniu uzdolnień uczniów pisał Claparède w parę lat po wielkiej wojnie, gdy zagadnienie testów były jeszcze wysoce nieustabilizowane, gdy szerokiej publiczności trzeba było obszernie tłumaczyć, poco się robi i stosuje testy i gdy w stosunku do młodego jeszcze wówczas ruchu przeważał ponad chłodną oceną rzeczową albo bezwzględny entuzjazm, albo ślepa, negatywistyczna

<sup>1)</sup> Francuzi posiadają taki pożyteczny wybór pism Durkheima w wydawnictwie „Les grandes philosophes français et étrangers“ z komentarzem G. Davy.

krytyka. — Od tego czasu zmieniło się — jak i we wszystkim — sporo także i w dziedzinie badań nad inteligencją i w praktycznym stosowaniu testów. I badacz i nauczyciel, czy psycholog szkolny i psychotechnik patrzą dziś na ruch testowy jako na zjawisko konieczne i rozumne, jednakże bez zbytecznego entuzjazmu. Nawet w zacierzowanej w tym względzie Ameryce znać w ostatnich latach pewne otrzeźwienie (u nas rzecz przykra — nie było dotąd ruchu testowego). Przyczynił się do wyjaśnienia problemu rozpoznawania uzdolnień w dużym stopniu bezmiar literatury, która pojawiła się w ostatnim dziesięcioleciu. Pomimo faktu, że na pytanie: *czem właściwie jest inteligencja*, odpowiadamy dziś prawie z tą samą ignorancją, co za czasów Claparède'a, Sterna a nawet Bineta, wiemy dziś lepiej niż wówczas poco, kiedy, jak i jakie testy stosować możliwie z najmniejszą stratą czasu i z najlepszym wynikiem. Dobrych testów (np. w myśl postulatów sformułowanych w tłumaczeniu książki Claparède'a na str. 103—105) jest wprawdzie i dziś jeszcze bardzo mało, ale przecież jest ich więcej, a i technika stosowania oraz interpretacja liczbowych wyników badań są też dziś dokładniejsze, bardziej ekonomiczne i celowe. Jeśli chodzi o nasz dorobek pedagogiczny, najważniejsze jest to, że bądź co bądź już mamy trochę tłumaczeń, a nawet i rzeczy oryginalnych z tej dziedziny, tak, że książka Claparède'a nie musi być zasiewem na gruncie zupełnie dziewiczym. Mamy więc znakomitą ciągle jeszcze rzecz W. Sterna o „Inteligencji dzieci i młodzieży“, świetną książkę Dawida o „Inteligencji, woli i zdolności do pracy“, trudną dla czytelnika nieobeznanego z zagadnieniem, ale bardzo rzeczową i wartościową pracę J. Joteyko p. t. „Metoda testów umysłowych“, bardzo pożyteczną książkę Jaroszyńskiego „Metody psychologiczne w pracy szkolnej“, ostatnio zaś pojawił się szereg rozpraw, książek, artykułów, jako też i samego materiału testowego (rzeczy zarówno oryginalnych, jak tłumaczonych, np. Buckinghama „Praca badawcza na terenie szkoły“, G. Kaczyńskiej „Testy i normy“, Pietera „Nowe sposoby egzaminowania“ i t. p.), tak, że nasz niezbyt pojemny rynek został literaturą testową poniekąd nasycony. Brak nam wprawdzie (jest to potrzeba dosłownie *paląca!*) wciąż jeszcze instytucji wydawniczej i jakiejś centrali testów, ale pomimo to nasz nauczyciel nawet na zapadłej prowincji już przynajmniej zgrubsza orientuje się, co to jest test i w jakim celu rozpoznaje się uzdolnienia umysłowe uczniów.

2. Rozumie się, że w tym stanie rzeczy pozycja książki „Jak rozpoznawać uzdolnienia uczniów“ jest nasamprzaw raczej dość trudna. Z pewnemi ujęciami zagadnień niemożna się już zgodzić (np. ze sposobem rozróżnienia testów uzdolnień a testów wieku), niektóre rzeczy są nieaktualne (np. pytaniowe formy testów pedagogicznych). — Pomimo to książka ta przedstawia ciągle jeszcze

poważną wartość, nawet dla tego czytelnika, który jest już trochę obeznany z literaturą testową. Jak słusznie podkreślił w przedmowie do tłumaczenia prof. St. Baley, pisana jest jasno, jak to tylko Francuzi pisać umieją, a przede wszystkim z umiarem między informacjami praktycznymi a rozważaniami teoretycznymi. Tego właśnie potrzeba czytelnikowi, zwłaszcza temu, który chce testy rozsądnie stosować. W dziele Sterna, o inteligencji dzieci i młodzieży przeważa stanowczo dyskusja naukowa, teoretyczna o inteligencji nad omówieniem techniki stosowania testu; w znanej książce Jaroszyńskiego mamy dużo materiału, ale naprawdę to niewiadomo, co z tym materiałem w praktyce zrobić, gdyby tylko na nim się oprzeć. Książka Claparède'a stoi niejako w pośrodku między temi dwoma. O tyle też stanowi bardzo pożądane uzupełnienie naszego piśmiennictwa testologicznego, w którym wciąż jeszcze potrzeba więcej podręczników syntetycznych, informacyjnych i ogólnych, niż rozpraw analitycznych. — Największą jednakże — wedle mego rozumienia — zaletą omawianej książki jest to, że informuje ona — pomimo opóźnienia bodajże pierwsza u nas — porządnie, jasno i dokładnie o całym szeregu praktycznie stosowalnych konkretnych testów, że podaje do każdego testu technikę zastosowania oraz — gdzie to się dało — skalę norm. Czytelnik znajdzie w niej dobre kompendjum testów, a jeśli będzie miał zamiar, będzie mógł rzeczywiście chociażby na podstawie informacji znalezionych w niem to i owo praktycznie zastosować. Ma to duże znaczenie, bo wprawdzie można już u nas, np. w pracowniach uniwersyteckich, nabyć testy, jednakże najczęściej „gołe“, t. j. bez jasnych i wystarczających instrukcyj i bez norm. O ile bez tych ostatnich można się obyć przy pomocy metody rangowania i percentylowania, bez instrukcji test jest już całkiem do niczego. — Poza tem, zapoznaje czytelnika Claparède z szeregiem testów szwajcarskich, u nas mało znanych (testy Descoedres, Piageta, Boveta, Claparède'a, Rorschacha), bo przeważnie — pomijając skalę Bineta — opieramy się na materiale testowym amerykańskim.

3. Jak już zaznaczyłem, niektóre poglądy czy punkty widzenia w omawianej książce są conajmniej sporne. Claparède przeprowadza zasadniczo rozróżnienie między testami wieku lub rozwojowemi a testami uzdolnienia, przyczem ma na myśli z jednej strony skalę zadań testowych przystosowanych do różnych lat życia i w tym sensie znormalizowanych, a z drugiej testy nieznormalizowane, badające poszczególne funkcje umysłowe. Te pierwsze dotyczyłyby więc tego co Spearman nazwał współczynnikiem „g“ (general intelligence), drugie czynników specyficznych. Samemu podziałowi funkcji umysłowych jako takich możnaby niewiele tylko zarzucić; w każdym razie jest on wśród testologów popularny, bo pomijając Thorndike'a i jego szkołę,

naogół wszędzie indziej przeprowadza się tak czy owak różnice między inteligencją ogólną „globalną” i t. p., a specjalnymi uzdolnieniami czy funkcjami psychicznymi. Przyjąwszy jednakże ten podział funkcji, nie możemy się zgodzić na analogiczny podział testów. Z rozważań autora omawianej książki wynika, że technika stosowania norm i wogóle normalizacja dotyczy wyłącznie testów rozwojowych, a technika percentylowania testów specjalnych. Jest prawda, że niektórych wyników badań testowych, np. nad wzrokiem, słuchem, typami inteligencji i t. d. napewno nie można genetycznie znormalizować, ale z tego nie wynika, że nie można tego uczynić z innymi, owszem z większością specjalnych testów. Rzecz przedstawia się raczej tak, że technika percentylowania posługujemy się w braku ustalonych norm rozwojowych, które w każdym razie możemy znajdować dla testów wszelkich możliwych funkcji podlegających rozwojowi. Zawsze też można zamienić każdy wynik percentylowy na odpowiedni iloraz inteligencji. Zresztą niema wogóle przeciwstawności między poszukiwaniem norm rozwojowych a percentylowaniem. Zabiegi te koniecznie się uzupełniają. Gdybyśmy mieli naprawdę porządne testy, musiałyby one być i znormalizowane (to zn. musielibyśmy wiedzieć, jaka jest statystycznie przeciętna ilość punktów wyników danego testu na dany wiek) i obok tego normy powinnyby zawierać wszystkie inne percentyle, a przynajmniej decyle również na każdy rok życia z osobna.

4. Wkońcu warto, jak sędzę, zorientować czytelnika w bogatej treści książki. Mniej więcej jedna trzecia poświęcona jest zagadnieniom teoretycznym rozpoznawania uzdolnień (R. I. Krótki rys historyczny. R. II. Dlaczego staramy się określić uzdolnienia. R. III. Uzdolnienia i ich struktura. R. IV. Ocenianie uzdolnień), a dwie trzecie samym testom (R. V. Poziom umysłowości (testy rozwoju): a) testy inteligencji globalnej, b) pośrednie sposoby określania — zapomocą specjalnych testów — określania wieku inteligencji). R. VI. Testy uzdolnień specjalnych: a) testy typu inteligencji, b) testy wzroku, c) słuchu, d) pamięci, e) uwagi, f) rozumienia, g) inwencji, h) uzdolnień ruchowych, i) wyobraźni, k) sądów moralnych i l) testy wiadomości).

Tłumaczenie językowe i naukowe poprawne, a redakcja Dra Z. Ziemińskiego, jak zwykle, pedantycznie dokładna i staranna.

Nasza literatura pedagogiczna wzbogacona została o książkę godną poważnego i dokładnego przestudjowania przez każdego, kogo interesuje sprawa nowoczesnego nauczania.

Józef Pieter.

H. H. Goddard. *Die Familie Kallikak (Eine Studie über die Vererbung des Schwachsinn)*. Rodzina Kallikak (Studjum nad dziedziczeniem się niedorozwoju umysłowego). 2 wyd. 1934.

Chęć jak najszerzego spopularyzowania zagadnień genetycznych i eugenicznych w Trzeciej Rzeszy stała się niewątpliwie przyczyną pojawienia się doskonałej monografii Goddarda w drugim wydaniu niemieckim. Autor, dyrektor laboratorium badawczego w zakładzie dla niedorozwiniętych umysłowo chłopców i dziewcząt w stanie New-Jersey, przedstawia dokładną genealogię jednej z wychowanek — Debory Kallikak<sup>1)</sup>, sięgając wstecz aż do piątego pokolenia jej przodków. Debora K., obserwowana dokładnie w czasie 14-letniego pobytu w zakładzie, należy zdaniem Goddarda do tego typu niedorozwiniętych, których nawet najlepszy i najtroskliwszy wychowawca nie zdoła życiowo usamodzielnić i rozwoju ich umysłowego naprowadzić na tory normalne. Niedorozwój umysłowy Debory, to następstwo obciążenia dziedzicznego jej pra-pra-prababki, niedorozwiniętej umysłowo dziewczyny, która stała się matką nieślubnego dziecka oficera z czasów walk o wolność Stanów Zjednoczonych A. P., Marcina Kallikaka sen. Zarówno przodkowie Marcina K., jak i jego potomkowie z małżeństwa z kobietą normalną i ich potomstwo byli najzupełniej normalni, co świadczy, że obciążenie dziedziczne wzięło swój początek z dziedzictwa matki nieślubnego syna K. W linii bowiem potomków nieślubnego dziecka, noszącej to samo nazwisko co i potomkowie prawi K., występuje według zestawienia Goddarda bardzo znaczna ilość umysłowo upośledzonych. Wreszcie należy też uwzględnić fakt świeżego dopływu anormalnych zawiązków dziedzicznych, wchodzących w skład genotypu potomstwa, gdyż często niedorozwinięci umysłowo łączą się z osobnikami, wykazującymi podobne cechy niedorozwoju.

Goddard wraz ze swymi współpracownikami uwzględnił bardzo obfity materiał, zbierając dane, dotyczące około 2.000 osób. Oto niektóre stwierdzone fakty: Syn K. sen. i niedorozwiniętej umysłowo dziewczyny Marcin K. jun., też umysłowo upośledzony, miał z normalną kobietą 7-ro dzieci, z których tylko dwoje było normalnych. Wszyscy jego potomkowie, będący przodkami Debory w prostej linii, wykazywali obciążenie dziedziczne. Z 1.146 potomków Marcina jun. 262 było umysłowo upośledzonych, 197 normalnych, a 584 bliżej nieoznaczonych. Uderzającym jest zestawienie wpływu niedorozwoju umysłowego jednego lub obojga rodziców na potomstwo. W 41 małżeństwach, w których oboje z rodziców byli niedorozwinięci, z 222 dzieci tylko dwoje było normalnych. W 8 wypadkach, w których tylko ojciec był upośledzony, połowa dzieci wykazywała niedorozwój, w 12 zaś, w których matka była niedorozwinięta umysłowo, też prawie połowa potomstwa była umysłowo upośledzona.

W dalszych rozdziałach monografii Goddarda spotykamy

<sup>1)</sup> Nazwisko to jest naturalnie zmyślone.

uwagi nad dziedziczeniem się skłonności przestępczych, w których autor zwraca uwagę zarówno na wpływ dziedziczenia, jak i środowiska. Co do skłonności do alkoholizmu, to zdaniem Goddarda trudno jest stwierdzić czy jest ona odziedziczona, czy też nabyta. W każdym razie nie ulega wątpliwości, że osobniki upośledzone umysłowo daleko łatwiej wpadają w ten nałóg.

Dokładne badanie genealogii rodziny Kallikaków, będącej jaskrawym przykładem dziedziczenia się niedorozwoju umysłowego kończy autor omówieniem środków zaradczych, mających zapobiec dalszemu rozprzestrzenianiu się szkodliwych zawiązków. Według Goddarda idealnym środkiem jest izolacja obciążonych dziedzicznie osobników, podczas gdy sterylizację uważa raczej za zabieg mogący znaleźć zastosowanie tylko wtedy, gdy odosobnienie nie da się skutecznie. Wreszcie autor wyraża zapatrywanie, że przed powszechniejszym stosowaniem metody sterylizacyjnej powinniśmy więcej wiedzieć o skutkach, które może w organizmie wywołać. Pod tym jednym względem monografia Goddarda, wydana po raz pierwszy w r. 1912, jest trochę przedawnioną. Od tego czasu bowiem wiadomości nasze co do wpływu sterylizacji na ustrój wzbogaciły się bardzo znacznie, nie wykazując szkodliwego oddziaływania zabiegu.

G. Hoffmannówna.

## Współczesny Ruch Pedagogiczny.

**Z aktualnych zagadnień oświatowych współczesnej Francji.** Czołowe pisma pedagogiczne francuskie w małym bardzo tylko stopniu dają odbicie głównych niedomagań i problemów, które wylaniają się w życiu oświatowym i szkolnym współczesnej Francji. Znajdują one swój wyraz w obradach ciał parlamentarnych, w głosach prasy codziennej i poważnych miesięczników, w nastrojach młodzieży. Stosunek opinii publicznej do tych zagadnień jest czujny i nader żywy. Na czoło wybija się problem przeludnienia szkół akademickich, związanego z tem bezrobocia dyplomantów i stosunku młodzieży francuskiej do studentów cudzoziemców. W próbach rozwiązania tego zagadnienia widać dość daleko posuniętą rozbieżność zdań między starszem a młodszym pokoleniem francuskim. Sprawozdawca budżetu ministerstwa oświaty w senacie na rok bieżący Jan Philip, należący do umiarkowanych radykałów, wysunął zagadnienie to jako naczelną problem oświatowy współczesnej Francji. Pęd ku studjom uniwersyteckim zaczyna przybierać rozmiary niepokojące: w chwili całkowitego niemal przepelnienia zawodów wolnych w roku bieżącym uniwersytety francuskie liczą 71.917 studentów, w tem 11.287 cudzoziemców i 16.806 kobiet. „Co stanie się — pyta z zaniepokojeniem sprawozdawca w senacie — z 27.000 prawników, z 12.000 medyków, z 14.000 studentów na wydziałach nauk ścisłych i 20.000 na humanistyce z lat 1933 i 1934, gdy w chwili obecnej już 767 licencjantów humanistyki nie mogło znaleźć posady? Proletariat inteligencji dziś, może jutro stać się podstawą rewolucji” — dorzuca zaniepokojony sprawozdawca. Przypnać trzeba, że w analizie przyczyn i środków zaradczych

sprawozdawca senatu nie idzie zbyt daleko, że ogranicza się do metod reglementacyjnych, nie usuwając istotnych i głębszych przyczyn omawianego zagadnienia. Stwierdziwszy, że główną przyczyną przepełnienia uniwersytetów francuskich jest przesadny liberalizm w przyjmowaniu wszystkich nowozgłaszających się, jako środków zaradcze proponuje: uprzędkać zgóry wstępujących na I rok studjów, że dyplomy nie zawsze dają prawa uzyskania stanowisk, — podnieść stopień wymagań w szkolnictwie średnim i w ten sposób dokonać pierwszej selekcji przed wstąpieniem na uniwersytet. W szczególności należy wymagać więcej od studentów humanistyki, prawa i medycyny w zakresie łaciny i greki: nie wolno tolerować, by przyszedł profesor filozofji czy historii nie mógł czytać Platona czy Sofoklesa w oryginale. Przy wszystkich egzaminach uniwersyteckich zwracać uwagę nie tylko na wiadomości fachowe, ale i na stopień kultury ogólnej. Od sprawozdawcy senackiego jeszcze dalej poszedł obecny premier Flandin, który w wywiadzie, udzielonym niedawno jednemu z tygodników paryskich zapowiedział wniesienie do parlamentu projektu ustawy normującego zgóry ilość studentów, wstępujących na I rok studjów w zależności od potrzeb danej gałęzi przemysłu czy zawodu. Można mieć poważne wątpliwości, czy parlament zgodzi się na tak daleko posunięty projekt ograniczenia liczby słuchaczy. Projekt taki obcy duchowi liberalizmu francuskiego przez sam fakt pojawienia się dowodzi jasno powagi i ostrości zagadnienia.

Postawa młodzieży wobec problemu przepełnienia szkół akademickich jest odmienna od zapatrywań starszego społeczeństwa. W dzielnicy łacińskiej ciągle urzędują się zebrania dyskusyjne, poświęcane omówieniu tego zagadnienia. Zaniepokojenie co do najbliższej przyszłości jest tu widoczne. Na szeregu zebrań młodzieży mimo wielkiego zróżniczkowania i rozbieżności politycznych można było zauważyć, że w wysuwaniu pewnych środków zaradczych zgodna jest cała opinia młodzieży od nacjonalistów do komunistów. Przedewszystkiem wszyscy wspólnie domagają się przestrzegania granicy wieku przepisowego dla funkcjonariuszy państwowych. Obserwacja stosunków francuskich, wskazująca na każdym niemal kroku 70-letnich, a nawet starszych, typowych „viellards“, zdaje się dowodzić słuszności pretensyj młodzieży. Zwraca ona także uwagę na konieczność silniejszego wyzyskania kolonij, gdzie cały szereg niezaspokojonych potrzeb otwiera możliwości zarobkowe dla młodzieży francuskiej. Rozchodzą się drogi młodzieży francuskiej, jeśli idzie o stosunek do studentów cudzoziemców. Młodzież lewicowa stoi tu na stanowisku pełnego równouprawnienia, wśród młodzieży prawicowej, zwłaszcza rojalistycznej z pod znaku „l'Action française“ nurtują coraz żywiej i silniej hasła ksenofobji. Hasło „Francja dla Francuzów“ teoretycznie rozprawdane w pismach czołowego pisarza rojalistycznego Ch. Maurrasa z zebrzań studenckich „l'Action française“ przenosi się zwolna na ulicę, stając się jednym z hasel ostatniego dwudniowego strajku medyków w Paryżu z początkiem lutego. Wybuchł on najpierw na prowincji w Montpellier, Lille, Reims, Bordeaux, Caen, Nancy, Tuluzie na wydziale medycznym, stąd przeniósł się do Paryża, obejmując medycynę, częściowo prawo. Wszystkie postulaty strajkowiczów idą w kierunku utrudnienia dostępu cudzoziemcom do zawodu lekarskiego. Nie należy wyolbrzymiać znaczenia strajku. Przebieg jego nawskróś spokojny — w dzielnicy łacińskiej Paryża nawet wesoly, mieszał się tu on z zwyczajowymi obchodami studentów Akademji Sztuk Pięknych, które wypadły w tym samym czasie — jasno dowodził, że młodzież nawet rojalistyczna nie zamierza ograniczyć liczby słuchaczy cudzoziemców w uniwersytetach, ile raczej chce uzyskać ustawowe uprzywilejowanie Francuzów w wykonywaniu zawodu lekarskiego. Jeśli artykuły prasy



brukowej nie wolne były od akcentów ksenofobji, to poważna prasa nawet prawicowa — np. *Journal des Débats* — silnie podkreślała, że uniwersytety francuskie nadal pozostaną otworem dla cudzoziemców. Kulturalny Francuz doskonale bowiem sobie uświadamia, że w atrakcyjnym wpływie uniwersytetów francuskich na młodzież cudzoziemską leży jeden z pierwszorzędnych czynników promieniowania kultury francuskiej na kraje ościenne.<sup>1)</sup>

Sam problem bezrobocia młodzieży dyplomowanej pozornie wyglądający nadzwyczaj groźnie, w daleko innych barwach przedstawiłby się, gdybyśmy go porównali z katastrofalnym wprost bezrobociem młodzieży akademickiej innych krajów Europy. W takim zestawieniu porównawczym problem francuski traci na swej ostrości. Niewyczerpane bogactwa kraju, możliwości, jakie zawsze tkwią w rozumnie pokierowanej polityce kolonialnej sprawiają, że Francja może dziś jeszcze z zupełnym spokojem patrzeć w przyszłość swej młodzieży akademickiej.

Żywy niepokój wzbudza też w opinii publicznej kwestja kierunku naczelnego, ideologii szkolnictwa. Nacjonalizm czy internacjonalizm — oto dwa bieguny, między którymi oscyluje myśl francuska. Należałoby może dla ścisłości powiedzieć, że właściwie walka toczy się o większe czy mniejsze uwzględnianie pierwiastka patryjotycznego w wychowaniu, gdyż zdecydowani nawet internacjonalisci nie negują otwarcie samej zasady, ile raczej walczą o zasięg wpływu. Praktycznie rzecz biorąc, jest to odgłos walki, tocznej o ideologję nauczycielstwa szkół powszechnych. Symptomem najbardziej może znamienym jest tu mowa marszałka Pétaina, wypowiedziana 15 grudnia 1934 na obiedzie „*Revue des deux mondes*“, skupiającej elitę inteligentną Francji i ciągłe komentarze, poświęcone tej mowie. Zwycięzca z pod Verdun, przez dużą część opinii francuskiej wskazywany po wypadkach 6 lutego 1934 jako jedyny kandydat na premiera, marszałek Pétain — dodajmy z naszego punktu widzenia — szczyry przyjaciel Polski, zbyt dużym cieszy się tu autorytetem, by mowa jego mogła minąć niepostrzeżenie. Uderzać musi najpierw sam wybór tematu: żołnierz, mąż stanu porusza problem kierunku naczelnego wychowania. Widać, musi być to problem narzucający się nie tylko kołom zawodowych pedagogów, ale i szerokiej opinii publicznej, skoro podejmuje go człowiek stojący zdala od codziennej pracy szkoły. Przyczem rzecz znamienna, że w tymże samym niemal duchu poruszył go jeden z najbardziej wykształconych dyplomatów francuskich, ambasador w Berlinie A. François-Poncet. Zdaniem marszałka Pétaina wysiłki elity intelektualnej Francji, zmierzające w kierunku ugruntowania ducha narodowego chybiają celu, gdyż nie znajdują w masach gruntu odpowiednio przygotowanego. Francji brak prawdziwego systemu wychowania narodowego<sup>1)</sup>. Po klęsce roku 1870 potężny strumień ruchu narodowego ogarnia uniwersytety, z idei i rozważań historyków Taine'a i Fustel de Coulanges, z podniecia Renana czerpiąc swe inspiracje. Duch nauczania świeckiego, z inicjatywy J. Ferry i P. Bertha, najpierw zaznaczający się w formowaniu ideowem kadr nauczycieli szkół powszechnych, z wolna przenikał także do uniwersytetów, obniżając temperaturę uczuć narodowych. Podczas wojny w obliczu niebezpieczeństwa niemieckiego wzmogły się nastroje patryjotyczne w uniwersytetach i wśród nauczycielstwa. Dziś — zdaniem marszałka

<sup>1)</sup> Najszczerzym humanitaryzmem i uniwersalizmem owiane było przemówienie rektora paryskiego Charléty na inauguracji roku akad. 1934/5. Wydrukowane jest ono w „*L'Enseignement Public*“ 1934, nr. 10.

<sup>1)</sup> „Or, la France n'est pas dotée d'un véritable système d'éducation nationale.“

Pétain — nauczyciele szkół początkowych wyraźnie stawiają jako cel zburzenie państwa, wychowują dzieci w ignorancji a nawet pogardzie dla ojczyzny. Przejrzysta to aluzja do nastrojów wśród nauczycielstwa powszechnego, którego zrzeszenia stoją pod urokiem najbardziej bojowych haseł wojującego syndykalizmu z pism Jerzego Sorela i jego szkoły czerpiących swe natchnienie. Tymczasem zagranicą widać skrajne eksperymenty etatystyczne i militarystyczne w polityce szkolnej Włoch, Niemiec i Rosji. Marszałek Pétain jak najbardziej stanowczo odgranicza się od tych koncepcyj, obce są one wiekowej tradycji Francji. Niemniej jej bezpieczeństwo wymaga silniejszego przepojenia hasłami narodowymi systemu wychowawczego. Trzeba przekonać wychowawców o ich wysokiej odpowiedzialności wobec państwa, ustalić zakres wychowania patriotycznego w szkole, określić rozmiar kontroli nad tem wychowaniem, z drugiej strony zapewnić nauczycielstwu odpowiednią pozycję socjalną i moralną — w ten sposób skrzepi się system wychowawczy Francji. Armia musi współdziałać w tym zakresie ze szkołą, podobnie jak prasa, radio i kino muszą spotęgować swoją akcję wychowawczą, której dotąd sobie wcale niemal nie uświadamiały. Francja daleka jest od jakiegokolwiek mistyki nietolerancji czy szowinizmu, chce tylko odnaleźć środki dyscypliny narodowej, pozwalającej na spokojną pracę.

Spokojny ton przemówienia marszałka Pétaina daleki jest od jakiegokolwiek apoteozy militaryzmu. Zgodne to z tradycją ustroju francuskiego, w którym wojsko, grające olbrzymią rolę w czasie wojny, w erze pokoju ustępuje na plan dalszy, schodzi w cień wobec władzy cywilnej. Republika francuska nie zniosłaby dyktatury wojskowej, to też wystąpienie Pétaina można traktować jako oburzenie pewnej części opinji publicznej Francji wobec nastrojów nurtujących wśród nauczycielstwa szkół powszechnych.

Trzeba bowiem sobie uświadomić wielką rolę, jaką w życiu socjalnem Francji odgrywa nauczycielstwo szkół powszechnych, by zrozumieć ataki mnożące się przeciw niemu ze stron sfer prawicowych i umiarkowanych. Może krótki rzut oka wstecz najlepiej unaoczní pozycję socjalną tego zawodu. Projekt ustawy o szkole świeckiej Trzeciej Republiki wzniesiół w latach 80—90 Jules Ferry, chcąc zaś tchnąć w nową szkołę odpowiedniego ducha, zgodnego z założeniami laicyzmu, zwrócił się do kilku pisarzy i moralistów, wolnomyślicieli, jak Feliks Pécaut, Ferdynand Buisson i Steeg z propozycją stworzenia podstaw ideologicznych nowego kształcenia nauczycieli. Ci zbliżeni do kół protestanckich nadali nowemu stanowi charakter organizacji niezmiernie spójnej, zwartej, silnie ideowo scalonej, stworzyli coś w rodzaju świeckiego zakonu nauczającego. Nauczycielstwo szkół powszechnych od swych twórców przejęło niechęć do wszelkich autorytetów tradycyjalnych, wiarę w siły moralne człowieka, przejęło się mistycyzmem Wielkiej Rewolucji francuskiej. W roku 1919 za konserwatywnego ministra oświaty Leona Bérarda syndykaty nauczycielskie okazały swe wpływy i znaczenie. Lapie, ich przywódca, doprowadził, mimo oporu ministra, do usunięcia z programu seminarjów nauczycielskich w nauce moralności partyj, traktujących o stosunku do Boga, wprowadził natomiast studjum socjologii, które — wedle trafnej uwagi tak bystrego pisarza, jak Daniel Halévy<sup>1)</sup> — przedstawia się bardzo mglisto i niewyraźnie, jedną tylko mając rzecz ściśle określoną: stanowi ono niejako filozofję radykalizmu i oficjalnego, państwowego socjalizmu. Historia stanu nauczycielskiego francuskiego zasługuje na baczną uwagę, jego wpływ daleko przekroczył ramy szkoły. W pierwszym okresie ożywione hasłami patriotycznymi, potem przejęło się ideami pacyfizmu i humanitaryzmu. W dobie afery Dreyfusa było jednym z głównych punktów oparcia lewicy. Coraz zdecy-

dowanej szło w kierunku socjalizmu. Podczas wojny i w dobie reakcji powojennej ono może ocalało od rozbicia i klęski radykałów. Już przed wojną syndykaty jego stały pod urokiem hasel bojowego syndykalizmu rewolucyjnego, głoszonego przez szkołę Sorela. Po wojnie, po rozbiciu Confédération Générale du Travail przez komunistów, nauczycielstwo częściowo pozostało w obozie radykalnym i socjalistycznym, częściowo stanęło po stronie komunizmu. Syndykaty nauczycielskie stanowią we Francji jedną z korporacji najbardziej silnych, najbardziej może ambitnych. Nic więc dziwnego, że w odpowiedzi na mowę Pétaina posypały się stąd głosy protestu, oburzenia, nawet szyderstwa.

Tak więc widać, że w walce o krystalizację ideału wychowawczego Francji występują dwa zdecydowanie antagonistyczne pierwiastki: potężniejący nacjonalizm prawicy i silny świecki radykalizm lewicy. Mowa Pétaina i postawa nauczycielstwa szkół powszechnych są tu wymownym symptomem. Można być całkowicie spokojnym, że Francja potrafi znaleźć złotą drogę środka. Umiejętność wynajdywania równowagi cechowała zawsze życie polityczne Trzeciej Republiki. W chwili wybuchu wojny skrajny antytradycjonalizm nauczycielstwa szkół powszechnych znalazł swoją przeciwwagę w wystąpieniu pisarzy tradycjonalistycznych, w działalności Maurrasa czy Barrèsa. Taki sam równoważnik skrajnie socjalnych hasel dominujących wśród nauczycielstwa stanowią coraz częstsze głosy, padające z obozu prawicy w obronie narodowego charakteru szkoły. Racjonalizm Francuzów potrafi wynaleźć życiowe przewyciężenie i kompromis między temi napozór całkowicie sprzecznymi koncepcjami ideowymi.

Wyrazem uniwersalistycznych tendencji kultury i szkolnictwa francuskiego jest ankieta, od dłuższego czasu podjęta na łamach „Tempa” na temat zasięgu znajomości języka francuskiego w szkolnictwie zagranicznym. Zaniepokojenie żywe budzi tu zmniejszanie się znajomości języka francuskiego, występujące w wielu krajach. Stosunkowo najlepsza sytuacja panuje jeszcze w Hiszpanji, daleko gorsze są widoki rozprzestrzeniania się języka francuskiego we Włoszech i Niemczech. Przyczyny tkwią głównie w układzie stosunków politycznych.

W Hiszpanji do rzadkości należą większe miasta, w których Francja nie posiadałaby swego kolegium. Towarzystwa lokalne, l'Alliance française, niekiedy pomoc materialna francuskiego ministerstwa oświaty, — oto czynniki, od których wychodzi inicjatywa. Szczególnie dobrze rozwijają się instytuty w Barcelonie i Madrycie. Kursy języka i literatury francuskiej, wymiana profesorów i studentów, konferencje i wykłady pisarzy i uczonych są tu formami pracy. Dzięki instytutowi w Madrycie Hiszpanja miała ostatnio możliwość osobistego zetknięcia się z tak wybitnymi pisarzami francuskimi, jak J. Romain, Duhamel, Mauriac, Valéry.

We Włoszech układ stosunków kulturalnych i politycznych przed wojną światową sprzyjał nadzwyczajnie szerzeniu się języka francuskiego wśród inteligencji i kupiectwa. Włochy XIX wieku żyły w kręgu wpływów idei politycznych i społecznych Francji, zbyt książek francuskich we Włoszech stanowił poważną pozycję w ruchu księgarzy francuskich. Ten pomyślny rozwój stosunków uległ nagłemu zahamowaniu z chwilą dojścia do władzy faszystwu. Stworzenie włoskiej akademji literatury i reformy szkolne Gentilego stworzyły nową sytuację dla krzewienia się języków obcych. Akademia rozpoczęła pracę

<sup>1)</sup> W ciekawej książce, odsłaniającej mechanikę socjalną Trzeciej Republiki: „Décadence de la liberté”, Paris 1931.

od czyszczenia języka włoskiego z naleciałości obcych, ale w dalszej fazie swej pracy zmierza do stworzenia podstaw dla ekspansji kulturalnej języka włoskiego w Europie. Zawarcie układów kulturalnych z Austrią, Węgrami, Polską, stworzenie w 1930 r. w Kolonii instytutu włosko-niemieckiego miało przyspieszyć ten pochod języka włoskiego. Dla Francji niekorzystne były już tarcia polityczne z Włochami, ale ciecsem przykrym stała się reforma szkolna Gentilego. Przed reformą tą język francuski miał górujące stanowisko w szkolnictwie średnim i zawodowym, w 839 placówkach uczono francuskiego, gdy niemieckiego tylko w 31, angielskiego w 44. Reforma Gentilego wyszła z założenia, że żaden z języków obcych we Włoszech nie może się cieszyć specjalnymi względami, że należy przyjąć zasadę równouprawnienia wszystkich języków obcych. Rezultaty przyjęcia takiej koncepcji od razu obaliły prymat języka francuskiego: jeszcze dziś w 400 placówkach panuje francuski, gdy angielski wzrósł do 324, niemiecki do 205. Mnożą się nawet glosy, by w wykształceniu przyszłych dyplomatów i sił konsularnych ustalić równowagę językową pomiędzy angielskim, francuskim i niemieckim. Gdyby projekt ten wszedł w życie, byłby to największy cios dla prymatu francuszczyzny. Równocześnie założenie w Rzymie instytutu włosko-amerykańskiego dla studjów handlowych i instytutu studjów germanistycznych stwarza podstawy dla intensywnej propagandy dwóch tych języków. Opinia francuska pociesza się, że ostatnie układy francusko-włoskie w Rzymie, przynosząc odprężenie na polu stosunków politycznych, będą miały swój odpowiednik także i w dziedzinie kulturalnej. W Niemczech preponderancja francuskiego ustaliła się od XVIII wieku. Trwała mimo rywalizacji politycznej, a może właśnie dzięki niej aż do czasu wojny światowej. Po wojnie i tu zaznaczył się jaskrawo przełom: w dyplomacji republiki weimarskiej poliglota Rathenau był wyjątkiem, bo już politykę zbliżenia do Francji prowadził Stresemann za pośrednictwem tłumacza. W daleko większym stopniu dotyczy to jeszcze dyplomacji hitlerowskiej. Powody zaniku znajomości francuskiego we współczesnych Niemczech są natury ekonomicznej i pedagogicznej. Rosnąca gwałtownie pauperyzacja Niemiec każe rodzinom burżuazyjnym wyrzec się guwernantek francuskich, intelektualistów zmniejszają ilość wyjazdów dla studjów do Francji. Ale najgorsza sytuacja zarysowuje się w szkolnictwie średnim, gdzie francuski ustępować zaczyna miejsca angielskiemu. W Prusiech, poczynając od 1931 — 57% szkół średnich przechyliło się na stronę angielskiego, jeszcze gorzej kształtuje się sytuacja dla francuskiego w Saksonji i Bawarii. W tej chwili w pruskim ministerstwie oświaty jest przedmiotem studjów kwestja reformy szkolnictwa średniego, która wejdzie w życie prawdopodobnie około świąt wielkanocnych 1935. Zachodzi poważna obawa, że rozpanoszenie polityki doprowadzi tu wogóle do ścieśnienia programu naukowego. Szczególnie zaś niekorzystnie zarysowuje się los języków nowożytnych, które mogą ulec redukcji na rzecz historii i języka niemieckiego. W wyborze zaś między francuskim a angielskim szala opinii zawodowych kół pedagogicznych zaczyna przeważać na korzyść zdecydowanego uprzywilejowania angielskiego. Miernikiem mogą być choćby tylko artykuły „Deutsches Philologen Blatt“, coraz ostrzej nawołujące do zerwania z dominującą rolą francuskiego w nauczaniu języków nowożytnych. Odbijają się w tem nastroje opinii niemieckiej, która za wszelką cenę szuka środków, któreby mogły zachwiać stanowisko czołowe kultury francuskiej w Europie. Uderzając w język, uderza się w najczulszy instrument pochodu uniwersalistycznego kultury francuskiej.

Opinia francuska, świadoma tych niebezpieczeństw, coraz głośniej i mocniej zaczyna się domagać intensywnej propagandy kulturalnej

od rządu. Serja artykułów napotyła oficjalnego „Tempsa“ była tu wyraźnym sygnałem czujności kulturalnej opinii Francji.

J. H.

**Głos francuski o pedagogice hitlerowskiej.** Francuzi z wielką uwagą śledzą przemiany pedagogiczne współczesnych Niemiec. Oto streszczenie uwag L. A. Foureta w numerze z 15. XI. 1934 r. „Revue des deux mondes“:

Każdy ustrój polityczny wyciska swe piętno na nauczaniu, piętno to jednak staje się poważnym niebezpieczeństwem przy ustroju absolutnej dyktatury. Już ustrój Rosji sowieckiej i Włoch faszystowskich podporządkował wychowanie swej młodzieży interesom doktryny, Niemcy hitlerowskie jednak bardziej jeszcze brutalnie zniszczyły istniejący system wychowawczy. Rząd weimarski zaprowadził (można tu mówić tylko o Prusach, gdyż do ostatnich czasów nie było ministerstwa oświaty dla Rzeszy) system pedagogiczny krańcowo liberalny, którego schemat dają „wytyczne“ ministerjalne z 1925 r., zresztą niektóre tylko przodujące szkoły (m. in. Karl Marks Schule w Berlinie) w pełni zrealizowały ten projekt. Reforma ta zresztą w całości nie została przeprowadzona nawet w Prusach i Saksonji, Bawaria zachowała przedwojenne metody wychowawcze. Zasadnicze cechy reformy 1925 r. to: pełne poszanowanie samodzielności dziecka, jego indywidualności, umysłu i swobody. Dziecko wybiera przedmioty, których pragnie się uczyć, autorów, dzieła, częstokroć nawet i metode. Wykład nauczyciela znika, ustępując miejsca analizie tekstu, dyskusji, prowadzonej przez jednego z uczniów, referatom. Metoda ta miała dać doskonałe wyniki, zwłaszcza w klasach liczebnich, niektóre jednak objawy zaniepokoiły nawet gorących zwolenników nowych zasad: młodzież interesowała się tylko współczesnością, wykazując zupełny brak zrozumienia dla zagadnień historycznych. Hitleryzm, który podporządkował jednostkę zbiorowości, kierowanej przez wodza, nie mógł tolerować systemu wychowania opartego na indywidualizmie. Gwałtowna przebudowa systemu poszła po linii zasad, głoszonych przez Führera w licznych przemówieniach i w „Mein Kampf“. Oto niektóre z nich: „Ciało powinno stać ponad umysłem; celem wychowawcy jest w pierwszym rzędzie dbałość o ciało zdrowe i silne, następnie formowanie charakteru; wreszcie jako dodatek — dać uczniom potrzebne wiadomości.“

„Nauczyciel powinien rozwijać w dzieciach instynkt zbiorowości, ...ślepe posłuszeństwo wobec wodza; Uniwersytet powinien wychowywać ludzi, zdolnych stać się wodzami.“ „Zbiorowość rasowa, oparta na wspólnocie krwi aryjskiej, wymaga od jednostek najzupełniejszego poświęcenia. Prawa narodu górują nad prawami jednostki. Prawa Państwa do dziecka górują nad prawami rodziców.“ „Jedną z głównych zasad wychowania jest wypalić rozżarzonem żelazem w mózgu dziecka ideę rasy, przekonanie o wybitnych cnotach rasy aryjskiej — cywilizatorce Europy; rasizm i narodowy socjalizm powinny narzucić swe zasady całemu życiu duchowemu.“ „Wszystkie nauki, a zwłaszcza historia, muszą służyć Państwu, przyczynić się do zapewnienia trwałości charakterowi etniczemu. Obiektywizm, bestronność naukowa są karygodnymi błędami, równie ohydny, jak pacyfizm.“

Wykonawcy woli Hitlera wyciągnęli konsekwencje z jego zasad. Goebbels we wszystkich swych mowach sławi nietolerancję i zwalcza obiektywizm (jest to zresztą termin, wprowadzony do nauki przez niemieckiego historyka Rankego). Bawarski minister wychowania narodowego uważa, że należy wpajać dziecku „ideę walki... odwracając się plecami do praktykowanego dotąd obiektywizmu“, minister spraw wewn. Rzeszy dr. Frick w swym słynnym okólniku żąda od

historyka wykazywania naukowej wartości teorii rasy i wpojenia dziecku przekonania, że wszystkie wielkie czyny w Europie zostały dokonane przez rasę germańską. Oto jeszcze niektóre przykłady, cytowane przez L. A. Foureta z okólników, ustaw, książek i podręczników hitlerowskich: rektor Uniwersytetu we Frankfurcie, Dr Kriek pisze w pracy: „Wychowanie narodowo-socjalistyczne”: „reformatorzy narodowo-socjalistyczni nie zobaczą więcej Pestalozzi'ego w świetle Rousseau'a”.

Charakterystyczne tematy wypracowań dla szkoły średniej proponuje Dr P. Sommer, inspektor Akademji (Schulrat) w książce: „Obudzenie Niemiec” — sto tematów i planów do wypracowań: „Idea rasy w III-ej Rzeszy”, „Jakie zdolności posiada Adolf Hitler, aby być wodzem Niemiec i kanclerzem narodu?”, „Bóg nie opuści dobrego Niemca”, „Uczcie się obchodzić z bronią! — uczynicie już wszystko, co należy!”, „Dlaczego jest dla nas w przyszłości konieczna ekspansja na wschód?” Można by wiele podobnych przytoczyć cytatów, choć nie wszystkie „prawomyślne” podręczniki już się ukazały. Należałoby to uzupełnić znanymi zresztą powszechnie faktami, jak „oczyszczenie” bibliotek, „numerus clausus” w uniwersytetach, prześladowania żydów, zwolnienie lub spensjonowanie „podejrzanych” profesorów, przymusowe wcielenie młodzieży szkolnej do stowarzyszeń młodzieży hitlerowskiej, przymus długotrwałych ćwiczeń fizycznych dla studentów — co się sprowadza w sumie do kompletnego zniszczenia wolności myśli i uniemożliwienia bezinteresownej pracy naukowej. Charakterystyczne są przemiany w stowarzyszeniach naukowych: nie mają one przewodniczących lecz Verbandsführerów — to „zgleichszaltowanie” odbyło się najzupełniej polubownie, przewodniczący towarzystw historycznych, fizycznych, filologicznych i t. p. dobrowolnie ustąpili miejsca swym kolegom hitlerowcom, uważając, że w nowych warunkach lepiej będą oni mogli bronić interesów zawodowych. Mimo to profesorowie szkół wyższych nie cieszą się zaufaniem swych władz. Zarzuca im się „przesadne” przywiązanie do czystej nauki, niejednomyślność zdań wobec teorii rasy. Oburzenie władz centralnych obudziły także nieśmiałe zresztą protesty uczonych przeciw przemęczeniu studentów, którzy zmuszeni do forsownych ćwiczeń fizycznych, nie mają siły do nauki. Mimo pewnego biernego oporu profesorowie uniwersytetu nie uczynili żadnego śmielszego kroku przeciwko reformom hitlerowskim. W sumie więc hitlerowska rewolucja pedagogiczna przeprowadziła swe reformy. Trzeba zaznaczyć, że zasady wychowania hitlerowskiego znalazły swych entuzjastów między profesorami niemieckimi. Na trzech kongresach pedagogicznych w r. 1934 — w Berlinie, w Bazylei i w Rzymie (dwa ostatnie — międzynarodowe) uczeni niemieccy wypowiedzieli się m. in. w sposób następujący: profesorowie Brackmann i Thies żądają od historyków niemieckich oświeclania i wykazywania faktów, które zmuszają Niemcy do pochodu na wschód. Brackmann wskazuje jako przykład uczonych polskich, którzy, jego zdaniem, umieją uzasadniać historycznie polityczne i ekonomiczne rewindykacje swego kraju. Zwłaszcza w pierwszym rządzie należy się zająć sprawą Pomorza i korytarza polskiego. Niemcy ucywilizowali Europę wschodnią i od Krzyżaków do rozbioru Polski trwa ich działalność cywilizacyjna. Zresztą kraje zachodnie o wysokiej kulturze, przemysłowe i przeludnione nie mogą być terenem ekspansji niemieckiej. Zadania te nie są wyłącznie terenem pracy dla historyków, konieczne jest współdziałanie nauczycieli języków obcych. Należy uczyć w Niemczech polskiego i rosyjskiego, aby stworzyć przyszłych pionierów germanizmu na wschodzie. Dwudziestu sławistów, wychodzących corocznie z uniwersytetów niemieckich, jest to ilość absolutnie za małą. Na kongresie berlińskim padały projekty zastąpienia

nauki francuskiego w szkole średniej przez rosyjski. Gdyby projekt ten spotkał się z oporem społeczeństwa, nie należy się tem przejmować, — konieczność państwowa przedewszystkiem.

Profesor Edelman na kongresie w Bazylei żąda usunięcia w wychowaniu prymatu inteligencji i rozumu, wysiłki nauczyciela powinny pójść w kierunku rozwinięcia u dziecka sił nieświadomych i instynktownych. Kończąc powyższe rozważania, publicysta francuski zaznacza, że losy świata zależą w znacznie większej mierze od szkoły i uniwersytetu niż od machinacyj politycznych i przeciwstawia kategorycznie stanowisko francuskie hitlerowskim reformom pedagogicznym: „Wiekowa tradycja Uniwersytetu francuskiego... zobowiązuje nas do najbardziej zdecydowanej obrony niezależności nauczania i profesorów, bezstronności w pedagogice, wolności krytyki. Zagrożony jest bowiem pokój, życie kraju i świata.“

## Zapiski bibliograficzne.

Florjan Znanięcki. Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa 1935.

R. Kisielewska-Zawadzka. Organizacja opieki społecznej nad dzieckiem w Belgji. Polski Komitet Opieki nad dzieckiem. Warszawa 1934.

Józef Mirski. Rola samowychowania w wychowaniu moralnem. Odbitka ze „Zrębu“. Warszawa.

Ks. Stanisław Bednarski. Jezuiti polscy wobec projektu organizacji studjów. Wyd. T-wa Ks. Jezuitów. Kraków 1935.

Dr Kazimierz Dąbrowski. Podstawy psychologiczne samodręczenia. Nakł. Lekarskiego T-wa Wyd. „Przyszłość“. Warszawa 1934.

Dr M. Kaczyńska. Succès scolaire et intelligence. Neuchatel-Paris. Ed. Delachaux et Niestlé.

Publications du B. I. É. Le Self-Gouvernement à l'école. Genève 1934.

— L'admission aux écoles secondaires. Genève 1934.

— La Réforme scolaire polonaise. Genève 1934.

— III-e Conférence internationale de l'instruction publique. Genève 1934.

Procès verbaux et résolutions. Bureau International d'Éducation. Genève.

Karol Hławiczka. Nauczanie śpiewu w szkole powszechnej. Podręcznik metodyczny. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Warszawa 1934.

## Od Redakcji.

Od Redakcji. Dołączamy dodatek do „Chowanny“ „Sprawy Szkolne na Śląsku“ za marzec 1935.

Nr 3-ci zawiera: I. **Sprawozdania.** Szkolnictwo średnie ogólnokształcące. — Zakłady kształcenia nauczycieli. — Egzamin z języka niemieckiego w szkołach mniejszościowych. — Ogniska metodyczne w szkolnictwie powszechnem. — II. Kronika bieżąca.

SERGIJUSZ HESSEN.

## Reforma szkolna w Czechosłowacji.

(Dokończenie.)

### IV.

Najbardziej chyba udaną i przez żaden kompromis nieuszczipioną część reformy stanowi reforma szkolnictwa dokształcającego, przeprowadzona przez komisję pod przewodnictwem inż. Arnošta Rosy. Nowe plany szkół dokształcających przemysłowych, wydane w r. 1931/32, mające zastąpić programy z r. 1916, odznaczają się nie tylko głęboko przemyślanym sposobem opracowania szczegółów, lecz również przenikającą je jednolitą zasadą. Według tych planów, szkoła dokształcająca ma być zorganizowana jako szkoła III stopnia. To znaczy, że opierając się na szkole powszechnej i wydziałowej, ma zapewnić swym uczniom wykształcenie zawodowe. Dlatego najnowsza polityka Min. Ośw. zmierza do uzawodowienia szkoły dokształcającej, gdzie się tylko da, czego warunkiem jest wyposażenie tego szkolnictwa we własne, specjalnie do tego celu urządzone lokale szkolne. Zamiast być szkołą, powtarzającą tylko poprostu materiał szkoły powszechnej, szkoła dokształcająca ma być ściśle związana z zawodem młodzieży rzemieślniczej. Nie powinna się jednak zamienić na szkołę zawodową w znaczeniu tradycyjnym, t. zn. taką, która za jedyny cel stawia sobie nauczanie techniki zawodu. Przeciwnie, chodzi o to, aby wychować obywateli państwa demokratycznego, osobowości świadome stanowiska swego zawodu w całości kultury i przyrody, umiejące z tego stanowiska ujmować życie współczesne w jego całości i samodzielnie się do niego ustosunkować. Dlatego nowe, obliczone na 4—5 półroczy programy zawierają następujące grupy przedmiotów<sup>2)</sup>: 1. technologią (materiały, obróbka ręczna, obróbka mechaniczna, technologia specjalna, kierownictwo warsztatów); 2. rysunek zawodowy (nauka projektowania, rysunek zawodowy, rysunek spe-

<sup>2)</sup> Jako przykład przytoczone są tu programy dla przemysłu metalurgicznego.



cialny); 3. przedmioty zawodowe (fizyka, maszynoznawstwo ogólne, silniki, maszyny rzemieślnicze); 4. przedmioty gospodarcze (zadania na prowadzenie przedsiębiorstwa, rachunki zawodowe, nauka obywatelska, ekonomja społeczna); 5. higiena; dochodzi do tego w miarę możliwości 6. praca w warsztatach. W tem ujęciu znika więc przeciwieństwo kształcenia zawodowego i ogólnego i zamiast niego występuje idea „swoistego wykształcenia ogólnego“: swoistego o tyle, że wychodzi z konkretnego położenia zawodowego ucznia, a przecież ogólnego, ponieważ otwiera dostęp do całości przyrody i kultury. W ten sposób podstawowa idea Kerschensteinerja wkracza po raz pierwszy do szkolnictwa czechosłowackiego.

Reforma szkolnictwa doksztalającego, której warunkiem jest oczywiście długotrwała i drobiazgowa praca organizacyjna, będzie miała jak najdonioślejsze znaczenie dla szkolnictwa czechosłowackiego. Może ona wyrzucić decydujący wpływ na dalszy rozwój szkoły wydziałowej w kierunku szkoły drugiego stopnia. Oby też była jak najrychlej rozszerzona na szkolnictwo doksztalające rolnicze, które znajduje się poza obrębem kompetencji Min. Ośw. Jedynym chyba brakiem nowych programów, z którego zresztą twórcy reformy zdają sobie całkowicie sprawę, jest to, że pozostawiają one zupełnie na uboczu zagadnienie zorganizowania wywczasu młodzieży rzemieślniczej. Przykład wielkich szkół doksztalających w Wiedniu mógłby być bardzo pouczający pod tym względem. Dzisiaj chodzi nietylko o to, aby przygotować ucznia do pracy, lecz również o to, by go przygotować do właściwego wyzyskania swego wywczasu. Możliwości kształcące, jakie tkwią w grach, sporcie, życiu towarzyskim, dobrowolnej lekturze, są niewyczerpane i zgadzają się doskonale z temi, które są ukryte w samym zawodzie. Prócz scalania szkół doksztalających w większe zakłady byłaby w tym celu wysoce korzystna konsolidacja czasu nauczania również według wzoru wiedeńskiego w jeden pełny, lub, jeszcze lepiej, w dwa „połdnie szkolne“.

## V.

Na drugim krańcu dzieła reformy, w szkole średniej, położenie nie jest zgoła tak pomyślne. Opracowanie projektów reformy szkoły średniej rozpoczęto, co prawda, zaraz po przewrocie. W r. 1925 Min. Ośw. wypracowało projekt ustawy, według której szkoła średnia miała być zorganizowana jednolicie. Każda „normalna“ szkoła średnia miała otrzymać wspólną czteroletnią podbudowę i dwie opierające się na niej gałęzie w klasach V—VII: gimnazjalną (z łaciną) i realną (geometria i rysunek geometryczny). Klasa VIII, dająca prawo do egzaminu dojrzałości i do studjów w szkołach wyższych, miała się

dzielić na trzy wydziały: humanistyczny, przyrodniczy i matematyczny. Ten śmiały projekt ustawy spotkał się z gwałtowną krytyką ze strony profesorów szkół wyższych i średnich i został wycofany. Dopiero w r. 1930 Ministerstwo przystąpiło ponownie do tego zagadnienia. Przeszły całe trzy lata, zanim komisja, pracująca pod przewodnictwem prof. B. Bydżo w s k i e g o, zdołała wykończyć ostateczny projekt reformy.

W r. 1933/34 weszły w życie nowe plany nauczania, wprowadzone przez rozporządzenie ministerjalne. Dawne, pochodzące z r. 1908 (właściwie nawet z r. 1848) ramy ustawowe trwają więc nadal i zmiany ograniczają się do godzin, przeznaczonych na poszczególne przedmioty nauczania, oraz do rozłożenia materiału w programach nauki. Dwie niższe klasy wszystkich istniejących typów szkół średnich (gimnazjum klasyczne, gimnazjum realne, reformowane gimnazjum realne i siedmioklasowa szkoła realna) otrzymują wspólny program (27 godzin tygodniowo, drugi język krajowy od I kl.); od kl. III zaczyna się różnicowanie, ograniczające się zresztą do języka obcego (łacina albo francuski). Pozatem programy „niższej szkoły średniej“ są jednakowe. Od kl. V zróżnicowanie jest czworakie: w gimnazjum przybywa greka, w gimnazjum realnem — francuskie (albo angielskie), w reformowanym gimnazjum realnem — łacina, w szkole realnej — geometria wykreślna. W kl. VII obu typów gimnazjum realnego istnieje możliwość dalszego wyboru: albo rozszerzona nauka języków albo geometria wykreślna. Do tych przedmiotów obowiązkowych (27—31 godzin tygodn. w niższej szkole średniej, 30—31 w wyższej) dochodzą 2 godziny przedmiotu nadobowiązkowego: uczeń może wybierać pomiędzy śpiewem, robotami ręcznymi i gospodarstwem domowym, stenografią w klasach niższych, a pomiędzy temiż przedmiotami a lekcjami języków, ćwiczeniami przyrodniczymi, fizycznymi lub chemicznymi — w klasach wyższych.

Jeżeli porównać te nowe programy z obowiązującymi dotychczas a sięgającymi r. 1908, będzie można niewątpliwie dostrzec w nich pewien postęp. Jeżeli się jednak przyjrzeć im nieco bliżej, otrzymuje się zasadniczo inne wrażenie. Okazują się one raczej wytworem siły bezwładności, która obrała sobie drogę najmniejszego oporu, aniżeli realizację prawdziwie nowej zasady, która aby uratować istotę rzeczy, dokonywa świadomego kompromisu z rzeczywistością. W rzeczy samej, zróżnicowanie realizuje się faktycznie dopiero wtedy, gdy jest przeprowadzone w każdej poszczególnej uczelni albo w ich większości, jak to się naprzykład dzieje we Francji. Tymczasem tutaj nowe programy, w przeciwieństwie do projektu z r. 1925, trzymają się podziału poszczególnych uczelni według typów tradycyjnych, tak iż tam, gdzie zróżnicowanie byłoby najpo-

trzebniejsze, mianowicie w małych miastach z jedną tylko uczelnią, nie będzie go i w przyszłości. Znaczenie zróżnicowania polega dalej na tem, że każdy z możliwych kursów nie daje już eklektyczno-encyklopedycznego „wykształcenia ogólnego“, lecz wykształcenie ogólne „swoiste“, t. zn. takie, w którym całość świata przyrody i kultury traktowana jest pod dokładnie określonym kątem widzenia. Nowe zaś programy trzymają się jakby kurczowo dawnego pojmowania wykształcenia ogólnego, według którego tylko ten jest godny świadectwa dojrzałości, kto wie prawie o wszystkim. Jest to oczywisty skutek godzenia wymagań poszczególnych nauczycieli-specjalistów, z których każdy uważa swój przedmiot za najważniejszy i żąda dla siebie możliwie największej liczby godzin. W tem, czy na jakiś przedmiot przeznaczy się jedną godzinę więcej albo mniej, widzą oni główne zagadnienie programu, mającego na celu wykształcenie ogólne. Ogólność wykształcenia pojmują wciąż jeszcze czysto mechanicznie, nie jako pewien całokształt, lecz jako sumę wiadomości. Jedyną koncentracją, jaką znają, jest koncentracja czysto mechaniczna, stworzona przez większą liczbę godzin greki, łaciny, języków nowożytnych lub geometrii wykresłej. Inaczej, jak mogliby się trzymać jeszcze eklektycznego i oportunistycznego podziału szkoły średniej na gimnazjum, gimnazjum realne i t. d.? Jakgdyby gimnazjum realne i reformowane gimnazjum realne różniły się zasadniczo rodzajem udzielanego przez nie wykształcenia. Dość porównać programy nauczania łaciny i francuskiego w obu tych typach szkół średnich: zarówno „cel nauczania“, jak i „materiał“ określony jest w obu wypadkach dokładnie w ten sam sposób, pomimo że w gimnazjum realnem na naukę łaciny i francuskiego przeznaczona się 12 + 20 wzgl. 18 godzin, a w reformowanym gimnazjum realnem 23 wzgl. 10 + 13 godzin. Właściwie nowe programy same nie wierzą, że 9 czy 5 godzin więcej albo mniej mogą coś realnie zmienić. Powiadają przecież wyraźnie, że materiał nauczania języka ojczystego w szkole realnej powinien być mniej więcej ten sam, co w gimnazjum, tylko „wymagania mogą być zredukowane“, a to może znaczyć jedynie, że ten sam materiał ma być przyswojony „w przybliżeniu“.

Zróżnicowanie, przeprowadzone przez nowe plany, nietylko nie zmienia w niczem tradycyjnego podziału, lecz czyni go jeszcze bardziej systematycznym i niejako bardziej symetrycznym, sprowadzając go do zastępowania jednego przedmiotu drugim (łacina — francuskie, greka — francuskie, łacina — geometria wykresła) i do drobnych różnic w liczbie godzin innych przedmiotów, nie przeobrażając samego programu. Zasada wyboru przedmiotów, wprowadzona do obu wyższych klas gimnazjum realnego i reformowanego realnego, ogranicza się do 2 godzin geometrii wykresłej i uzupełniającej nauki

języka. Przytem wobec nadzwyczaj wysokiej liczby godzin obowiązkowych (30 godzin tygodniowo w klasach III—VIII i 32 w szkole realnej) wybór przedmiotów nadobowiązkowych nie będzie miał chyba wielkiego zastosowania. W programach języka ojczystego panuje wciąż jeszcze punkt widzenia historyczno-literacki, przyczem przyjmuje się za pewnik, że Hus, Komenský, a nawet Chelčický i Štítiny albo średniowieczna poezja niemiecka szczególnie się nadają do czytania w wieku 15—16 lat. Wielcy poeci i wielkie dzieła giną w natłoku imion i dzieł drugiej i trzeciej wielkości, przedstawiających dzisiaj wartość jedynie historyczną lub narodową, a to w praktyce szkolnej prowadzić może tylko do wyparcia wiedzy, czerpanej ze źródeł, przez informacje z drugiej ręki. Ten sam encyklopedyzm charakterystyczny jest także dla programu nauki filozofii, który uległ napozór największym zmianom: w ciągu 3 godzin w ostatniej klasie szkolnej zapoznać należy uczniów z psychologią, estetyką, etyką, socjologią, pedagogiką, logiką elementarną, metodologią, noetyką, a na dodatek jeszcze z zarysem historii filozofii. Wyparcie samego przedmiotu przez słowo, źródła przez informację z drugiej ręki uzyskuje tu najjaskrawszy wyraz i staje się symbolem ducha (raczej bezduszności), w jakim ułożone są nowe plany. Dalekie od tego, aby być początkiem nowego rozwoju, doprowadzają tylko do logicznego zakończenia rozwój, otrzymany przez nowe państwo w sukcesji od Austrii. Nic też dziwnego, że zagadnienia wychowawcze, jak samorząd uczniowski, związki uczniów, zespoły pracy, gry i zabawy i t. p., które w nowych planach szkoły wydziałowej potraktowane są tak szczegółowo, nie znajdują nawet wzmianki w nowych planach szkoły średniej.

W tych warunkach szczególnie żałować wypada, że opracowany przez komisję reformy przy Praskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej projekt założenia szkoły doświadczalnej trzeciego stopnia nie mógł być dotychczas urzeczywistniony. Wspominaliśmy już o tem, jak wielkie znaczenie dla opracowania nowych planów nauczania w szkołach powszechnych i wydziałowych miały założone w r. 1929/30 szkoły doświadczalne I i II stopnia. Gdyby się posiadało podobne doświadczenie w dziedzinie szkoły średniej, nowe plany w tym zakresie wypadłyby może inaczej. Powiada przecież tak ostrożny i umiejętny badacz, jak O. Kádner, że plan reformy, ułożony przez komisję dra V. Píhody, był ze wszystkich przedstawionych projektów najlepiej opracowany i przemyślany w szczegółach. Według tego projektu, cały jednolity ustrój szkolny ma się dzielić na trzy stopnie. Pierwszy stopień tworzy szkoła podstawowa pięcioletnia. Na niej opiera się czteroletnia szkoła drugiego stopnia („komenjum“). Uczniowie, okazujący wyraźne uzdolnienia intelektualne, otrzymują w niej rozszerzoną naukę

języków i matematyki, inni — naukę o charakterze bardziej praktycznym. Na „komenjum“, które już zostało zrealizowane w niektórych z powodzeniem pracujących szkołach doświadczalnych, ma się opierać szkoła trzeciego stopnia. Prócz szkoły doksztalcającej i zawodowej zalicza się do niej również czteroletnie „ateneum“, pomyślane jako szkoła dla młodzieży o wybitnych zdolnościach intelektualnych. Nie będąc szkołą zawodową w tradycyjnym mniemaniu tego wyrazu (czego nie można powiedzieć o szkole doksztalcającej), ateneum nie jest również „szkołą ogólnokształcającą“ w dotychczasowym rozumieniu. Wykształcenie ogólne, jakie ono daje, nie jest encyklopedyczne, lecz specjalizowane, uwzględniające późniejszą, akademicką drogę kształcenia się ucznia. Jest ono odbiciem głośniejszych prądów nowoczesnej świadomości kulturalnej i dostosowuje się do rodzaju uzdolnień i zainteresowań młodzieży. Plan nauczania w ateneum rozgałęzia się w czterech kierunkach: 1. języków nowożytnych, 2. języków klasycznych, 3. przyrodznawstwa, 4. techniki. Odpowiadają one mniej więcej następującym zawodom akademickim: 1. filologia nowożytna, historia, prawo, pedagogika; 2. filologia, historia, teologia, filozofia; 3. przyrodznawstwo, medycyna, farmakologia, rolnictwo; 4. matematyka, ekonomia, technika. „We wszystkich tych typach szkolnych chodzi nie o ciasną specjalizację, lecz o ujęcie całości przyrody i kultury z pewnego określonego punktu widzenia. Przez to, że uczeń poznaje życie w jego różnych objawach i wnika w jednolite kształtowanie się kultury, a przytem otrzymuje możliwość pogłębienia swych wiadomości i swego doświadczenia w niektórych dziedzinach kultury, może on znacznie łatwiej dotrzeć do duchowego zbliżenia się ze światem kulturalnym, wżyć się w niego, co jest warunkiem dalszego szerzenia się samej kultury. Na miejsce powierzchownej wszechwiedzy występuje tu celowy dobór tego, co wiedzieć można, koncentracja i konsolidacja nauczania.“<sup>3)</sup>

Nie możemy tu wchodzić bliżej w szczegóły planu nauczania i rozkładu zajęć w projekcie ateneum. Naogół odpowiadają najzupełniej słusznej zasadzie swoistego wykształcenia ogólnego, które się w ateneum, jako „szkole uczonej“, urzeczywistnia w postaci zróżnicowania kulturalnego, a tem szkoła trzeciego

<sup>3)</sup> Por. V. Příhoda: „Jednotná škola třetího stupně. Zvláštní otisk z Věstníku Československých profesorů“, Praha 1932. Dokładne uzasadnienie planu zob. w książce tegoż autora: „Racionalisace školství“, Praha 1930. Książce tej zarzucono nie bez słuszności „amerykanizm“, znajdujący wyraz w skłonności autora do racjonalizacji i kwantyfikacji pod każdym względem. W planie ateneum „amerykanizm“ ten dotyczy tylko drobnych spraw zewnętrznych, nie psując strony istotnej. W r. 1934-35 już założono w Pradze „ateneum“ zgodnie z projektem V. Příhody, jako wyższy, trzeci stopień praskiego szkolnictwa doświadczalnego.

stopnia różni się od obu typów szkolnych, na których się wspiera. Zasada ta wymaga koncentracji i konsolidacji nauczania, t. zw. skupienia materiału nauczania około pewnego ośrodka, stwarzanego przez ten czy inny kierunek wykształcenia. Ponieważ chodzi tu o przesiąknięcie heteronomicznej pracy szkolnej z zasadą autonomicznej pracy twórczej (co jest niezbędnym warunkiem, aby rozwijająca się osobowość ucznia doszła do świadomości swego powołania wewnętrznego), więc w związku z tem istnieje pewna wolność wyboru, mianowicie wyboru przedmiotu swoich bliższych studiów.<sup>4)</sup> Rozumie się samo przez się, że taka wolność wyboru musi iść ręką w rękę z aktywizacją metody pracy z jednej strony, a z drugiej — z popieraniem zespołów pracy, gier i zabaw uczniów i samorządów uczniowskich. Projekt ateneum słusznie kładzie nacisk na wszystkie te sprawy.

## VI.

Jeżeli spojrzymy teraz na wyniki reformy szkolnej w całości, będziemy mogli powiedzieć, że metoda pracy drobiazgowej przyniosła i tym razem wiele dobrych owoców: największe — w szkolnictwie powszechnem i doksztalcającym, najmniejsze

### Schemat przyszłego ustroju szkolnictwa czechosłowackiego.

Rok życia				Rok nauczania
		AP.	P.	
18				
17	Szkoła doksztalcająca	Średnia szkoła zawodowa (przemysłowa, handlowa, gosp. rolnego)	Wyższa szkoła średnia (gimnazjum i szk. realna)	
16			13	
15			12	
14			11	
13	Wyższa szkoła powszechna (na wsi)	Szkoła wydziałowa	Niższa szkoła średnia	
12			9	
11			8	
10				7
9				6
8	Szkoła powszechna			5
7				4
6				3
				2
				1

Objaśnienie: AP — Akademia Pedagogiczna, P — Politechnika, U — Uniwersytet.

<sup>4)</sup> O pojęciach heteronomicznej i twórczej pracy por. moje „Podstawy pedagogiki“, rozdz. IV.

w szkolnictwie średnim ogólnokształcącym, gdzie rzeczy decydujące muszą być dopiero dokonane. Zupełnie nietknięte przez reformę zostało szkolnictwo średnie zawodowe oraz szkoły akademickie. Ogólny jednak schemat, w którego kierunku rozwija się obecnie szkolnictwo czechosłowackie, widoczny już jest teraz całkiem jasno.

Schemat powyższy nie posiada wyraźnych rysów całkowicie „zracjonalizowanego” szkolnictwa, do jakiego zdąża Dr Příhoda, jednakże niezbyt odbiega od jego projektu. Projekt Dra Příhody wydaje się nietylko najbardziej przemyślanym, jak to już zauważył O. Kádner, lecz również trafnie ujmującym faktyczną tendencję rozwojową szkolnictwa czechosłowackiego. Wkroczyło ono już na drogę przeobrażenia się w jednolity, wewnętrznie zróżnicowany ustrój szkolny, urzeczywistniający dwie zasady: aktywności i uspołecznienia. Ustrój ten ma podwójne zadanie, zależnie od tego, czy się jego funkcje rozpatruje ze stanowiska jednostki, czy też ze stanowiska całego narodu. Z jednej strony, ma on zapewnić jednostce możliwość kształcenia się najbardziej odpowiadającego jej przyrodzonym zadankom i okazanym w pracy uzdolnieniom; pragnie jej pomóc w odkryciu swego wewnętrznego powołania, albo, skoro jest ono najczęściej darem losu a nie przedmiotem świadomego wyboru, uczynić jej przyszły zawód źródłem wartości kulturalnych. Zarazem, rozpatrywany ze stanowiska ogółu, zawód ten ma wcielić jednostkę w całość społeczeństwa narodowego, uczynić całość kultury narodowej prawdziwym przeżyciem jednostki, przez co jedynie kultura ta może się krzewić dalej jako „duch obiektywny”. Albowiem w przeciwieństwie do rozmnażania się biologicznego duch obiektywny przekazuje się tylko przez wolną, twórczą czynność jednostki. Stosownie do tego dawny ustrój szkolny ze swym silnie wyrażonym dualizmem szkoły ludowej i szkoły dla warstw oświeconych, ze swą szkołą wydziałową, która zapewnia drobnomieszczaninowi wyższe wykształcenie elementarne, zamienia się na szkołę jednolitą, obowiązkową dla wszystkich obywateli państwa od 6 do 18-go roku życia, która przewycięża dawne różnice klasowe, jakie decydowały dotychczas w zasadzie o charakterze udzielanego wykształcenia. Ten jednolity ustrój szkoły nie jest bynajmniej jednorodny. Przeciwnie, każdy z trzech stopni, na jakie on się dzieli, okazuje daleko sięgające zróżnicowanie. Szkoła pierwszego stopnia pozbywa się swej tradycyjnej jednostajności, a indywidualizując się według środowiska, w jakim się szkoła znajduje, przybiera różnorodność elementów okolicy i ludowości, stanowiących niby przyrodzone podłoże społeczności narodowej. Szkoła drugiego stopnia ma już jako swe zadanie przeprowadzenie wśród swych uczniów zróżnicowania psychologicznego.

Umożliwiając poznanie typów psychicznych swych uczniów, a nawet popierając rozwój różnorodności psychicznych typów uzdolnień przez odpowiednie zorganizowanie nauczania i całej strony wychowawczej, wchłania w siebie to, co możnaby nazwać podłożem zbiorowości narodowej. Na trzecim stopniu szkolnym zróżnicowanie z bogaca się o dalszy czynnik. Gdy wykształcenie ogólne tworzy tu syntezę z potrzebami przyszłego zawodu i staje się „swójstem wykształceniem ogólnem”, różnorodność kierunków duchowych i zawodów, tworzących treść duchową kulturę narodowej, zostaje wciągnięta w całość szkolnictwa narodowego. Przez to szkolnictwo przepaja się „czynnikiem społecznym“ z wszystkich tworzących to społeczeństwo warstw. Abstrakcyjna dawniej, jednorodna i neutralna wobec społeczeństwa szkoła konkretyzuje się przez to i napełnia socjalną treścią, na czem też polegać może właściwy, istotny sens uspołecznienia szkolnictwa.

Przeprowadzone dotychczas częściowe reformy stanowią, rzecz prosta, dopiero skromny początek na drodze tej „socjalizacji“. Dokonano rzeczy niezbędnych tylko u podwalin i na lewem skrzydle ustroju szkolnego. Na prawem skrzydle, t. j. w szkolnictwie zawodowym i szkolnictwie średnim ogólnokształcącym, jest właściwie jeszcze wszystko do zrobienia. Wcześniej jednak czy później i te pozycje przeszłości, w których oszańcowała się rutyna pedagogiczna, będą musiały ustąpić pod naporem konieczności. Albowiem w sprawie reformy szkolnej chodzi o demokrację już nietylko o wartość życia, lecz o samo życie. Demokracja jest formą państwową, ba, jedyną formą państwową, która zasadniczo sprzeciwia się absolutyzowaniu władzy i dlatego nie może pozostawiać swojej władzy samej sobie, lecz musi ją codziennie zdobywać. Dlatego też rozwiązanie zagadnienia doboru warstwy kierowniczej staje się dla niej coraz bardziej zagadnieniem centralnem. Zróżnicowana szkoła jednolita jest jedyną metodą rozwiązania tego zagadnienia nie na drodze przemocy i narzucenia, lecz na drodze prawa, skierowania podniesienia się mas na uporządkowane drogi wolnego, samorządnego społeczeństwa.

(Przeł. Dr A. Zielenckiyk.)



Dr. JÓZEF CHAŁASIŃSKI, Doc. U. P.

## Psychologiczne i socjologiczne teorie Williama McDougalla.<sup>1)</sup>

Treść: I. Miejsce McDougalla wśród współczesnych mu kierowników psychologicznych. II. Teoria instynktów, wzruszeń i uczuć. — Uczucie zwrócone na własną osobę i psychika grupy. III. Wpływ „Social Psychology“; krytyka teorii instynktów i jej znaczenie w rozwoju psychologii społecznej. — Instynkty i dążności społeczne. IV. Doktryna rasizmu i zależności kultur i charakterów narodowych od biologicznej konstytucji społeczeństw. V. McDougall i bihewjoryzm. — Psychologia teleologiczna. — Zainteresowania parapsychiczne. VI. Teoria instynktów w pedagogice. — Poglądy Dewey'a. — Współczesne problemy wychowania i szkoły.

I. Nierzadko nazwiska uczonych stawały się sławne przez dzieła, które leżały na pograniczu ich głównej pracy badawczej. Tak było właśnie z Introduction to Social Psychology (Wstęp do psychologii społecznej), który uczynił sławnym nazwisko McDougalla. Z wykształcenia McDougall był lekarzem i psychologiem eksperymentalnym, miał jednak rozległe zainteresowania filozoficzne i psychologiczne, i filozofję wykladał przez jakiś czas na Uniwersytecie oksfordzkim. Głównie interesowały go zagadnienia stosunku procesów fizjologicznych i psychicznych, i z zakresu fizjologii mózgu i systemu nerwowego ogłosił szereg prac eksperymentalnych. Sławny jest jednak nie przez wyniki swoich prac eksperymentalnych, jakkolwiek ważne, lecz przez tę właśnie książkę, która jest teoretyczną konstrukcją i stoi na przeciwnym biegunie psychologii eksperymentalnej.

„Social psychology“<sup>2)</sup>, ukończona w 1907, a opublikowana w 1908 r., została napisana na zaproszenie do serii napół popularnych książek naukowych, przeznaczonych dla szerokiej publiczności. Dotychczas książka ta doczekała się dwudziestu paru wydań, a literatura przez nią spowodowana jest ilościowo imponująca i stawia ją w rzędzie książek najbardziej czyta-

<sup>1)</sup> William McDougall urodzony w 1871 r. jest Anglikiem z pochodzenia, kształcił się w Anglii, a studia psychologiczne odbywał także w Niemczech, gdzie studjował w Getyndze z prof. G. E. Müllerm. Przez jakiś czas był lektorem na Uniwersytecie oksfordzkim w Anglii, a następnie profesorem psychologii w Harvard University w Stanach Zjednoczonych A. P.

<sup>2)</sup> Skrótom tym, który w amerykańskiej literaturze socjologicznej używany jest zamiast pełnego tytułu Introduction to social psychology, będziemy posługiwali się w dalszym ciągu.

nych, a równocześnie gorąco zwalczanych. Książka powstała w okresie reakcji przeciw mechanistycznej i intelektualistycznej psychologii XIX wieku, a autor jej uważa się za ucznia Williama James'a, najwybitniejszego przedstawiciela i pioniera psychologii woluntarystycznej, dynamicznej i funkcjonalnej. Wraz z James'em pojmował Mc Dougall psychologię jako naukę dynamiczną i funkcjonalną, która bada zachowanie się człowieka w jego środowisku przyrodniczym i społecznym, a nie statyczną strukturę umysłu, władze umysłu i umysłowe procesy. W antyintelektualistycznej psychologii James'a i jego wyznawców, źródła aktywności ludzkiej stanowią instynkty, wrodzone elementy wolicjonalne, nie dające się sprowadzić do procesów uczuciowych i intelektualnych. Koncepcję tę przejął Mc Dougall i instynkty uczynił podstawą teorii rozwiniętych w psychologii społecznej. Z teorią instynktów związane jest nazwisko Mc Dougalla w psychologii i socjologii.<sup>3)</sup>

II. I n s t y n k t y. „W psychice człowieka tkwią, według Mc Dougall'a, pewne wrodzone czyli odziedziczone tendencje, które są zasadniczymi źródłami, pobudkami wszelkiej myśli i wszelkiego działania tak indywidualnego, jak zbiorowego i stanowią podstawę, z której rozwija się stopniowo pod kierunkiem władz intelektualnych wola i charakter jednostek i narodów.“<sup>4)</sup> Tendencje te dzieli Mc Dougall na dwa rodzaje: instynkty czyli tendencje specyficzne, oraz tendencje ogólne czyli niespecyficzne. Instynktem nazywa Mc Dougall „odziedziczoną, czyli wrodzoną dyspozycję psychofizyczną, która sprawia, że obdarzoną nią osobnik spostrzega przedmioty pewnego rodzaju i zwraca na nie uwagę, doznaje przy spostrzeganiu takiego przedmiotu pewnego swoistego wzruszenia i zachowuje się w swoisty sposób, albo przynajmniej doznaje impulsy popychające go do takiego zachowania się.“<sup>5)</sup> Jak wynika z przytoczonej definicji, instynkt posiada dwie strony, fizjologiczną i psychologiczną. W każdej z nich można ponadto rozróżnić trzy części. W stronie fizjologicznej będą one następujące: odbiorcza (afferent, receptive), centralna i motoryczna (motor, efferent). W stronie psychologicznej odpowiadają im: części odbiorczej — poznawcza, centralnej — afektywna albo wzruszeniowa, motorycznej — dążeniowa.<sup>6)</sup> Pobudzenie in-

<sup>3)</sup> Z poprzedników McDougalla, którzy zajmowali się rolą instynktów społecznych u ludzi i wywarli wpływ na McDougalla, należy wymienić, obok W. James'a, *Principles of Psychology*, 1890, przede wszystkim Karola Darwina, *Pochodzenie człowieka* (*The origin of man and selection in relation to sex*, 1871). Patrz także C. Lloyd Morgan, *Habit and instinct*. London 1896.

<sup>4)</sup> *Introduction to social psychology*, str. 17.

<sup>5)</sup> *Social Psychology*, wyd. IX, str. 29.

<sup>6)</sup> *Op. cit.*, str. 28 i nast.

stynktu polega na spostrzeżeniu pewnych z natury określonych przedmiotów albo sytuacji. Spostrzeżeniu temu odpowiada proces fizjologiczny w pewnej zorganizowanej grupie neuronów, przystosowanej do odbierania i przerabiania go. Stąd następnie pobudzenie rozszerza się na centralną część dyspozycji fizjologicznej, której siedlisko jest w mózgu; skąd wreszcie przechodzi do części motorycznej.

Z indywidualnym doświadczeniem jednostek zmieniać się mogą przedmioty pobudzające instynkt, czyli jego odbiorcza (poznawcza) strona, jak również ruchowy przejaw instynktu czyli jego strona motoryczna. Niezmiennie natomiast pozostaje wzruszenie i towarzyszące mu zmiany ustrojowe, oraz zmiany w wyrazie twarzy. Wzruszenie jest zasadniczym i niezmiennym składnikiem psychicznym każdego procesu instynktowego i występowanie wzruszeń wskazuje zawsze na to, że pobudzony został jeden lub więcej instynktów. Brak tego niezmiennego ośrodka wzruszeniowego, czyli wzruszenia pierwotnego, jak je nazywa Mc Dougall, odróżnia instynkty od ogólnych, czyli nie specyficznych tendencji wrodzonych takich jak sympatja, w znaczeniu przejmowania się stanami psychicznymi innych ludzi, tendencja do naśladowania i sugestja. Innymi słowy, doznawanie wzruszenia strachu występuje zawsze jako niezmienny, wrodzony element instynktu strachu, doświadczenie jednak, a nie dziedziczność decyduje o tem, jakie przedmioty wzbudzają strach i w jaki sposób jednostka zachowuje się na ich widok.

Mc Dougall wymienia siedem głównych instynktów i odpowiadających im wzruszeń pierwotnych: Instynkt ucieczki i wzruszenie strachu, odrzucania i wzruszenie wstrętu, ciekawości i wzruszenie zdziwienia, walki i wzruszenie gniewu, uległości i poczucie (wzruszenie) niższości, pokazania swego „ja“ albo postawienia się i poczucie (wzruszenie) wyższości, instynkt rodzicielski i wzruszenie czułości.

Poza tem Mc Dougall przyjmuje cztery instynkty, których pierwotne tendencje wzruszeniowe nie występują wyraźnie, mianowicie instynkt rozmnażania się czyli instynkt seksualny, instynkt stadny, instynkt kolekcjonowania i instynkt tworzenia (konstrukcyjny). Do instynktów mniejszego znaczenia, zajmujących miejsce pośrednie pomiędzy odruchami a właściwymi instynktami, zalicza instynkt śmiechu, tendencję do drapania swędzącego miejsca, do kaszlu, kichania i t. p.

Każdy z głównych instynktów jest osobnym mechanizmem, wyodrębnionym z pośród innych mechanizmów instynktowych nie tylko przez specyficzne wzruszenie i impuls, ale fizjologicznie w systemie dróg nerwowych; każdy instynkt posiada swój odrębny i niezależny mechanizm motoryczny.

Poszczególne instynkty mogą podlegać patologicznemu spotęgowaniu lub osłabieniu i wtedy powodują choroby psychiczne.

Wzruszenia złożone i uczucia. Instynkty stanowią podstawę naszego życia uczuciowego. Jakkolwiek skomplikowane, da się ono sprowadzić do „ograniczonej ilości pierwotnych prostych tendencji instynktowych.“<sup>7)</sup> Z kombinacji wzruszeń pierwotnych powstają wzruszenia złożone. Wzruszeniem prostym jest np. zdziwienie, złożonym — podziw, który jest połączeniem zdziwienia (instynkt ciekawości) i poczucia niższości (instynkt uległości). Jeszcze bardziej skomplikowane jest wzruszenie grozy, będące połączeniem podziwu i strachu, lub wzruszenie czci, które jest połączeniem grozy i wdzięczności. Uczuciowe życie człowieka byłoby jednak chaotyczne i niestałe, gdyby dyspozycje wzruszeniowe nie organizowały się w trwałe systemy. Zorganizowane systemy wzruszeniowych dyspozycji, zogniskowanych na wyobrażeniu jakiegoś przedmiotu, nazywa Mc Dougall uczuciem, idąc w tej definicji ze Shandem.

Uczucia nie są wrodzone, jak instynkty, lecz rozwijają się na podłożu instynktów z doświadczeniem indywidualnym jednostki. Powstają one pod wpływem utrwalenia się wyobrażeń przedmiotów i ześrodkowania się na nich dyspozycji wzruszeniowych. Wzruszenie wdzięczności, może zmienić się w trwałe uczucie wdzięczności bądź pod wpływem częstego występowania, lub też jeżeli było bardzo silne. W każdym wypadku powstania uczucia, jego elementem zasadniczym, konstytutywnym, jest wyobrażenie przedmiotu, na który uczucie jest zwrócone. Bez takiego wyobrażenia uczucie nie mogłoby istnieć; wyobrażenie bowiem wiąże dyspozycje wzruszeniowe w jeden funkcjonalny system. Każde uczucie posiada przytem swoją podstawę w systemie dróg nerwowych, „za pośrednictwem których dyspozycja wyobrażeniowa przedmiotu uczucia jest funkcjonalnie związana z licznymi wzruszeniami dyspozycjami“.<sup>8)</sup> Tak pojęte uczucie nie jest aktualnym przeżyciem uczuciowym, lecz systemem wzruszeniowych dyspozycji; jest organizacją afektywnego i dążeniowego życia, czyli trwałą strukturą w obrębie całkowitej struktury psychicznej człowieka. Z punktu widzenia charakteru dyspozycji wzruszeniowych Mc Dougall rozróżnia trzy główne typy uczuć: miłość, nienawiść i szacunek. Z punktu zaś widzenia natury przedmiotów, na które uczucia są zwrócone, rozróżnia uczucia szczegółowo-konkretne (np. uczucie miłości dla dziecka), ogólnokonkretne (np. uczucie miłości dla dzieci wogóle)

<sup>7)</sup> Social psychology, wyd. IX z r. 1915, str. 45 i nast. Inne odnośniki podają stronicę wyd. XXI z r. 1928.

<sup>8)</sup> Op. cit., str. 108.

i abstrakcyjne (np. umiłowanie prawdy). Ponieważ uczucia rozwijają się ze wzrostem doświadczenia indywidualnego i z rozwojem intelektualnym jednostek, a instynkty są wrodzone i niezienne, dlatego różnice indywidualne między ludźmi leżą w sferze uczuć, a nie instynktów.

Uczucie zwrócone na własne „ja”. Szczególne miejsce w teorii uczuć Mc Dougall'a i w jego psychologii społecznej zajmuje uczucie jednostki zogniskowane na wyobrażeniu samej siebie (self-regarding sentiment). Uczucie to, jak wszelkie inne, jest systemem dyspozycji wzruszeniowych i motorycznych. Od innych uczuć różni się ono jednak tem, że dyspozycje te są zogniskowane na wyobrażeniu własnej osoby, czyli na własnym „ja”. Według rodzaju instynktu, jaki nadaje zasadniczy ton temu uczuciu, nosi ono charakter poczucia wyższości, rozwiniętego na podłożu instynktu postawienia się, lub poczucia niższości, rozwiniętego na podłożu instynktu uległości. Z istoty swojej jednak uczucie to posiada charakter dwoisty: poczucia wyższości wobec społecznie niższych, a poczucia niższości wobec społecznie wyższych. Poczucie wyższości i niższości kształtuje się bowiem w sytuacjach społecznych, w zbiorowym życiu, pod wpływem oceny opinii publicznej, tradycyjnych norm moralnych i obyczajowych, odnoszenia się współtowarzyszów i zwierzchników, a wyobrażenie własnej osoby, „ja” społecznego, obejmuje stosunek do innych ludzi i rolę, jaką odgrywa jednostka w opartej na współdziałaniu całości, jaką stanowi społeczność.<sup>9)</sup> Dlatego rozwój uczucia zwróconego na własną osobę „jest z istoty swojej procesem społecznym, całkowicie zależnym od złożonych procesów wzajemnego oddziaływania, jakie zachodzą pomiędzy jednostką, a zorganizowanym społeczeństwem, do którego jednostka należy”.<sup>10)</sup>

Uczucie zwrócone na własne „ja” jest, według Mc Dougall'a, istotnym elementem woli. O aktach woli można bowiem mówić dopiero wtedy, kiedy „dążenie albo pragnienie zostaje poparte lub wzmocnione przez współdziałanie pobudzonego impulsu, należącego do systemu uczucia, zwróconego na

<sup>9)</sup> W rozważaniach nad uczuciem zwróconem na własne ja Mc Dougall rozbudowuje, podobnie jak w teorii instynktów, poglądy James'a. „Społeczne ja” rozwija się według James'a na gruncie instynktów społecznych przez obcowanie z innymi ludźmi. „Społeczne ja człowieka — pisze James w *Principles of psychology* — jest uznaniem, jakie on otrzymuje od współtowarzyszy...” W zakresie analizy osobowości społecznej James wpłynął nie tylko na McDougalla, ale na wielu wybitnych psychologów i socjologów, między innymi Cooley'a, którego dzieło w tym zakresie, *Human nature and the social order* (1902), opublikowane na kilka lat przed *Introduction to social psychology*, McDougalla, wysuwa się na miejsce naczelne.

<sup>10)</sup> Op. cit., str. 151.

własne „ja“.<sup>11)</sup> Akt woli różni się przeto od czysto instynktowego działania przez to, że zostaje podporządkowane wyobrażeniu „ja“. Uczucie zogniskowane na ideale własnego „ja“ może organizować inne uczucia w harmonijną całość i organizacja taka stanowi istotę charakteru ludzkiego.

Uczucie zwrócone na własne „ja“ i psychika grupy. Przez swój społeczny charakter, wyobrażenie własnej osoby i związane z niem uczucie posiada zasadnicze znaczenie dla życia i budowy grup społecznych. Wyobrażenie własnej osoby obejmuje bowiem stosunek do innych osób i do grup społecznych. Tak np. wyobrażenie własnej osoby u ojca obejmuje stosunek do dzieci i do rodziny; a wyobrażenie własnej osoby wodza — stosunek do armii, państwa, narodu i wielu innych grup społecznych. W ten sposób treść własnego „ja“ wzbogaca się przez włączanie do niej wartości i przedmiotów, które przyjmuje się za swoje własne. Proces ten „zależy w znacznym stopniu od tego, że inni utożsamiają nas z danym przedmiotem; uwagę, postawy i działania innych ludzi, skierowane na ten przedmiot, odczuwamy jako zwrócone na nas samych i doznajemy takich samych wzruszeń, jakie przeżywamy, gdy uwaga, podobne postawy i działania innych są na nas osobiście zwrócone“.<sup>12)</sup> Wskutek takiego utożsamiania się jednostki z grupą czyn współplemieńca sprowadzał, według wierzeń ludów pierwotnych, zemstę bogów na całe plemię, podobnie jak hańbiący czyn członka rodu okrywał hańbą cały ród.

Jak uczucie jednostki zwrócone na jej własne „ja“ jest podstawą woli indywidualnej, tak znowu to samo uczucie rozszerzone na grupę jako całość jest podstawą woli zbiorowej grupy. Wspólny cel i impuls płynący z uczucia zwróconego na „ja“ jednostki rozszerzone na grupę, stanowi istotę „ducha grupy“, który uspołecznia uczucia egoistyczne i harmonizuje je z uczuciami altruistycznymi. Jak widać z przytoczonych poglądów Mc Dougall'a, całe życie uczuciowe i wszystkie uczucia społeczne opiera on na teorii instynktów.

III. Wpływ Mc Dougall'a. Żadna książka w zakresie psychologii społecznej nie wywarła tak szerokiego wpływu, jak „Introduction to Social Psychology“, a w ciągu dziesięciu lat od jej ukazania się powstała nietylko obfita literatura poświęcona instynktom, ale psychologia społeczna, uprawiana dotychczas prawie wyłącznie przez socjologów, stała się działem także i psychologii indywidualnej. Jest to w znacznej mierze zasługa Mc Dougall'a. Równocześnie prace wybitnych

<sup>11)</sup> Op. cit., str. 214.

<sup>12)</sup> W. McDougall. Psychologia grupy, str. 125.

autorów, jak Graham Wallas<sup>13)</sup>, (*Human Nature in Politics*, 1908 i *The Great Society*, 1914), Th. Veblen<sup>14)</sup> (*Instinct of Workmanship*, 1914) i in. przeniosły pojęcie instynktu do sfery problemów politycznych i ekonomicznych i zastosowały je do analizy psychologicznego podłoża urządzeń politycznych i ekonomicznych i ich wpływu na naturę ludzką.

Krytyka teorii McDougall'a. Nie wszyscy pisarze, pozostający pod wpływem „*Social Psychology*“, przyjmowali jednak bezkrytycznie teorię instynktów. Przeciwnie, wybitni autorzy, jak Thorndike, Shand i wielu innych, posługują się wprawdzie pojęciem instynktu, modyfikują jednak teorię instynktów rozwiniętą przez McDougall'a, i odrzucają wiele zasadniczych jej elementów. Wielu wybitnych psychologów — Thorndike, Shand, Watson, Titchener, Stout, Woodworth, Morgan, Drever — nie przyjmuje więc tezy McDougall'a, że wzruszenia pierwotne są elementami instynktów i że „każdy rodzaj emocjonalnego pobudzenia jest zawsze oznaką jakiegoś instynktowego procesu“. Problem ten nie da się definitywnie rozstrzygnąć w obecnym stanie nauki. Z postępem badań eksperymentalnych i psychologii społecznej krytycyzm w stosunku do teorii instynktów potęgował się i została ona zaatakowana z dwóch stron: przez psychologów, głównie bihewjorystycznego kierunku i przez socjologów. Krytyka podnosi przede wszystkim spekulacyjny, sztuczny i niesprawdzalny charakter teorii i brak poparcia w badaniach eksperymentalnych.<sup>15)</sup>

<sup>13)</sup> O znaczeniu instynktów dla psychologii współczesnego człowieka pisał W. Trotter, którego dwie rozprawy o znaczeniu instynktu stadnego z 1908 i 1909 r. zamieszczone następnie zostały w jego książce *Instincts of the herd in peace and war*, 1915. Trotterowi zawdzięcza Wallas, jak pisze w przedmowie do *Human nature in politics*, zwrócenie uwagi na znaczenie instynktów dla psychologii politycznej. Nowe dynamiczne i funkcjonalne ujęcie problemów psychologii politycznej przez Wallas'a, przeciwstawiające się intelektualistycznemu i utylitarystycznemu, wskazało psychologii politycznej nowe drogi. Ze współczesnych prac w tym zakresie na uwagę zasługuje W. Lippmann'a *Public opinion*, 1922, która nawiązuje także do teorii instynktów McDougall'a.

<sup>14)</sup> Obok Veblen'a teorię instynktów do analizy problemów ekonomicznych stosują O. Tead, *Instincts in industry*, 1918 i C. Parker, *The casual laborer and other essays*, 1920.

<sup>15)</sup> Jednym z pierwszych psychologów, który teorię instynktów McDougall'a zaatakował z tego stanowiska, był psycholog amerykański Knight Dunlap: *Are there any instincts?* (*Journal of Abnormal Psychology*, 1919). Lata następne przyniosły obfitą literaturę krytyczną. J. R. Kantor poddaje krytyce metafizyczne założenia teorii McDougall'a (*Psychological Review*, 1920). Hunter, przyjmując instynkty, kładzie nacisk na modyfikującą rolę środowiska od pierwszych chwil życia (*Psychological Review*, 1920). Z. Y. Kuo, krytykując teorię ze stanowiska bihewjoryzmu, odrzuca całkowicie instynkty (*Journal of Philosophy*, 1921). E. Faris zwraca uwagę na hipotetyczny charakter teorii (*American Journal of Sociology*, 1921). Krytyką teorii instynk-

Wiadomo, że na zachowanie się ludzi składają się dwa rodzaje czynników: wrodzone czyli dziedziczne i nabyte pod wpływem środowiska. Czynniki wrodzone i środowiskowe występują jednak łącznie od pierwszych chwil życia ludzkiego i przy dotychczasowym stanie nauki nie możemy powiedzieć, gdzie kończą się jedne, a zaczynają drugie. Badania prowadzone w tym zakresie — głównie nad bliźniętami — wykazały ogromną rolę tak wrodzonych czynników, jak i środowiska, nie wyodrębniły jednak jeszcze roli jednych od drugich.<sup>16)</sup>

Psychologia i socjologia przyjmują wrodzone podłoże zachowania się ludzkiego i życia społecznego. Teoria instynk-

tów jest książka C. C. Josey'a, *The Social philosophy of instinct*, 1922; także książka L. L. Bernard'a, *Instinct, a Study in social psychology*, 1924, która daje obszerny przegląd całej literatury kierunku instynktywistycznego.

W polskiej literaturze krytyce poddaje teorię instynktów ze stanowiska socjologicznego prof. F. Znaniński, *Wstęp do socjologii*, 1922, str. 81—83. Teorią tą zajmuje się także prof. J. St. Bystroń, *Socjologia*, 1931, str. 83 i nast. i dr. J. Chałasiński: *William McDougall i psychologia społeczna*. Wstęp tłumacza do psychologii grupy, *McDougall'a*, 1930, str. 3—30. Omówienie instynktów znajdzie także czytelnik w „*Psychologii*” prof. W. Witwickiego, 1925.

Patrz także: K. Bühler, *Die Instinkte des Menschen*. Bericht über d. 9 Kongr. f. Psych. Jena 1925. Ch. Bühler, *Das Problem des Instinktes*. Zeitschrift f. Psychologie. 1927, 103, str. 46—64. Ch. Bühler, H. Hetzer, B. Tudor-Hart, *Soziologische u. Psychologische Studien über das erste Lebensjahr*. Quellen u. Studien z. Jugdk. Heft 5. Jena 1927.

Najlepsze omówienie społecznych instynktów człowieka w współczesnej literaturze socjologicznej daje A. Vierkanndt, *Gesellschaftslehre*. Część I. p. t. *Die sozialen Anlagen des Menschen und das Wesen der Gesellschaft*. Wyd. II-ie całkowicie przerobione z r. 1928. Instynkty społeczne pojmuje jednak Vierkanndt znacznie plastyczniej, niż McDougall. Dobry przegląd poglądów na instynkty znajdzie czytelnik w pracy J. Drevera, *Instinct in man*, 1917.

<sup>16)</sup> H. S. Jennings, wybitny autorytet w sprawach genetyki, w wyniku eksperymentów własnych i innych nad identyczniemi bliźniętami, pisze co następuje: „Wyniki badania potwierdzają w zupełności wniosek, pewny na innych podstawach, że zarówno genetyczna konstytucja, jak i środowisko wywierają głęboki wpływ na cechy umysłu i temperamentu i że skutki, wywołane w jednym wypadku przez genetyczną konstytucję, w innym mogą być wynikiem wpływu środowiska”. *The biological basis of human nature*, str. 169. Wielu innych badaczy problemu dziedziczności dochodzi do podobnego wniosku, stwierdzającego doniosłą rolę, tak środowiska, jak i dziedziczności. Ponieważ ściśle wyodrębnienie czynników wrodzonych od środowiskowych jest eksperymentalnie niemożliwe, przeto opinie o większej ważności jednych czynników nad innymi noszą charakter subiektywne i poglądy biologów na tę sprawę są podzielone. Z nowszych badań nad rolą dziedziczności i wychowania patrz *Twenty-Seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education* (Bloomington, III, 1928), poświęcony tym problemom, zawierający między innymi studia nad bliźniętami Freeman'a, Holzinger'a i Mitchell'a. O dziedziczności patrz także Stefan Błachowski, *Wyniki psychologii pedagogicznej*. Encyklopedia wychowawcza. Nasza Księgarnia, t. I, str. 349 i nast.



tów idzie jednak znacznie dalej poza stwierdzenie tego podłoża i naturę ludzką przedstawia nam jako zespół nienależnych mechanizmów instynktowych. Koncepcja ta, według której instynkt jest niezależnym mechanizmem, wyodrębnionym spośród innych podobnych mechanizmów instynktowych, nie tylko przez specjalne wzruszenia i impulsy, ale i strukturalnie w systemie dróg nerwowych i w procesach motorycznych, wykracza poza naukową wiedzę o procesach psychologicznych i fizjologicznych i ich wzajemnym stosunku. W krytyce „instynktów“ należy jednak pamiętać, że pojęcie to nie posiada ustalonego, takiego samego znaczenia dla wszystkich autorów. Stąd krytyczne zarzuty, postawione teorii instynktów Mc Dougall'a, mogą być pozbawione słuszności w odniesieniu do autorów, którzy pojęciem tem posługują się w odmiennym znaczeniu. W dalszych pracach sam Mc Dougall zmienił pogląd na istotę instynktów, odrzucając element fizyczny instynktu. Według nowego poglądu „instynkt, lub dany impuls instynktowy, może posługiwać się wielu mechanizmami motorycznymi, jak również różne instynkty mogą w różnych okolicznościach wyrażać się przez te same mechanizmy motoryczne.“<sup>17)</sup> W tem nowem ujęciu instynkt przestaje być odrębnym mechanizmem psychofizycznym, traci swe fizyczne podłoże i staje się rodzajem „energji psychicznej“, „siły witalnej“, „élan vital“.

Nowsze kierunki psychologiczne stoją na stanowisku, że t. zw. instynkty nie są wrodzonymi odrębnymi mechanizmami, lecz rozwijają się przez ćwiczenie z wrodzonych plastycznych zadatków. Pogląd ten znajduje coraz bardziej potwierdzenie w badaniach eksperymentalnych nad zachowaniem się zwierząt i dzieci. Człowiek rodzi się wprawdzie ze zdolnością rozwinięcia instynktu seksualnego, stadnego, rodzicielskiego, postawienia się lub uległości, ale dopiero z doświadczeniem uczy się rozeznawać płęć przeciwną i zachować się seksualnie względem niej, rozeznawać towarzysza i łączyć się z nim, rozeznawać dziecko, jako dziecko i pieścić je, rozeznawać wyższych i niższych i zachowywać się odpowiednio względem nich. „Płęć przeciwna“, „współtowarzysz“, „dziecko“, jednostka „wyższa“ lub „niższa“ nie są prostymi bodźcami, ale całościami znaczeniowymi, których znaczenia musi się człowiek nauczyć. Zwierzęta wykazują wprawdzie „popęd do kopulacji“, którego natura nie jest jeszcze zbadana, eksperymenty podają jednak w wątpliwość istnienie wrodzonego „popędu do kopulacji z płcią przeciwną“. Gołębie-samcy, wychowane bez sa-

<sup>17)</sup> Zmianie poglądu w tej sprawie McDougall dał wyraz po raz pierwszy w art. *The use and abuse of instinct in social psychology*. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, XVI (1921—22), 311. Sprawie tej poświęca także dodatkowy rozdział w *Introduction to social psychology* w wyd. z 1926 i wydaniach następnym. Tekst tych wydań jest pozatem identyczny z tekstem wydań poprzednich.

mic, kopulują między sobą, a zupełnie izolowane — z przedmiotami martwymi. Zasadniczy argument za istnieniem „instynktu seksualnego“, zwróconego ku przedstawicielom płci przeciwnej, polega na tem, że ponieważ natura stworzyła dwie płci dla celów rozmnażania się, więc z natury swej płci te ciążą ku sobie seksualnie. Argument ten nie posiada wartości naukowej.

Nietylko złożone instynkty społeczne, ale i prostsze reakcje instynktu strachu są nabyte. Badania Watsona i innych wykazały, że niemowlęta boją się silnych dźwięków, lub nagłego usunięcia pościeli, na której leżą. Nie boją się jednak ciemności, kotów, psów, królików i reakcje strachu na widok tych przedmiotów są nabyte później. Badania nad instynktami utwierdzają coraz bardziej w przekonaniu, że t. zw. instynkty, w tej formie, w jakiej występują u dorosłych, są wynikiem ćwiczenia, dokonywanego się pod wpływem środowiska.

Dążenie do ścisłości i oparcia psychologii na eksperymentalnych podstawach potęguje nieufność psychologów do rozległych hipotez w rodzaju teorii instynktów. Wieloznaczność pojęcia instynktu i nadużywanie go zmusza do ostrożności w posługiwaniu się nim. Dlatego biologja i psychologja unika obecnie pojęcia instynktu, a miejsce spekulacji na ten temat zajmują drobiazgowo i żmudne badania nad zachowaniem się zwierząt i dzieci. Pojęcie instynktu może być jednak przydatne dla celów naukowych, jeżeli używa się go nie dla oznaczenia jakiejś tajemniczej „siły witalnej“, która ma być źródłem wszelkiej aktywności człowieka, ale — jak to czyni wielu psychologów współczesnych — jako pojęcia opisowego dla oznaczenia pewnej kategorii zachowania się istot żywych; kategorii, która leży pomiędzy odruchami z jednej strony, a wyższemi formami zachowania się świadomego ludzi z drugiej strony. Opisowe wyodrębnienie tych form zachowania się jako instynktów, na podstawie obserwacji, jest w zgodzie z wymaganiami naukowego myślenia dopóty, dopóki instynktom tym nie przypisujemy właściwości, które nie dają się stwierdzić w naukowy sposób. Zdecydowany przeciwnik teorii instynktów (Mc Dougall'a, bihewjorysta J. B. Watson, pisze o pojęciu instynktu, że „pomimo swej przeszłości termin ten jest krótki, pożyteczny i wygodny.“<sup>18)</sup> (D. n.)

<sup>18)</sup> J. B. Watson, Behavior. An introduction to comparative psychology, 1914, str. 106. Jeszcze w „Psychology from the standpoint of a behaviorist“, 1919, Watson posługuje się pojęciem instynktu. Później jednak zarzuca to pojęcie i zastępuje je „refleksem“. W konkluzji analizy zachowania się dzieci zaraz po urodzeniu Watson pisze w „Behaviorism“, 1930, że „Obserwacja nie pozwala nam na przyjmowanie odtąd pojęcia instynktu“. Str. 136.

Interesującą krytykę instynktu seksualnego ze stanowiska bihewjorystycznego przeprowadza K. S. Lashley, „Physiological analysis of the Libido“. Psychological review, 1924/XXXI, str. 198.

LEON LANGHOLZ.

## O t. zw. snach egzaminacyjnych.<sup>1)</sup>

### I. Uwagi wstępne.

Zainteresowanie snami egzaminowemi wyszło od psychologii pedagogicznej. Nowa ta nauka pragnie zjawiska wychowawcze, jak np. szkołę, stosunek ucznia do nauczyciela, egzamin i t. p., ująć ze strony psychologicznej; dlatego też nie może pominąć najdrobniejszych faktów psychicznych, które mają związek z owemi zjawiskami. Zagadnienie egzaminu, tak dzisiaj modne, analiza zjawisk psychicznych, związanych z egzaminem, zagadnienie ustosunkowania się ucznia do szkoły jako do terenu egzaminowania, zamierzenia dotyczące reformy egzaminów dojrzałości i i. zwróciły uwagę na fakt częstego pojawiania się we śnie obrazów o szkole, o egzaminie, o nauczycielach i na to, że sny o egzaminie zjawiają się u człowieka nawet w tym wieku, w którym on dawno zapomniał o szkole i że wówczas są one nawet dosyć częste.

*Uwagi o snach egzaminacyjnych w beletrystyce i nauce.* W beletrystyce niejednokrotnie natknąć się można na uwagi o snach egzaminacyjnych. W noweli Kuprina<sup>2)</sup> „W księżycową noc“ Gamow tak powiada do interlokutora: „Czy nie zdarzało się panu czasem zdawać we śnie jakiś trudny egzamin? Zadają panu pytanie i nie może pan w żaden sposób odpowiedzieć. Myśli pan z wysiłkiem, ale odpowiedzi, jakgdyby umyślnie pan nie znajduje. Nauczyciel zwraca się wówczas do jednego z pańskich kolegów i ten odpowiada z łatwością i bez zająknięcia, panu zaś jest wstyd, że pan nie umie...“

Drowi Monygham w „Nostromo“<sup>3)</sup> Korzeniowskiego o śni się coś niby sąd niby egzamin: „... Bywało, iż śnił, że ojciec Beron siedzi u końca długiego, czarnego stołu, za którym widniały rzędem głowy, ramiona i epolety wojskowych członków komisji, ogryzających obsadki piór i słuchających ze znużoną i niecierpliwą pogardą zakłęb tego lub owego więźnia, powołującego niebo na świadka swej niewinności.

<sup>1)</sup> W publicystyce pedagogicznej często pojawiają się artykuły takie, jak Michałowskiego „Stary temat w nowem oświetleniu“ (o egz. dojrz.). Ogniwu 1933. Nr. 6. albo: Hulki-Laskowskiego: „Wartość matury“. Ogniwu 1933. Nr. 7.

<sup>2)</sup> Praca z seminarjum psychologii pedagogicznej prof. Szumana w Krakowie.

<sup>3)</sup> Zbiór nowel Kuprina p. t. „Lena“, przekł Brauna. Warszawa 1929. (Wyd. Rój.)

<sup>4)</sup> „Nostromo“, tom III, str. 78. Warszawa 1928.

Wkońcu rozlegał się głos: — Czy to nie szkoda czasu na taką nędzną gadaninę?...“ Owa komisja to jakby komisja egzaminacyjna, a więzień to egzaminowany. W toku pracy będą przytoczone sny o takim samym układzie.

Srogi i wymagający nauczyciel Kantorek prześladuje jako zjawia okropna biednych żołnierzy w książce Remarque'a „Na zachodzie bez zmian“, a niedoszły maturzysta Müller, jedna z postaci tej powieści, dźwiga ze sobą książki szkolne i wśród grozy walki i świstu kul śni o egzaminie dojrzałości.<sup>4)</sup>

Erenburg opowiada w jednej ze swych nowel, że sny sowieckiego podkomisarza o egzaminach kojarzyły się ze snami o rewizji dokumentów, więzieniu, bagnetach, śmierci.<sup>5)</sup> Oliwier z „Jana Krzysztofa“ Rollanda zadreślał się myślami o egzaminach. „Rzec można, że nie było egzaminu, którego nie przechodziłby co najmniej dwa razy, gdyż przeżywał go we snach poprzednich nocy, trwoniąc całą swą energię...“<sup>6)</sup>

Oto wyznanie Nowakowskiego w jednym z feljetonów. Jako polonista musiał zdawać na uniwersytecie egzamin z gramatyki ogólnej i staro-cerkiewno-słowiańskiej: „... uraz psychiczny (w związku z tym egzaminem) pozostał do dziś dnia w całej pełni... czasem śni mi się fonetyka, morfologia, semantyka...“<sup>7)</sup>

A oto wyznanie Tuwima:

„Różne rzeczy do głowy mi wkuli,  
Tumanili nauką daremną  
I nic nie wiem i nic nie rozumiem  
I do dziś mam taką szkolną trwogę.“

Zaciera się granica między marzeniem a rzeczywistością. Poezie zdaje się, że stoi przed Bogiem i odpowiada na pytania:

„Bóg mnie wyzwie a stanę bez słów!  
— Panie Boże! Odpowiadać nie mogę,  
Ja... wymawiam się, mnie boli głowa...  
Trudna lekcja... Nie mogłem odrazu,  
Lecz nauczę się... po pewnym czasie...“<sup>8)</sup>

W nauce tylko przelotnie wspomina się o snach egzaminacyjnych. Freud zalicza sny egzaminacyjne do typowych marzeń sennych, obok snów o tem, że się jest nagim i znów o śmierci drogich osób i tak je interpretuje: Każdy, kto zdał maturę, śni często o tem, że pada przy egzaminie dojrzałości, są to niez-

<sup>4)</sup> Remarque: „Na zachodzie bez zmian“, tłum. polskie str. 8.

<sup>5)</sup> „13 fajek“. (Fajka I-sza.)

<sup>6)</sup> III. T. „Antonina“. W tłum. polsk. (Wyd. Polsk.) str. 79. Lwów 1927.

<sup>7)</sup> Wiad. Literackie. R. X. Nr. 24.

<sup>8)</sup> „Nauka“ w „Wierszach Zebranych“. 1928.

tarte wspomnienia o karach, które otrzymaliśmy w czasie dzieciństwa, a w których poważne miejsce zajmują niezdane egzaminy.<sup>9)</sup> Sterba napisał artykuł „Ein Prüfungstraum“ i uwzględnił interpretację psychoanalityczną.<sup>10)</sup> W książce Ranka p. t. „Eine Neurosenanalyse in Träumen“<sup>11)</sup> jest ustęp p. t. „Ein Prüfungstraum“, ale jest to dla autora tylko materiał, na którym dokonywa analizy neurozy. Skoro dla Adlera sen jest ostrzeżeniem<sup>12)</sup>, to adleryści zapewne interpretują sen egzaminacyjny jako wskazówkę, aby śniący miał się na baczności przed grożącym mu niebezpieczeństwem.

W związku z zagadnieniem twórczego przeżywania procesu uczenia się wspomina o snach egzaminacyjnych Mysłakowski,<sup>13)</sup> a Szuman w pracy p. t. „Badania nad wzruszeniem egzaminowem i jego wpływem na sprawność umysłową w czasie egzaminu“<sup>14)</sup> tak kończy swe uwagi: „Jednak matura jest ciężkim przejściem, jednym z najcięższych w życiu. Każdy wie o tem doskonale. Przeżycie to jest naogół tak silnym urazem, że ślady jego zachowują się jeszcze przez długie lata w psychice ludzi dorosłych a nawet sędziwych. Sen o maturze staje się u wielu osób symbolem wszystkich późniejszych ciężkich trudności życiowych.“

Tyle znalazłem uwag o snach egzaminacyjnych. Zadaniem pracy tej jest: a) stwierdzenie częstości i aktualności snów egzaminacyjnych w latach dojrzewania, w czasie studjów uniwersyteckich i po studjach; b) podanie ich treści; c) określenie stosunku ich do innych marzeń sennych; d) wskazanie na to, jaki istnieje stosunek między marzeniami sennymi, których treść stanowi egzamin, a rzeczywistością; e) wysnucie wniosków, dotyczących genezy snów egzaminacyjnych i niektórych stron życia szkolnego. Będę się zajmował tylko obrazem snem — marzeniem sennem. Zagadnienie fizjologii snu nie wchodzi w zakres tej pracy.

Pragnę dodać, że w nauce o snach istnieją dwie metody badania marzeń sennych: a) metoda ujmująca marzenie senne jako ogniwo w całości życia psychicznego i badająca je w zależności od rozmaitych przejawów psychiki i jako wyraz przeżyć psychicznych — to metoda psychoanalityczna, b) metoda analizująca tylko strukturę marzenia sennego, tylko jego stro-

<sup>9)</sup> „Die Traumdeutung“, Lipsk-Wiedeń 1919, str. 188—9.

<sup>10)</sup> „Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse“. T. XII. 1926. Zesz. III-ci.

<sup>11)</sup> Lipsk, 1924, str. 47.

<sup>12)</sup> Por. „Der Lebensstil des Kindes in Erzählung, Traum u. Spiel“. v. Bader. Inst. Ztschrft. f. Ind. Psychol. 1932. Nr. 3.

<sup>13)</sup> „Wychowanie pracownika naukowego“. Nauka Polska. T. VI. R. 1927, str. 43.

<sup>14)</sup> Polskie Archiwum Psychologii. T. V-ty. Paźdz.-grudzień 1932.

nę formalną niezależnie od innych wyrazów życia psychicznego i w izolacji od osobowości śniącego. Metodę tę popierają przeciwnicy psychoanalizy.<sup>15)</sup> W tej pracy uwzględniono obie metody i starano się je pogodzić ze sobą.

## II. Badanie.

Metoda zbierania materiału. 1. Metodą istotną była ankieta, chociaż zdawałem sobie sprawę z rozmaitych braków tej metody.<sup>16)</sup> Przy opracowywaniu takiego zagadnienia, jak sen egzaminacyjny, jedna forma ankiety nie wystarczy, odpowiedzi na pierwszą ankietę są tak różnorodne, tak bogato ilustrują zjawisko, że trzeba było opracować drugą, trzecią i czwartą ankietę. Ideałem byłaby ankieta zawierająca pełnię pytań, któreby ujęły zjawisko ze wszystkich stron, a na które domaganoby się odpowiedzi pozytywnej lub negatywnej. Ale taką ankietę musiałby poprzedzać korowód ankiet przygotowawczych.

Chowanna, 1930 r.

a) Rozpoczęto od nast. ankiety, rozdanej w jednym z żeńskich seminarjów we Lwowie i w jednym z wyższych zakładów kształcenia nauczycieli w Krakowie:

Początkowe litery im. i nazw. — Wiek ucz./klasa.

α) Opowiedz krótko przynajmniej jeden sen rzeczywisty, prawdziwy, osobiście przeżyty (może być ich więcej — najwyżej trzy), w których śniłeś (aś) o egzaminach, profesorach, koleżankach, lekcjach, zadaniach, wycieczkach lub innych zjawiskach, związanych z życiem szkolnem.

β) Oznacz mniej więcej, w którym czasie przeżyłeś (aś) ten sen.

γ) Jakich doznałeś (aś) afektów? — strachu, bojaźni, rozpacz, nadziei, zaciekawienia, swobody, wesołości lub obojętności — i kiedy one wystąpiły? — podczas snu, po śnie bezpośrednio lub długo potem, podczas snu zarówno jak i po przebudzeniu.

δ) Czy miewasz często sny o szkole?

ε) Jaki jest twój stosunek do snów wogóle? — czy uważasz, że sny mają sens wobec rzeczywistego życia — jeżeli tak — jak to określisz?

b) Materiału dostarczyli też członkowie Seminarjum Psychologii Pedagogicznej U. J. Polecono im naprzód na piśmie podać sen o egza-

<sup>15)</sup> Por.: „Krisis d. Psychoanalyse“. T. I. Prinzhorn, Lipsk 1928. — Hoche: „Das traumende Ich“. Jena 1927 i Belm: „Psychologische Methoden der Traumforschung“; w Abderhalden: „Handbuch der biologischen Arbeitsmethoden“ 1922. D. VI. Cz. B.

<sup>16)</sup> Por.: Wachowski: „Ankieta jako środek badań naukowych“.

minie i refleksje w związku z nim, a następnie proszono o odpowiedź na nast. pytania:

α) Czy miałeś sen w związku z egzaminem z historii wychowania?<sup>17)</sup>

β) Czy miałeś wogóle jakieś sny o egzaminie?

γ) Ile lat upłynęło od zdania matury? Czy miałeś po maturze sny o egzaminie dojrzałości?

δ) Czy miałeś sny po egzaminie w czasie chodzenia do szkoły

ε) Czy miewałeś sny po egzaminie, czy też przed nim? Czy przeżywa w snach rodzaj egzaminu?

ζ) Czy możesz coś powiedzieć o stosunku snów o egzaminie do snów o wojnie lub o innych przełomowych, wstrząsających momentach osobistego życia?

η) Postaraj się określić częstość snów o egzaminie.<sup>18)</sup>

c) Na jednym z wakacyjnych kursów nauczycielskich rozdano taką ankietę:

α) Opiszę sen egzaminacyjny przed jakimkolwiek egzaminem i po jakimkolwiek egzaminie.

β) Czy byłem (am) uczniem (uczenicą) dobrym (ą) czy złym (ą)?

γ) Mój stosunek do egzaminatora w czasie snu egzaminacyjnego i w rzeczywistości.

δ) Czy sny egzaminacyjne występowały razem z snami o strasznych przejściach? (wojna, śmierć, pożar i t. p.).

ε) Kiedy były częste sny egzaminacyjne? przed czy po egzaminie, czy są częste teraz?

ζ) Czy poza snami egzaminacyjnymi przeżywałeś (aś) sny o szkole, o nauczycielach, wycieczkach szkolnych, wizytacjach kierownika lub inspektora i t. p.?

Jaki charakter miały te sny, przyjemny czy przykry?

d) W jednym z seminarjów nauczycielskich w Warszawie rozdano ankietę zawierającą nast. pytania:

α) Czy miałeś sen o egzaminie?

β) Czy miewasz takie sny często?

γ) Z jakimi innymi snami łączy się sen o egzaminie?

δ) Jakim byłeś (jesteś) uczniem?

ε) Czy bałeś się (boisz się) pytania podczas lekcji szkolnej?

ζ) Czy bałeś się (boisz się) szkoły?

η) Co możesz powiedzieć o snach egzaminacyjnych?<sup>19)</sup>

2. Autor tej pracy prowadził dziennik snów egzaminacyjnych według nast. techniki: Bezpośrednio po obudzeniu notował sen — treść marzenia sennego, po dwukrotnym odczytaniu tego, co napisał, notował asocjacje, jakie w nim powstawały w związku z poszczególnymi

<sup>17)</sup> Egzamin ważny dla kandydatów na nauczycieli.

<sup>18)</sup> Ankieta ułożona przy pomocy prof. Szumana.

<sup>19)</sup> Kierownikom tych wszystkich instytucji składam serdeczne podziękowanie za umożliwienie mi badań.

obrazami marzenia sennego; następnie starał się odnaleźć w minionych sytuacjach rzeczywistych źródło poszczególnych części obrazu głównego.

3. a) Rozmowy z rozmaitemi osobami starszemi, które już dawno ukończyły szkoły i miały egzaminy poza sobą, dostarczyły także sporo materiału. b) Poza tem przy egzaminie wstępnym do jednego z seminarjów warszawskich autor informował się u nowowstępujących, czy śnili o egzaminach.

Warunki zbierania materiału. Ad 1. a) Materiału ankietowego dostarczyły osoby, które odbywały studja w zakładach kształcenia nauczycieli lub przygotowywały się na uniwersyteckiem studjum pedagogicznem do zawodu nauczycielskiego. Pomijając niższe kursy seminarjów nauczycielskich można powiedzieć, że osoby oddające ankiety miały przygotowanie psychologiczne, a niejedna była obznajomiona z teorjami dotyczącemi marzeń sennych.

Ad b) Słuchacze uniwersytetu zajmowali się w tym roku, w którym oddali ankiety, psychoanalizą, byli bezpośrednio po jednym z najtrudniejszych egzaminów a jako uczestnicy kursu pedagogicznego, w którym szybko dokształcano nauczycieli przedmiotów pedagogicznych, pozostawali pod grozą ciągłych egzaminów.

Ad c) Słuchacze kursu wakacyjnego rekrutowali się z pośród czynnego nauczycielstwa; byli oni przeważnie przed egzaminem kwalifikacyjnym i przed najważniejszą częścią tego egzaminu, przed lekcją praktyczną.

Ad 2. Piszący tę pracę prowadził dziennik snów wśród okoliczności naogół sprzyjających. Dziennik ten powstawał w dwu latach studjów pedagogicznych, gdy trzeba było en masse składać egzaminy i po złożeniu jednych przygotowywać się do drugich, gdy wymagane było pisanie referatów i szybkie a sprawne spełnianie poleceń naukowych (badania testowe, ankiety, ciągła obserwacja i t. p.).

Ad 3. a) Rozmowy z starszemi osobami były przygodne; autor pracy skierowywał uwagę rozmówców na temat snów egzaminacyjnych i zadawał pytanie: „Czy może mi pan (i) opowiedzieć jakiś osobisty sen?“ Po odejściu interlokutora notował odpowiedź. b) Jako egzaminujący zadawał nowowstępującym po egzaminie pytanie: „Czy śniło się tobie, że zdajesz egzamin?“

Materiał zebrany został w przeciągu czterech lat od r. 1929 do 1933. Ankieta a) podana była w r. 1929 w wrześniu, b) w r. 1930 w lutym, c) w r. 1930 w lipcu, d) w r. 1933 w czerwcu.

Dziennik snów egzaminacyjnych prowadzony był bez przerwy od 29 paźdz. 1928 do 20 sierpnia 1929. W obrębie tych czterech lat okolicznościowo wypytywał się autor o sny, na początku roku szk. 1933/4 zadawał pytania dotyczące snów nowowstępującym uczniom.

Takimi drogami zdobywany materiał zawierał w sobie sferę subiektywną (dziennik snów własnych) i obiektywną (odpowiedzi na ankiety), za syntezę obu tych sfer można uważać rozmowy do-



wolne lub pytania zadawane przy egzaminie wstępnym; kojarzyły się bowiem wówczas dane obiektywne osób opowiadających z ingerencją subiektywną — sugestją pytającego. W obrębie tych trzech sfer dokonała się kontaminacja subiektywnej i obiektywnej metody badań psychologicznych.<sup>21)</sup>

### III. Wyniki.

Aktualność i częstość snów egzaminacyjnych. W analizie ad 1 a) pytanie dotyczące snu egzaminacyjnego było wprawdzie wymienione na pierwszym miejscu, ale potem następowała prośba o informacje w zakresie snów o szkole, o profesorach, wycieczkach szkolnych etc. Otrzymano ogółem 202 odpowiedzi. Wśród tych odpowiedzi 153 pochodziło od osób będących przed egzaminem dojrzałości, 49 odpowiedzi oddały osoby, które już złożyły maturę, ale kształciły się w wyższym zakładzie kształcenia nauczycieli i pozostawały pod wpływem mających wkrótce nastąpić dalszych egzaminów. Wiek pierwszych 153 uczestników ankiety wahał się między 14 a 21 r. życia, drugich 49 między 19 a 25 r. życia, pośród tych drugich znalazł się słuchacz 40-letni.

Na pierwszych 153 wypełnionych ankiet 73% odpowiedzi dotyczyło istotnie egzaminów mimo, że w ankiecie była też mowa o snach o szkole, wycieczkach i innych zjawiskach, związanych z życiem szkolnym, 17% uczestników opowiedziało sny o szkole i zjawiskach z życia szkolnego, będących poza egzaminem; odpowiedź 10% uczestników brzmiała, że nie mogą opowiedzieć snów egzaminacyjnych, bo nie pamiętają ich dokładnie, ale są przekonani, że śnili o egzaminach i szkole. 90% odpowiedzi owych drugich 49 będących po maturze, również dotyczyło snów egzaminacyjnych, 10% nie mogło opowiedzieć snów egzaminacyjnych i negowało ich istnienie.

Ad 1 b) Członkowie seminarjum psych. ped. dostarczyli 80-ciu odpowiedzi. 100% odpowiedzi to potwierdzenie istnienia snów egzaminacyjnych. Wiek odpowiadających wahał się między 20 a 29 rokiem życia, kilku słuchaczy miało po 40 lat i dawno już zdało egzamin dojrzałości i inne egzaminy.

Ad 1 c) Na kursie wakacyjnym otrzymano 24 odpowiedzi w 100% potwierdzających istnienie snów egzaminacyjnych. Wiek odpowiadających wahał się między 23 a 30 r. życia.

Ad 1 d) Otrzymano 65 odpowiedzi. W 43 odpowiedziach, a więc w 66%, uczestnicy ankiety opowiedzieli się za przeżywaniem snów egzaminacyjnych, 22 uczestników, a więc 33%, albo nie mogło sobie snów przypomnieć, albo negowało ich

<sup>21)</sup> Por. Twardowskiego: „O psychologii...” Lwów 1912.

istnienie. Wiek odpowiadających wahał się między 14 a 30 r. życia. Wszyscy odpowiadający byli jeszcze przed egzaminem dojrzałości.

Ad 2. W osobistym dzienniku snów, prowadzonym w ciągu roku, 50% snów dotyczy rozmaitych egzaminów. Ogółem zanotowano sny w liczbie 82, w tem 42, to wyraźne sny egzaminacyjne.

Ad 3. a) Z przygodnych rozmów z ludźmi starszymi, a było 33 rozmówców, którzy już dawno zerwali wszelki kontakt ze szkołą i mieli poza sobą niejednego egzamin, uzyskano 26 potwierdzeń, że te osoby jeszcze dziś śnią o egzaminie. Wiek tych osób wynosił od 38 do 56 lat.

b) Natomiast przy egzaminie wstępnym do seminarjum na 43 zapytanych, czy śnili o egzaminach, 41 odpowiedziało przecząco, 2 odpowiedziało twierdząco. Wiek negujących istnienie snów egzaminacyjnych wahał się między 14 a 16 r. życia, dwu pozostałych, którzy potwierdzili pytanie, czy śnili o egzaminach, miało po 18 lat i już kiedyś w 15-tym czy 16-tym r. życia składało egzamin wstępny do szkoły.

Otrzymano ogółem 447 odpowiedzi plus dziennik snów, czyli 448 odpowiedzi. Z tego 374 odpowiedzi potwierdziło istnienie snów egzaminacyjnych, 74 odpowiedzi było negatywnych. Należy zaznaczyć, że część odpowiedzi negatywnych była wynikiem lenistwa odpowiadających — ot prosto słowem „nie“ uwolnili się od obowiązku wypełnienia całej ankiety — część była rezultatem przestraszenia lub zdenerwowania podczas egzaminu, mimo, że stosunek egzaminatora do egzaminowanego był serdeczny i bezpośredni. A więc: 83% odpowiedzi było pozytywnych, reszta, biorąc pod uwagę wymienione przedtem powody, nie była wyraźnie negatywna; w ciągu roku 50% snów w dzienniku dotyczyło egzaminów.

46% odpowiedzi pozytywnych stwierdzało, że sny egzaminacyjne są częste; z 33 osób będących poza szkołą, pytanych o częstość snów egzaminacyjnych, 26 osób opowiedziało się za częstym przejawianiem się we śnie takich sytuacji, które albo są egzaminem, albo przypominają egzamin wyraźnie.

Treść snów egzaminacyjnych. Typowa treść snów egzaminacyjnych jest następująca: śniący znajduje się przed komisją, która zadaje mu pytania, zapytany z trudem odpowiada i zdaje egzamin z wynikiem ujemnym lub dodatnim. Komisja może się składać z wielu osób, albo może ją reprezentować jeden egzaminator.

Oto przykłady: I. M. U., lat 20. „... Po chwili we śnie jestem w budynku szkolnym i prędko biegnę na salę maturalną

na, aby dowiedzieć się o wyniku... wychodzi profesor i powiada, abym weszła na salę, bo będę odpowiadać. Ja trochę strwożona... wchodzę... I oto widzę grono profesorów i zakonnic, które chmurne uśmiechają się do mnie. Dyrektorka prowadzi mnie do tablicy i daje mi jakiś problem, którego nie przerabialiśmy w klasie. W żaden sposób nie mogłam go rozwinać, więc zaczęłam płakać... zaczęłam coś odpowiadać i przy pomocy dyrektorki jakoś wybrnęłam...”

2. M. D., lat 20. „... Stałam przy tablicy i próbowałam rozwiązać zadanie, ale mi nie szło; nauczycielka matematyki... zaczęła na mnie krzyczeć i rzucać się. Przytem miała tak strasznie wykrzywioną twarz złością i irytacją, że się przelekłam...”

1 a) Centrum egzaminacyjnych marzeń sennych najmłodszych uczestników ankiety stanowi egzamin wstępny do szkoły. Mimo, że w ankiecie proszono także o sny o szkole, 71% odpowiedzi na ankietę 1 a (202 uczestników) dotyczyło snów o egzaminach różnego rodzaju.<sup>23)</sup>

Oto przykłady: 3. I. K., lat 14. „... Znalazłam się w nocy, w śnie, wśród gromady krzykliwych dziewcząt, które bardzo nad czemś rozprawiwały. Słyszę dzwonek i wchodzę do klasy. Zaczyna się dyktat, po nim arytmetyka, polskie nieszczeńliwe (?!). Język ten miał u nas Profesor Z., który obecnie uczy nas fizyki, wywołuje mnie i każe mi rozebrać zdanie. Naturalnie (?!) ja nie umiałam i powiedział mi, że do seminarjum nie zdałam...”

4. I. S., lat 15. „... Jeden ze snów o szkole, który śnił mi się w lipcu 1929 r., przedstawia się tak: W dniu egzaminu wstępnego w czerwcu siedziałam w klasie wśród koleżanek nieznanymi mi. Przy katedrze siedziało dwóch profesorów, którzy pytali uczennice zdające do seminarjum. Jeden z nich był jakiś dziwny, wzrok miał przenikliwy, straszny, zdawało się, że przewierci człowieka temi oczyma. Wtem ten profesor zawołał mnie do odpowiedzi...”

Sny o egzaminie wstępnym trwają długo w pamięci:

5. U. K., lat 16. „Zeszłego roku w czasie egzaminu wstępnego... miałam następujący sen...”

Starsi, otrzaskani ze szkołą uczestnicy ankiety śnią o egzaminowaniu w czasie lekcji szkolnej:

6. G. K., lat 16. „... śniło mi się, że byłam w szkole i pani pytała mnie matematyki. Ja dobrze nie umiałam...”

7. K. E., lat 16. „... Jestem pytana z historii. Idę do mapy zadowolona, bo lekcję umiem doskonale, pomimo tego nie mogę

<sup>23)</sup> Także o egzaminowaniu w czasie lekcji szkolnej.

jakoś żadnego zdania skleić... pani zdenerwowana każe mi iść na miejsce, nazywając mnie leniuchem..."

Na wyższych kursach występują sny o maturze jako o groźnym przyszłym egzaminie.

15-letniej uczenicy drugiego kursu śniła się matura — amalgamat snu o egzaminie wstępnym i jakimś egzaminie przyszłym.

8. S. A., lat 15. „... Śniło mi się, że po zdaniu matury (sic!) udałam się do szkoły z koleżankami... Wszystko to było podobne do egzaminu wstępnego...”

Na 31 odpowiedzi na kursie	I	—	0 snów o maturze	—	0%
„ 25	„	„	„	II — 1 sen	„ „ — 4%
„ 23	„	„	„	III — 3 sny	„ „ — 13%
„ 32	„	„	„	IV — 2 sny	„ „ — 6%
„ 23	„	„	„	V a — 13 snów	„ „ — 56%
„ 19	„	„	„	V b — 6 snów	„ „
a 5 snów o prowadzeniu lekcji praktycznej — 57%.					

Przeprowadzenie lekcji praktycznej na ostatnim kursie seminarjum jest nie tylko trudnym egzaminem, ale także warunkiem dopuszczenia do matury, jest egzaminem praktycznym.

Uczestnicy ankiety 1 a, będący po maturze, śnili w 56% o egzaminie dojrzałości. Treść tych snów była różnorodna: matura pisemna, przygotowanie do niej, egzamin ustny, sceny po ustnym egzaminie i t. p.

1 b 50% odpowiadających na ankietę 1 b śniło o maturze, 43% śniło o rozmaitych egzaminach uniwersyteckich.

Przykład snu o maturze: 9. S. S., lat 21. „... śniło mi się całe grono nauczycielskie z wizytatorem, przewodniczącym na maturze. Obecni byliśmy wszyscy w sali obrad, gdzie ongiś obradowano nad ustawami Komisji Edukacji Narodowej. Moi przełożeni byli rzekomo członkami K. E. N. i pytali mnie o zdanie... śniły mi się w dalszym ciągu fragmenty i przejścia z egzaminu...”

Przykład snu o egzaminie uniwersyteckim: 10. L. L., lat 23. „Egzamin z biologii. Zdaję wobec prof. G. z kolegami K. O. i Kr. Dostaję pytanie: „Co się dziedziczy?” Odpowiadam słabo... Jest pytany K. o jakieś wyliczenia, bierze tablicę... woła nagle: dostałem dobrze!...”

2. W dzienniku snów prowadzonym w szóstym roku po maturze są zaledwie dwa sny o egzaminie dojrzałości. Przeważają sny o egzaminach uniwersyteckich i o egzaminowaniu w szkole średniej. Częste są kontaminacje snów o egzaminie na uniwersytecie i w gimnazjum.

Przykład: 11. L. L. — dz. snów. „W klasie. Prof. U. J., p. M. gra rolę nauczyciela, wykłada o teoriach filozoficznych. Nagle siada w mojej ławce i pyta o jakiegoś filozofa. Zaczyna się dyskusja-egzamin. Potem idę do biblioteki uniwersyteckiej z prof. M.“

3 a) Osoby, które już dawno były poza szkołą i uniwersytetem, zapewniały o tem, że jeszcze śnią o egzaminach, dodawały przytem, że zwykle miewają sny o takich egzaminach, które były bardzo trudne lub do których z trudem lub z niechęcią czyniły przygotowania.

Przykłady: 12. P. F. S. (około 50 lat) opowiedział, że śniło mu się, iż zdaje egzamin dojrzałości jako starszy człowiek a przewodniczącym jest obecny szef jego biura (starostwo w Z.).

13. Pani J. L., naucz. na wsi w pow. Z. (lat 38) zdawała we śnie egzamin przed inspektorem szkolnym swego powiatu.

14. Pani J. K. śniła, że przy egzaminie dojrzałości jest pytana przez swych małych uczniów o światło (przedmiot i teren niezbyt dobrze jej znany).

Inni piszą o swym dawnym, niezmienionym przez okoliczności aktualne, egzaminie dojrzałości, inni o tem, że są pytani w klasie podczas lekcji.

Sny egzaminacyjne a inne treści marzeń sennych. Sny egzaminacyjne łączą się z innymi treściami marzeń sennych dwojako. Albo w egzamin jako centralną treść marzenia sennego wciska się zdarzenie z faktem egzaminu luźnie albo wcale nie związane, albo do snu egzaminacyjnego dołącza się nowy obraz marzeń sennych. Przykładami pierwszego zjawiska były sny osób dojrzałych przedtem przytoczone (12, 13, 14), oto przykład zjawiska drugiego:

15. L. L., lat 23. „Wojna z Rosją. Wszyscy idą w pole. Pytam, czy są ranni, czy strzelają. Moi koledzy uniwersyteccy, z którymi zdawałem niejedyn egzamin, służą w artylerji, Kol. S. wybiera artylerję, ja też. Wtem pytam, czy kol. S. zdał egzamin i chce znać szczegóły egzaminu i pojedyncze pytania. Sytuacja podobna do przedegzaminowych rozpytywań.

Sny egzaminacyjne łączą się ze snami o szkole, o wycieczkach i zabawach szkolnych, ze snami, których treścią jest obrazek pracy zawodowej, ze snami batalistycznymi, ze snami o charakterze erotycznym.

Sen o szkole i egzaminie:

16. Ch. P., lat 22. „Przychodzę do szkoły. Wszyscy moi koledzy siedzą w ławkach i uczą się bardzo gorliwie. Ja nato-

miast nie mam zielonego pojęcia o tem wszystkim. Przestraszyłem się bardzo, pomyślałem w tej chwili o zbliżających się egzaminach i jakby mi przeblysnęła przez głowę myśl, że mogę ewentualnie ściąć się. Wtem przewinęła mi się przed oczami postać prof. X...“

Sen o wycieczce szkolnej, w którym zawarte są momenty podobne do zdawania egzaminu:

17. J. R., lat 15. „... śniła mi się wycieczka w góry. Śniły mi się ogromne góry Karpaty. Wchodziłyśmy na te góry i kiedy byłyśmy na samym szczycie Karpat, Karpaty zamieniły się w Alpy...“<sup>23)</sup>

Przemiana Karpat w Alpy przypomina szybkie przejście od pytania do pytania w zakresie geografii.

Sen o egzaminie w związku z pracą zawodową:

18. S. M. (lekarz w T.), lat 42. „...pacjentka po długiej chorobie umiera. Przychodzi prof. uniwersytetu wiedeńskiego W. J. i pyta, co to znaczy schizofrenja i czy przy schizofrenji jest normalne tętno... przychodzi ktoś i pyta, jak wygląda serce...“

Na 80 odpowiedzi ankiety 1 b 17 osób, a więc 21%, przyznało, że śni o egzaminie i o wojnie. Jedna osoba śni często o egzaminie i o obronie Dubna, ośmnastoletnia uczennica o szkole i o tem, że szkoła była punktem obronnym podczas walk o Lwów. Adwokat R., lat 51, śni o egzaminie i wymarszu na front i zwierza się, że przy poborze wojskowym i w kadrze przy oczekiwaniu przydziału do kompanji marszowej miał taką treść, jak przed egzaminem lub w czasie egzaminu.

Sen egzaminacyjny o charakterze erotycznym:

19. J. W., lat 15. „... śniło mi się, że wchodzi nauczyciel do klasy i zaczyna wykladać... Po wykładzie ławkami zaczyna pytać. Och! jakieśmy nieszczęśliwe były... Już się zbliża do mnie... szturkam łokciem sąsiadkę, żeby mi coś powiedziała... Nauczyciel kazał za karę położyć się na stołek i trzcinką po nagiem ciele okropnie bił tak, że powstawały czerwone pręgi. Krzyczałam w niebogłoso, wzywałam na ratunek... ale nic z tego... bił tak strasznie, że z bolu straciłam przytomność...“

Znamienne jest, że występuje w snach egzaminacyjnych jako snogi egzaminator nauczycielka D. i nauczyciel B. w 20-tu odpowiedziach (ankieta 1 a). Są to rzeczywiście wymagający nauczyciele. W pięciu snach była mowa o śmierci tych pedagogów, w dwu o tem, że oboje wyrządzają wychowankom

<sup>23)</sup> Przemiana Karpat w Alpy to niby przeskok z pytania jednego do drugiego.

krzywdy, graniczące z kodeksem karnym i we śnie następuje srogie ukaranie tych nauczycieli.

Sny egzaminacyjne łączą się b. często z takimi innymi snami, które mają charakter urazowo-traumatyczny. Są to sny o strasznych zdarzeniach, o wojnie, o przeżyciu gwałtownym, wstrząsającym całą osobą, o źle spełnionem zadaniu, o zaniedbaniu, prowadzącym albo mogącym spowodować katastrofę.

Na 374 uczestników, potwierdzających istnienie snów egzaminacyjnych, 325 osób, a więc 89% przeżywało sny egzaminacyjne jako doznanie przykre połączone ze strachem, płaczem, treścią<sup>24</sup>), tylko kilka młodych 14—15-letnich uczestniczek doznawało w czasie snu egzaminacyjnego uczuć przyjemnych, reszta nie wypowiedziała się wyraźnie co do doznań uczuciowych.

Sny egzaminacyjne a rzeczywistość. Na podstawie wyników ankiety można wysnuć wnioski następujące:<sup>25</sup>)

a) Istnienie snów egzaminacyjnych jest niezależne od tego, czy śniący znajduje się przed czy po egzaminie, czy jest dobrze do egzaminu przygotowany czy źle, czy jest wogóle dobrym czy złym uczniem, czy zdał egzamin dawno czy niedawno.

b) Młodzież starsza od lat 18-tu i ludzie dojrzały wiedzą o tem, co to są sny egzaminacyjne i potrafią je wyodrębnić z pośród innych snów. Zresztą sny egzaminacyjne pojawiają się u nich częściej aniżeli u dzieci i najmłodszych uczniów szkoły średniej. Z grupy 43 osobników (ad 3), zapytanych przy egzaminie wstępnym do seminarjum, czy śnili o egzaminach, tylko 2 osobników odpowiedziało twierdząco, tych dwu miało za sobą jakieś egzaminy wstępne do gimnazjum.

c) Układ i treść snów egzaminacyjnych zależne są od rzeczywistości, w której się osobnik śniący znajduje podczas jawy i od osobistej postawy śpiącego wobec życia. Niezależny jednak jest od tego wynik egzaminu, który przeżywa się we śnie.

<sup>24</sup>) Typowe dwa przykłady:

A. G. 18 lat: „Przed lekcją praktyczną (egzamin praktyczny) zdawało mi się, że w czasie lekcji uczniowie zadają mi jakieś pytania, na które w żaden sposób nie potrafiłem odpowiedzieć. Miałem wrażenie, że coś okropnie ciężkiego przytłacza mi piersi. Mimo wielkich wysiłków nie udaje mi się z tego ciężaru wyswobodzić.“

St. M., lat 20: „Śniło mi się, że prowadziłam lekcję praktyczną... bardzo zdenerwowana, nie wiedziałam, co się ze mną dzieje. Wszystko wirowało wokoło mnie...“

<sup>25</sup>) Por. odpowiednie pytania ankiet: ankiet 1 b — γ, δ, ε; ankiet 1 c — β, ε; ankiet 1 d — δ, ε, ζ.

Na terenie szkoły średniej dręczącym egzaminem jest egzamin wstępny do gimnazjum lub seminarjum i egzamin dojrzałości; nierzadko we śnie zjawiają się sytuacje krytyczne w czasie lekcji szkolnej, np. odpytywanie przez b. wymagającą nauczycielkę w klasie. Na uniwersytecie aktualny jest we śnie egzamin dojrzałości i egzaminy uniwersyteckie, u ludzi dojrzałych egzaminy z lat studjów, przeplatane niejednokrotnie sytuacjami krytycznymi z zakresu osobistej pracy zawodowej (u nauczycieli wizytacje inspektorów i wizytatorów).

Wynik egzaminu we śnie może być ujemny lub dodatni; przyczyn tego należałoby szukać może w psychice śniącego i w konfiguracji jego kompleksów w myśl psychoanalizy freudowskiej; musianooby wówczas uprawiać psychoanalizę z każdym uczestnikiem ankiety z osobna.

d) Rzeczywistość i życzenia powstałe na tle rzeczywistości, wcielają się jednak w treść snu egzaminacyjnego i można je drogą anamnezy odnaleźć.

#### Przykłady:

20. Dz. snów. 4 XI 1929 r.:

(anamneza)

Jestem uczniem w szkole	(I)	Jestem na Kursie Pedagog., jestem
Lekcja jęz. niemieckiego	(II)	więc mimo dyplomu jeszcze
Profesorem jest nauczyciel T.	(III)	uczniem (I)
Sądzę, że nie będę pytany	(IV)	Język, którym nie włada większość
Ale jestem pytany	(V)	kolegów na kursie (II).
Wspaniale odpowiadam	(VI)	Popierał mnie, gdy byłem w gimnazjum, dał list polecający do
Dziwię się, że moja koleżanka nie umie opowiadać w jęz. niemieckim	(VII)	prof. B., który mnie promował i zaprotegował na kurs (III). Dobrze władam jęz. niemieckim.
		Kol. T. jest moją konkurentką, dobrze jest, że koleżanka T. nie umie.

Zrąb życzeń: Chodzi o wyjazd zagranicę, do krajów niemieckich (Austria, Niemcy), chciałbym wyjechać jako stypendysta Min. W. R. i O. P., mam konkurentkę. Kwestja języka zastrzeżona w kwestjonariuszu Ministerstwa miałyby dobre znaczenie.

21. P. S., lat około 45, śni, że zdaje egzamin z matematyki — z przedmiotu, którego nie lubiał w gimnazjum, egzaminatorem jest jego obecny szef. We śnie usiłuje śniący odpowiedzieć na wszystkie pytania i uzyskać notę dobrą.

P. S. jest profesorem wyższej uczelni; popadł raz w konflikt ze swoim dziekanem dlatego, bo nie brał udziału w posie-



dzeniach rady wydziałowej; pragnie pogodzić się z dziekanem i doprowadzić do likwidacji konfliktu.

22. P. K., lat około 50, śni o tem, że syn jego nie zdał egzaminu prawniczego. Tło tego snu: Ojciec czworga dzieci, posiadających wykształcenie uniwersyteckie, czuje się nie-dobrze w tem otoczeniu ze swem wykształceniem średnim. We śnie wyraz uzyskało życzenie, aby supremacja intelektualna synów nad ojcem trochę się zachwiała kosztem niezdanego egzaminu.

23. S. H., lat 17, śni, że nauczycielka D. topiła ją w płyt-kim jeziorze (por. należy określienia egzaminowe: paść przy egzaminie, ściąć się ewent. topic).

Życzenie: P. D. zostanie uznana za zbrodniarkę, jeśli po-pełni czyn haniebny, wówczas jej opinie (w rzeczywistości ujemne) o uczenicy S. H. stracą na znaczeniu.

e) Osobiste ustosunkowanie się poszczególnych uczestni-ków ankiety do snu wogóle a do snu egzaminacyjnego w szcze-gółności jest b. różne. Wiąże się ono z falangą osobistych przesądów, z atmosferą religijną, z ustosunkowaniem się wobec zjawisk o charakterze magicznym. Szkoła i egzamin nie są wolne od magicznego oddziaływania. Żarty szkolne, jak np. liczenie wchodzących do klasy uczniów i przepowiadanie noty ujemnej trzynastemu, przywiązywanie wagi do siedzenia na krańcu ławki, dzień lub przedmiot fatalny w szkole dla ucznia stają się potem b. ważnymi komponentami w przeżyciach kompleksowych ucznia. Zresztą nie dotyczy to tylko młodzie-ży w okresie dojrzewania, która może bardziej jest skłonna nadawać zjawiskom ważnym w jej życiu własności magiczne, ludzie dojrzały wobec rozwiązywania trudnych problemów, wchodzących w zakres ich zawodu, czynią to samo (artyści przed występem, adwokaci przed obroną i t. p.). Sen oczy-wiście ma w obrębie tych zjawisk znaczenie specjalne. Aktual-ne jest w odpowiedziach na ankietę potwierdzenie sądu „post hoc, ergo propter hoc“, — jeżeli sen zapowiedział zły wynik egzaminu, śniący będzie miał przy egzaminie przykrości i t. p. Sądy o stosunku snów egzaminacyjnych do rzeczywistości rozpadają się w ankiecie na trzy grupy. Dwie pierwsze są ilu-stracją rozmaitych subiektywnych przekonań, trzecia daży do nadania swym wypowiedziom charakteru obiektywnej „nauko-wej“ prawdy. Przy ustalaniu tych grup wiek ani poziom umysłowy odpowiadającego nie odgrywają roli. Pierwsza gru-pa, obejmująca 38% odpowiedzi, zaprzecza wszelkiemu stosun-kowi snu do rzeczywistości, druga ma ustalone osobiste prze-konania o snach („wierzę tylko w dwa sny, a to: jak mi się śni woda wielka i czysta i zęby, które wypadają...“ albo „...istniało u nas w klasie mniemanie, że... sny o szkole, o świa-

dectwach, o egzaminach spełniają się, ale naodwrot...“). Takich odpowiedzi jest 47%. Trzecia pozostała grupa (15%) usiłuje ściśle określić stosunek snu do rzeczywistości, niektórzy pomagają sobie wiadomościami z zakresu psychoanalizy.

#### IV. Wnioski.

Egzamin jest w obecnym ustroju szkolnym faktem dla całego życia jednostki ważnym, jest przełomem. Znamienne dla zdającego i jego otoczenia jest gorączka i nastrój przedegzaminowy. To pozostawia w psychice zdającego trwałe ślady, które w postaci urazu będą ją już potem prześladowały. Egzamin to nie tylko moment zdawania, ale praca intelektualna poprzedzająca zdawanie i czas po egzaminie, kiedy nad psychiką zawieszona jest jeszcze zmora egzaminowania niedawnego.

Oto nastroje egzaminowe, przedstawione przez Romain Rollanda: „... w miarę zbliżania się egzaminów zatracił swe zdolności. Nadmiar zmęczenia, obawa padnięcia i chorobliwa nieśmiałość obezwładniały go zgóry. Drżał na myśl publicznego zjawienia się przed sędziami.

Wzruszenia towarzyszące egzaminowi i fakt kryzysu, jakim jest egzamin, nadają przeżyciom psychicznym związanym z egzaminem charakter urazowy — traumatyczny. Trauma egzaminowa łączy się w trauma szkolne, potęgując obawę przed szkołą, którą możnaby nazwać „horror scholae“. Ankieta o pierwszym zetknięciu się ze szkołą wskazała na to, że towarzyszy temu aktowi przeważnie płacz i niechęć.<sup>27)</sup>

Do łańcucha urazów psychicznych godzących w człowieka przybywa w latach szkolnych nowy uraz — trauma egzaminowa.

U w a g i k o ń c o w e. a) Sny egzaminacyjne są wynikiem silnego urazu psychofizycznego, wykazanego w cytowanej pracy prof. Szumana w zakresie fizjologicznych zmian ustroju wegetatywno-hormonalnego.

b) Sny egzaminacyjne są prototypem snów reprezentujących i symbolizujących trudności wszelkiego rodzaju, jakie śniący przechodzi w swem życiu.

c) Sny egzaminacyjne są snami „typowymi“, t. j. występującymi zarówno u bardzo wielu ludzi, jak też często u tych

<sup>26)</sup> „Jan Krzysztof“: „Antonina“, III, str. 79. Lwów 1927 (polski przekł.).

<sup>27)</sup> Ankieta rozdana uczestnikom sem. psych. ped. U. J. w trym. letnim r. akad. 1928/9.

samych osób. Swoją „typowość“ zawdzięczają one prawdopodobnie temu, że w naszych warunkach kulturalnych prawie każdy człowiek wykształcony przechodzi silne urazy egzaminacyjne, które we śnie stają się reprezentatywne dla trudnych sytuacji życiowych wogóle. Poza tem egzamin jest może najczęstszą, silnie urazową trudnością wieku młodzieńczego; ustala się więc w psychice jako obraz typowy trudności późniejszych.

d) Chociaż sny egzaminacyjne mogą czasami też być reprezentantami trudności erotycznych (impotencja etc. w znaczeniu psychoanalitycznym), to należy przypuścić, że zwykle ani co do genezy, ani pod względem przyczyn aktualnego pojawiania się snów egzaminacyjnych nie są one snami erotycznymi.

ZBOROWSKI JAN.

## Świadczenia dzieci i młodzieży szkolnej w świetle psychologii i pedagogiki współczesnej.<sup>1)</sup>

### *I. Wstęp — Zagadnienie.*

Bardzo często stajemy w życiu wobec potrzeby, czy nawet konieczności sprawozdania z poczynionych przez nas obserwacji. Im przeżycie jakies jest lepiej przez nas zaobserwowane, a proces obserwacji czasowo nam bliższy, tem sprawozdanie jest do ujęcia łatwiejsze. Trudności piętrzą się dopiero przy sprawozdaniach z przeżyć czasowo odległych, a dla naszej obserwacji z takich czy innych względów mało uchwytnych.

Obok trudności sformułowania „sprawozdania“ nasuwa się jeszcze zagadnienie, czy i w jakim stopniu zeznania nasze są zgodne z faktycznym stanem rzeczy. W szeregu badań nad stosunkiem świadczenia do rzeczywistości stwierdzono, że pomiędzy nimi bardzo często zachodzą różnice i sprzeczności, czyli że w świadczeniach rzadko spotykamy się z dokładnością i wiernością. Dlatego właśnie nie można zagadnienia jakości zeznań traktować w sposób obojętny. Nie wdając się na razie w rozpatrywanie tych czynników, które wywie-

<sup>1)</sup> Praca dyplomowa, wykonana w Instytucie Pedagogicznym w Katowicach z inicjatywy i pod kierunkiem prof. Dra H. Rowida.

rają wpływ na odchylenie zeznania od stanu faktycznego, zakładamy, że zeznanie jest tem wartościowsze, im jest wierniejsze, im jest bliższe prawdy obiektywnej. Jest źle, gdy świadectwo wykazuje luki we wspomnieniach, ale o wiele gorszą jest rzeczą uzupełnienie tych braków faktami zmyślo-nemi. Bardzo często przecież opowiadający przedstawia takie mnóstwo szczegółów, że skłonni jesteśmy bez zastrzeżenia rzeczy te przyjąć jako prawdę. Szczególnie „wyobraźnia dziecka dziwnie jest płodna w stwarzaniu szczegółów, których wymyśleć nie można.“<sup>2)</sup> Przyjrzyjmy się skolei nauko-wemu oświetleniu tych faktów, operującemu mniej lub więcej precyzyjnymi metodami badawczemi.

## II. Świadczenia jako przedmiot badań naukowych.

Jest rzeczą charakterystyczną, że kwestja dokładności i wierności zeznań dzieci zajęła najpierw nie psychologów, ani pedagogów, ale prawników-sędziów. Oni pierwsi, stojąc często wobec konieczności odkrycia w zeznaniach wartości obiektywnej, stwierdzili braki w dokładności i wierności zeznań świadków sądowych wogóle, a świadków — dzieci w szczególności. Oni też uznali za wskazane, by dzieci do lat 14 nie stawiać przed sądem w charakterze świadków zaprzysiężonych. Później dopiero zajęli się badaniem tego zagadnienia psychologowie. Znakomity psycholog francuski Binet zapoczątkował w r. 1897 badania w tym kierunku, a następnie podjął je i na wielką skalę rozwinął niemiecki psycholog Wiliam Stern, tworząc osobny dział nauki o zeznaniach, „psychologię świadczonia“ (Aussage-Psychologie).

Rozliczne eksperymenty w tej dziedzinie Claparéde'a, Meumanna, Varendoncka, Borsta, Lipmanna, Lobsiena, Oppenheima i in., a u nas Edwarda Abramowskiego, H. Leleszówny, świadczą o poważnem znaczeniu tego problemu. Z drugiej strony, chociaż osiągnięto tą drogą wiele cennych wskazań praktycznych, nie powiedziano jeszcze ostatniego słowa, o czem świadczą chociażby nowe badania z tego zakresu, prowadzone w ostatnich czasach głównie przez współpracowników Sterna.

Doświadczenia wymienionych psychologów wykazały niezbicie, że prawie każde zeznanie jest mieszaniną prawdy i pomyłek, których może być mniej lub więcej. Skoro zatem zeznanie bezwzględnie i zupełnie prawdziwe prawie nie istnieje, to musimy być bardzo ostrożni w przyjmowaniu świadectwa, składanego nawet w dobrej wierze, a więc niekłam-

<sup>2)</sup> A. Binet: Nowoczesne pojęcia o dzieciach, str. 177.

liwego. Nie można jednak na tej podstawie popadać w drugą ostateczność i usuwać świadka, przyłapawszy go na pomyłce, bo pozostała część jego zeznania może być właśnie prawdziwa. W związku z tem krytycznem ustosunkowaniem się do istnienia bezwzględnie prawdziwych świadczeń i po stwierdzeniu jakościowych różnic, zachodzących w zeznaniach poszczególnych osobników, wyłania się zagadnienie możliwości kształcenia zeznań. Precyzujemy nasz problem w ten sposób: Czy jest rzeczą możliwą kształcenie umiejętności zeznań? Nim jednak na to odpowiemy, musimy rozpatrzyć świadczenia osobników, będących w tym okresie życia, w którym rozwój psychiczny jest szczególnie spotęgowany, a więc u dzieci, musimy zbadać, jakimi czynnikami dokładność i wierność zeznania jest uwarunkowana, musimy zastanowić się nad umysłowemi typami świadczących, by następnie wysnuć uzasadnione wnioski, co do możliwości i sposobów kształcenia i wychowywania zeznań.

### *III. Metody badań w psychologii świadczenia.<sup>3)</sup>*

Skolei ustalimy metodę, którą będziemy się posługiwali w celu poznania się ze zeznaniami dzieci. Podobnie jak w każdej metodzie naukowej wyróżnimy tu trzy momenty: 1. zebranie materiału, 2. opracowanie, 3. poznanie.

Jeśli wobec jakiego fenomenu, dotyczącego psychiki dziecka, stoimy nieraz bezradni, to wobec zeznań dzieci i wartości tych zeznań zajmujemy zbyt często postawę zupełnego niezrozumienia. Dlatego pierwszym momentem, który nas zainteresuje, będzie nagromadzenie odpowiedniego materiału. Zbieranie materiału polega na tem, że kierujemy naszą uwagę na jakiś konkretny fakt zeznania dziecka, który może nam być pomocny przy rozwiązaniu postawionego zagadnienia. Te zjawiska możemy rozpatrywać bądź tak, jak nam się przedstawiają same przez się (obserwacja), bądź wywoływać je sztucznie (eksperyment).

W. Stern opracował specjalne metody w psychologii świadczenia, a mianowicie: 1. metodę kazuistyczną i 2. eksperymentalną. Metoda kazuistyczna polega na tem, że badamy zeznania dzieci w życiu codziennem na swobodzie, tak by dzieci nie były świadome naszych obserwacji. Metoda ta ma tę bardzo dobrą stronę, że dziecko dostarcza nam materiału w sposób samorzutny. Ale nie jesteśmy w stanie odtworzyć faktu, który dziecko nam eksponuje. Wreszcie samorzutne zeznania dzieci nie przedstawiają jeszcze stopnia dokładności

<sup>3)</sup> Por. H. Rowid: Psychologja pedagogiczna, wyd. II, str. 153.

i wierności zeznań danego dziecka. Trzeba więc wywołać obserwację, postarać się o to, by zeznania dzieci nastęrczały się wtedy, gdy są nam potrzebne, to zaś jest już eksperymentowaniem. Eksperyment jest zatem wywołaną obserwacją. Wielką zaletą eksperymentu jest to, że ujawnia on nietylko wartość zeznań osobnika, ale też i to, do jakich zeznań jest on zdolny, a zatem eksperyment może wykazać te ciekawe zjawiska, w których naturalny bieg rzeczy nie dałby się ujawnić. Wreszcie i środki, któremi w badaniu eksperymentalnym się posługujemy, mają treść trwałą i w każdej chwili porównać możemy zeznanie badanego z rzeczywistym stanem rzeczy. Dobór środków, któremi tutaj się posługujemy, może być różny. Może to być pewien komplet przedmiotów codziennego użytku, jakiś barwny obraz, odczytanie opisu jakiegoś zdarzenia, wyświetlenie fragmentu filmu, przedstawiającego takie lub inne zdarzenie, zainscenizowanie pewnego wydarzenia i t. p. W eksperymentcie, w którym chodzi o zbadanie zdolności świadczenia danej jednostki, wyróżnić można trzy momenty: 1. obserwację jakiegoś przedmiotu, obrazu, zaimprovizowanego zdarzenia, przyczem chodzi o dostarczenie badanemu pobudek do pewnych przeżyć; 2. samorzutne sprawozdanie badanego; 3. przesłuchanie przy pomocy pytań. Można też polecić osobie badanej, by ta zdała sprawę z poczynionych obserwacji po upływie pewnego okresu czasu. Robi się to w tym celu, by stwierdzić, o ile i w jakim stopniu wpływa na jakość zeznań czas, dzielący przeżycie od tego sprawozdania. Ta metoda nosi nazwę metody kilkukrotnych zeznań.

Typowe badania Bineta zasadzają się na sprawozdaniach badanych osobników z obserwacji przedmiotów codziennego użytku. Binet umieścił na kartonie sześć takich przedmiotów, a mianowicie monetę, guzik, obrazek, znaczek pocztowy, fotografię i etykietę, które dzieci obserwowały przez dziesięć sekund, poczem zdawały sprawę z poczynionych obserwacji, najpierw w sposób samorzutny, a potem w przesłuchaniu. Zaznaczyć należy, że przy przesłuchiowaniu dzieci posługiwał się Binet trzema rodzajami pytań, a mianowicie pytaniami niesugestywnymi, pytaniami o umiarkowanym wpływie sugestywnym, a wreszcie pytaniami o bardzo silnym wpływie sugestywnym. W badaniach tych przekonał się, że sprawozdania dzieci w mniejszym lub większym stopniu odbiegały od rzeczywistości, bądźto wykazując braki, niedokładności, bądź też rojąc się od tworów fantazji dziecinnej, oraz że błędy zeznań rosły w stosunku wprost proporcjonalnym do siły sugestywnej pytań. W. Stern, który podjął i na wielką skalę rozszerzył badania Bineta, uchodzi za twórcę t. zw. metody

obrazkowej, choć w zasadzie badania tego typu zapoczątkował znowu Binet. Metoda obrazkowa polega na eksponowaniu pewnego obrazu, oraz na sprawozdaniu danej osoby z poczynionej obserwacji. Stern, podobnie jak Binet, uzyskał tą drogą wyniki, świadczące o tem, że reprodukcja dzieci jest naogół nieściśła, że roi się tam od błędów i niedokładności.

Z tych dwu przytoczonych form badań większą wartość dla stwierdzenia jakości zeznań badanych osobników ma, mojem zdaniem, metoda obrazkowa. Naturalnie mam tu na myśli ustosunkowanie się badanego do tych dwu form obiektów obserwowanych. Przedmioty takie jak nóż, ołówek, guzik i t. d. są dla dynamicznej i biernej uwagi dziecka obojętne, brakuje tu zatem dokładności i ściśłości apercepcji w początkowem postrzeganiu, a co za tem idzie i sprawozdanie z oglądanych przedmiotów nie będzie wyrazem możliwej dokładności i wierności zeznań badanego, a przecieź o to w dużej mierze chodzi. O wiele większą wartość przedstawia w tym względzie metoda obrazkowa. Obraz, który swoją treścią i formą odpowiada zainteresowaniom dzieci, może być dla nich żywą rzeczywistością. Zdajemy sobie sprawę z tego, że młodsze dzieci ustosunkowują się do okazywanego im obrazu bardzo aktywnie. Osoby, czy zwierzęta, nie są dla tych młodych obserwatorów mieszaniną pewnych barw czy kształtów, ale żywymi tworam, z którymi nawiązują bezpośredni, mniej lub więcej silny kontakt myślowy. Oczywiście, że początkowe postrzeganie jest wówczas o wiele intensywniejsze, oraz rozleglejsze, niż w wypadku poprzednio omówionym.

C. d. n.

## Recenzje i sprawozdania.

Prof. St. Szuman i Doc. St. Skowron. **Organizm a życie psychiczne.** Nakładem „Naszej Księgarni”. Warszawa 1934.

Jednym z głównych celów, jaki sobie szkolnictwo nasze na pierwszym miejscu postawiło i do którego realizacji dąży, jest przede wszystkim wychowanie. W związku z tem, żądania stawiane nauczycielowi są znacznie większe, wymagają od każdego z nich nie tylko gruntownej znajomości udzielanego przedmiotu, lecz także przygotowania ściśle pedagogicznego. Każdy wychowawca, pragnący spełnić swe zadania z możliwie największym dla wychowanków pożytkiem, musi swą działalność wychowawczą oprzeć między innymi także na mocnej naukowej podbudowie bio-psychologicznej. Wszelkie oddziaływanie bowiem, jeśli ma być mądre i skuteczne, jeśli chce wiedzieć jakie metody i w jakich granicach stosować, musi jak najbardziej wszechstronnie poznać

„naturę“ przedmiotu swego oddziaływania. Wychowanie właściwie pojęte wymaga nie tylko bystrej orientacji w psychice dzieci i młodzieży, nie tylko należytego rozumienia odrębności i specyficzności tej psychiki, lecz także dużej znajomości organizmu w sensie biologicznym. Nauczyciel znajduje się istotnie w trudnym położeniu, gdyż ze względu na swe zadania wychowawcze musi częstokroć sam, „na własną rękę“, zapoznawać się z mało, lecz całkiem nieznanymi dziedzinami nauk, bardzo szeroko rozbudowanych i zróżnicowanych, gdzie ktoś niezorjentowany gubi się i nie wie co wybrać, aby bez zbytejnej straty czasu zyskać niezbędne podstawy, zarówno w psychologii, jak i biologii. Wprawdzie „pograniczne między temi naukami“ częstokroć już badano z obu stron, ale wyniki tych badań nie były dotąd przez specjalistów ujęte i opracowane jako całość. Lukę tę wypełnia obecnie książka St. Szumana i St. Skowrona p. t.: „Organizm a życie psychiczne“.

Jak z samego tytułu wynika, wiąże ona implikujące się wzajem problemy, zjawiska i zagadnienia bio-psychologiczne, orientuje nie tylko w przyrodniczych podstawach życia psychicznego, lecz wprowadza także w świat zagadnień ściśle psychologicznych. Wypuklając zależność i łączność między organizmem fizycznym i psychicznym, podkreśla jednak, że zjawisk życia duchowego na gruncie wyłącznie biologicznym bez reszty wyjaśnić nie można. Psychika ludzka bowiem, jej rozwój i odrębność, uwarunkowana jest nie samem tylko podłożem genetycznem, lecz także niezmiernie różnorodnem oddziaływaniem świata zewnętrznego, dzięki któremu podłoże to dopiero się aktualizuje. Wyjaśnianie więc czysto przyrodnicze niezmiernie złożonego mechanizmu życia psychicznego, byłoby zbyt jednostronne i niewystarczające. Ponieważ jednak organizm jest glebą, z której psychika wyrasta i tkwi w niej korzeniami, trzeba się z jego budową i składnikami zapoznać.

Rozumiejąc pierwszorzędne znaczenie struktury organicznej dla życia psychicznego, poświęcono w książce „Organizm a życie psychiczne“ bardzo wiele miejsca szczegółowemu przedstawieniu i omówieniu zagadnień biologicznych. Jak bowiem autorzy we wstępie zaznaczają, „problemy psychologiczne są z naukowego punktu widzenia najpierw problemami biologicznymi, a dopiero wtórnie zagadnieniami czysto psychologicznymi“.

W sposób bardzo rzeczowy, ale jasny i przystępny, książka ta wprowadza czytelnika w świat zjawisk bio-psychologicznych. Napisała z wielkim talentem pedagogicznym, bardzo umiejętnie wprowadza do omawianych problemów tak, że nawet dla kogoś, kto po raz pierwszy styka się z tą sferą zagadnień, nie nastęrcza trudności, przeciwnie, zaciekawia interesującym, przejrzystym wykładem.

Naprzód zapoznaje ogólnie z żywą substancją, stanowiącą podścielisko wszelkich procesów życiowych, z jej budową i prawami



rozwojowemi. Po tym wprowadzającym wstępie, koniecznym dla zrozumienia dalszego ciągu, następuje bardzo gruntowny i obszerny opis struktury i funkcji centralnego systemu nerwowego, jako podłoża czynności psychicznych. Rozdział ten, orjentujący w anatomji i psychofizjologii mózgu, jest bardzo dla pedagoga ważny, gdyż w pracy wychowawczej nie można się obejść bez podstawowej znajomości narządów, z których działalnością wiążą się ściśle funkcje umysłu.

Drugiem, pierwszorzędnej wagi dla wychowawców zagadnieniem, to kwestja dziedziczności. Każdy pedagog powinien sobie bezwarunkowo zdawać sprawę z ważności dziedzictwa fizycznego i psychicznego, z praw, które w tej dziedzinie rządzą, a także z granic, jakie sama natura zakreśla wychowaniu.

Człowiek do pewnego tylko stopnia jest istotą plastyczną. Zapomocą wychowania całkowicie przekształcić go nie można. W pewnej mierze musi pozostać takim, jakim się urodził, musi ulec „losowi i przeznaczeniu, uwarunkowanemu przez jego genotyp“, t. j. zepół odziedziczonych, materialnych zawiązków cech fizycznych i psychicznych, czyli genów. Geny te posiadają różną plastyczność, różnie też reagują na działanie wychowawcze. Droga wychowania można wpływać formując tylko na dyspozycje i geny plastyczne, a decydująco oddziaływać jedynie na właściwości nabyte, niezwiązane z genotypem danego osobnika.

Wychowanie, jakkolwiek nie jest wszechmocne, odgrywa niezmiernie ważną rolę, aktualizuje bowiem stałe dyspozycje wrodzone, które bez wpływu czynników zewnętrznych pozostałyby w stadium zaczątkowem, oraz modyfikuje dyspozycje plastyczne, wytwarzając z nich pewne zamierzone właściwości. Mimo więc, że czynniki wrodzone w dużej mierze wpływają decydująco na kształtowanie się struktury psychicznej, nie jesteśmy zabawką w rękę losu, ani wola nasza nie jest fikcją. Podłoże geniczne „jest każdemu indywidualium wrodzone tylko w formie zawiązkowych dyspozycji, jako plastyczne, potencjalne właściwości, z których dopiero kształtują się właściwe cechy charakteru, zależnie od środowiska i indywidualnych losów życiowych, oraz od pracy każdego nad sobą samym“.

Wyniki badań nad dziedzicznością nie mogą pozostać dla wychowawcy nieznanne i obojętne, gdyż zapoznając go z nieprzekraczalnymi prawami natury, z przyrodniczem w pewnym sensie kształtowaniem się osobowości pod wpływem czynników wrodzonych, od nas niezależnych, kierują jego interwencję wychowawczą na drogę właściwą, przez co zyskuje ona na sile i skuteczności.

Zagadnienie dziedziczności opracowane zostało ogromnie wyczerpująco, z uwzględnieniem wyników ostatnich w tej dziedzinie

badai, to też zapoznanie się z zebrany tu materiałem daje znakomity wgląd w tę niezmiernie ważną kwestję.

W omawianej przez nas książce wszystkie czynniki biologiczne, wywierające wpływ i kształtujące życie duchowe, zostały potraktowane gruntownie i szeroko. Wykazano zależność przejawów psychicznych od podłoża organicznego w tym celu, aby tem lepiej udowodnić niewystarczalność interpretacji wyłącznie biologicznej dla całokształtu naszego życia duchowego.

Ostatni, bardzo piękny rozdział, mówiący o człowieku jako o istocie ponad-biologicznej, słusznie można nazwać „duszą“ książki. Widzimy, że cały nasz pęd, cała nasza tęsknota poznawcza, brak przystosowania się psychiki do rzeczywistości, wynikający z jej dualizmu, tragiczna dysharmonia naszych uczuć, pragnień, dążeń, świadczą, jak daleko wybiegliśmy poza sferę czysto biologiczną i że innych jeszcze kryteriów szukać trzeba, aby tajemnicę naszego organizmu duchowego całkowicie wyjaśnić. Wielką cenę zapłaciliśmy za możność oderwania się marzeniem od rzeczywistości, za zdolność lotu myślą w nieskończoność. Związani materją nierozdzielnie z przyrodą, podlegamy jej nieubłaganym prawom przemiany i zaniku, przeciwko którym duch nasz bunt podnosi, domagając się trwania. Jako cząstka natury, jako organizm, zbieramy żniwo śmierci, ale jako istota zarazem ponad-biologiczna, siejemy marzenie o życiu wiecznem.

Ponieważ książka „Organizm a życie psychiczne“ przedstawia zagadnienia z dwóch ściśle wiążących się, ale dotychczas odrębnie traktowanych dziedzin, została pomyślana i wykonana na zasadzie współpracy dwóch specjalistów. Wpłynęło to niezmiernie korzystnie na gruntowne ujęcie omawianych zjawisk, a szczęśliwie nie zaciężyło ujemnie na stronie kompozycyjnej. Ten „dwugłos“ psychologa z biologiem został doskonale w formie i treści scharmonizowany, przedstawiane zagadnienia nie rywalizują z sobą o prawo pierwszeństwa czy większej ważności, nie przytłaczają się, lecz się wzajemnie wyjaśniają i uzupełniają. Niema żadnego sztucznego powiązania rozdziałów, nie znać żadnych „szwów“ i spojeń, książka stanowi kompozycyjnie doskonale związaną, jednolitą całość. Jest to jej wielka zaleta, gdyż w książkach naukowych, przeznaczonych nie dla fachowców, lecz dla szerszego ogółu „niewtajemniczonych“, jasny, przejrzysty układ materiału i styl potoczny, mają pierwszorzędne znaczenie.

Chociaż „Organizm a życie psychiczne“ nie jest książką przeznaczoną wyłącznie dla nauczycielstwa, lecz pomyślaną znacznie szerzej, orientuje ona w tylu niezmiernie ważnych, wychowawczo podstawowych kwestiach, że w świecie pedagogicznym będzie powitana z radością.

Z. A. Schroeder.

## Charakterologia w świetle psychologii indywidualnej.<sup>1)</sup>

W dziedzinie zagadnień pedagogicznych dużo zainteresowania budzi kwestja kształcenia charakteru w oświetleniu psychologii indywidualnej. Jeden z jej przedstawicieli, F. Künkel, opracował dzieło o charakterze, w którym, podobnie jak twórca psychologii indywidualnej — Adler, podkreśla społeczne pojęcie charakteru, jako ustosunkowanie się człowieka do otoczenia, i stąd w rozwoju charakteru znaczenie przeważne mają dwa czynniki: 1. dążenie do władzy i 2. poczucie społeczne. Jednostka rozwiązać musi w życiu skomplikowane zadania, o ile ma wykształcić charakter i utrzymać swą osobowość. Zadania te mogą być rozwiązane pozytywnie tak, że następuje rozszerzenie, względnie pogłębienie osobowości, lub negatywnie, przez cofanie się jednostki i ominięcie rozwiązania, wskutek czego następuje ograniczenie osobowości. W pierwszym wypadku mówimy o „dojrzwaniu“ lub o syntezie, zaś w drugim o zaporze. Jako przykład syntetycznego rozwiązania kwestji podaje Künkel 5-cio letniego rachitycznego chłopczyka K., bawiącego się z dziećmi zdrowymi, którym nie mógł dotrzymać kroku w bieganiu. Zamiast ujawnienia się poczucia mniejszej wartości, nastąpił dzięki rodzicom, którzy mu kupili automobil dziecięcy, zwrot pozytywny. Dziecko wykazało towarzysom lepiej biegającym, że jest im równe i dobiega do mety lub nawet wyprzedza ich przy pomocy swego automobilu. Wedle Künkla przybiera tu dialektyka formę: nie wypowiedziane twierdzenie K. „jestem tu również“ (teza). Towarzysze dali mu jednak do zrozumienia: „dla nas nie istniejesz, nie umiesz biegać jak my“ (antyteza), on zaś odpowiedział: „jestem mimo to, jeśli nie jako współzawodnik, to jako automobilista“. Synteza ta odpowiada pojęciu kompensacji Adlera. Inną postawę wykazała zdrowa dziewczynka Z., która lubiła się bawić z psami sąsiadów. Gdy jednak pewnego razu pies ją pokąsał. straciła zaufanie do zwierząt i czasowo do ludzi. Gdy się pies zbliżał do niej, popadała w stan nerwowej obawy i odtąd starała się unikać styczności ze zwierzętami.

W odnoszeniu się do świata zewnętrznego wykazują pewne osoby egocentryzm, inne rzeczowość. Człowiek z orientacją rzeczową ma zdolność przystosowania się do wymogów życia, nie przygnębia go zbyt niepowodzenie, nie wzbija w dumę powodzenie. Natomiast człowiek egocentryczny łatwo się irytuje, fałszywie ocenia rzeczywistość, przeważa u niego, wedle wyrażenia Adlera, „apercepcja tendencyjna“. Sądy powstałe na tej podstawie zowie Künkel „dressatami“. Są to hamulce psychiczne, które sprządzają postępowanie jednostki na fałszywe tory, hamują rozwój

<sup>1)</sup> Fritz Künkel: Einführung in die Charakterkunde. Lipsk 1932. — Charakter, Wachstum und Erziehung. Lipsk 1931. — Jugend-Charakterkunde. 1932. — Die Arbeit am Charakter. 1932.

charakteru. Należy dziecko chować w otoczeniu skierowanym rzeczowo i powierzać mu realne zadania, do których dorosło. Sposoby reakcji, podobnie jak kierunek rozwoju charakteru, zależą od typu dziecka. Typ, jako zespół właściwości, wskazuje zarazem granice osobowości. Może on ulec zmianie, zmienną jest bowiem struktura charakteru.

Zgodnie z psychologią Junga rozróżnia Künkel dwa typy: ekstrawertywny i introwertywny. Ekstrawertyk zwrócony jest ku światu zewnętrznemu, istotnym jest dla niego działanie. Pośrednio jako coś drugorzędnego zna dziecko tego typu także i świat fantazji, baśni i pojęć abstrakcyjnych, kształci jednak przede wszystkim życie wewnętrzne; nie unika świata zewnętrznego, doznaje w nim jednak zawodu i rozczarowania. Typ ten, powstały w dzieciństwie, ma wielki wpływ w późniejszym życiu. Kto w pierwszym dziesiątku lat był introwertykiem, może wprawdzie w późniejszym życiu zostać człowiekiem czynu, życie to nie odpowiada jednak jego istocie, nie jest jego życiem właściwym, jakim byłoby np. oddanie się sztuce, filozofii lub teologii. I odwrotnie ekstrawertyk może zostać profesorem uniwersytetu, bardziej jednak odpowiadałoby jego naturze kierowanie polityką. Introwertyk należy w życiu praktycznym do typów biernych, ekstrawertyk do czynnych. Wśród obu typów znajdują się pewne odmiany. I tak wśród dzieci aktywnych rozróżnić można typ rozkazujący, którego wytyczną jest: „Nie powinienem sobie niczego odmówić“, inni są na moje usługi. Lub dziecko, początkowo nieśmiałe, nabierze w II-giej, korzystniejszej fazie rozwoju na tyle odwagi, że się czynnie o swe prawa upomina. Z I-szej fazy pozostała wytyczna: „Inni są moimi wrogami“, lecz w miejsce dalszego twierdzenia biernej jednostki „przeto nie mogę niczego osiągnąć“ następuje aktywny zwrot. „Dlatego muszę ich zwalczać, gdy chcę coś osiągnąć“. Drugi typ aktywny podejmuje walkę z otoczeniem, która się przeważnie kończy zwycięstwem; może jednak nastąpić klęska; wskutek rozczarowań może nastąpić przemiana typu charakteru czynnego na bierny, czasem na taki, którego wytyczną jest: „inni są na moje usługi przynajmniej wtedy, gdy cierpię“. Jest to typ, zwany „świerszczem“. Należą doń dzieci początkowo odważne, ale spieszzone, które wskutek późniejszych niekorzystnych warunków straciły odwagę. O ile przykre warunki działają przez cały okres dojrzewania, wówczas rysy aktywne charakteru wcale się nie rozwijają. U takich dzieci powstaje wytyczna: „ludzie są moimi wrogami, niczego nie oczekuję na tym świecie“. Są to dzieci tępe, niezdolne do życia, nieprzystępne, niereagujące ani na zło, ani na dobro. Przedstawiają one typ „mazgaja“. Przykładem typu ekstrawertywnego jest 7-mio letnia H., zdrowa i żywa, która się bawi z dziećmi codziennie na ulicy. Opowiadanie bajek, zajęcia, które wymagają zastanowienia, mało jej

sprawiają radości. Ponieważ jednak czas przyjemnie spędza, ma zawsze wyraz twarzy pogodny, wesoły, tak, że wszyscy okazują jej życzliwość. Jednego jednak się w tych warunkach nie uczy, mianowicie znoszenia nieprzyjemności, wykonywania rzeczy, którychby nie chciała zrobić i znosić porażki, bez których nie można dojść do prawdziwego powodzenia. W przedszkolu dobrze się jej wiodło, gdyż kierowniczką nie szczędziła pochwał i uznania. Katastrofa nastąpiła po wstąpieniu do szkoły, gdzie była jedną z wielu uczenic, którą nauczycielka mimo jej miłego wyglądu nie wyróżniała. Gdy nauczycielka nie uznała jej pracy rysunkowej za dobrą i kazała ją jeszcze raz wykonać, czuła się H. obrażona, odłożyła ołówek i zaczęła płakać. Szkołę znienawidziła odtąd, a w domu przybrała postawę wojującą, nie chciała jeść, myć się i kłaść się na czas spać. Jej samopoczucie tak się obniżyło, że się starała podświadomie drogą niszczenia doprowadzić je do równowagi; podarła np. książkę swej starszej siostrze. Poradnia wychowawcza na czas zaradziła złemu. Jedną z wychowawczyń, zajmującą się pedagogią leczniczą wzięła dziecko na kilka popołudni do siebie i osiągnęła to, że H. odzyskała ochotę do zabawy i pracy; okazywała jednak ciągle przesadną wrażliwość wobec niepowodzeń.

Przykładem typu biernego jest 11-letnia K., która, wychowywana jako jedynaczka, rzadko spotykała się z rówieśniczkami i wciąż bawiła się ze swymi lalkami. Z biegiem czasu wytworzyła sobie wytyczną: „inni są na me usługi, o ile mi się uda zwrócić na siebie ich uwagę“. Katastrofa rozpoczęła się, gdy zaczęła chodzić do szkoły. Nie mogła przystosować się do współzycia, ani do nauki. Czyniła mechanicznie czego od niej żądano, siedziała spokojnie, kreśliła litery, lecz nie nauczyła się pisać. Jej podświadoma dyplomacja odniosła skutek; nauczycielka zaczęła się nią zajmować i poświęcała jej odrębnie kwadrans czasu. To zwrócenie na się uwagi nauczycielki było też życzeniem dziecka, ale nie dążyła do wycuczenia się pisania, tak, że usiłowania nauczycielki były daremne. K. przedstawiała typ „świerszcza“, którego wytyczną można sformułować: „przez cierpienia do zwycięstwa“. Kto chce wyzwolić dziecko tego typu z postawy biernej, nie może tego osiągnąć drogą zwykłej pomocy w nauce. Nie chodzi o to, by dziecku podać wiadomości, lecz by je pobudzić do aktywności, a to może się udać tylko przez wzmocnienie jego odwagi wobec wszelkiego rodzaju niepowodzeń. Dopiero odpowiednio wykształconej nauczycielce udało się rozszerzyć jego ciasne granice aktywności. Usiłowała ona razem z dziewczynką wesoło i cierpliwie usuwać hamulce, przewyciężała opór, jaki dziewczynka we formie apatii lub melancholji okazywała. Po 4 tygodniach nastąpiła zmiana tak dalece, że K., mimo że nie wyzwoliła się zupełnie ze swego egocentryzmu, zaczęła w szkole okazywać aktywność. W drugiej fazie rozwoju charakteru problemem centralnym jest

znalezienie swego „ja“, mniej lub więcej słuszne poznanie i ocena własnej osobowości, jej przystosowanie się do pewnych warunków, jej biologiczne i społeczne zadania i możliwości. Dlatego też tak ważne jest, jakie wartości i wzory są w życiu młodocianego miarodajne. Im bardziej egocentrycznie kształtowało się jego dzieciństwo, tem niebezpieczniejsze i bardziej długotrwałe są kryzysy, przez które człowiek egocentryczny ostatecznie przedostaje się w okres dojrzałości poczucia społecznego.

Proces dojrzewania względnie kształtowania się osobowości odbywa się — zdaniem Künkla — między 13 a 25 r. ż. Wtedy to występują nowe wartości, a dotychczasowy przedmiot wartościowania, który był ograniczony do własnego „ja“ oraz rodziny, rozszerza się na grupę. W przeciwnym wypadku utrwaliłaby się egocentryczna podstawa młodego człowieka we formie neurozy i sprzeczna z życiem. Zjawisko to występuje nieraz u dzieci spieszonych, gdy dom rodzicielski przestał być ich podporą, a brak samodzielności i odwagi utrudnia im osiągnięcie dojrzałości społecznej.

Cechą młodzieży dzisiejszej jest rozdwojenie między egocentrycznym przywiązaniem do domu rodzicielskiego, a egocentrycznym dążeniem do samodzielności, powodującym oddalenie od tegoż. Dojrzewanie postępuje naprzód po przewyciężeniu tego rozdwojenia; jednostce potrzebny jest świat zewnętrzny jako przedmiot, w którym przeżywa swą własną osobowość. Gdy dojrzewanie nie postępuje normalnie, wznawia się coraz częściej depresja, poczucie samotności i lęku. Kryzys następuje niejednokrotnie, gdy egocentryczna postawa jednostki sama przez się sprowadza konflikt z otoczeniem na tle nurtujących ją przeciwieństw. Sprzeczność między daną konstrukcją jaźni a wymogami życia hamuje postęp dojrzewania, ułatwia go zaś wyzwoleń z egocentryzmu nowa orientacja społeczna, która powoduje nieraz rezygnację z dotychczasowych i powstanie nowych celów. Im dokładniej jednostka zdaje sobie sprawę ze swych przeżyć, tem większą może mieć nadzieję, że kryzys będzie dla niej początkiem nowej twórczości. Celem pedagogii leczniczej jest skierowanie egocentryka ku życiu społecznemu.

Leczenie psychoterapeutyczne przywraca zdolność do przeżywania uczuć solidarności, umożliwia nawiązanie stosunku z rówieśnikami i starszymi. Odwaga i produktywność wzrasta odpowiednio do zadań życiowych w danej fazie rozwoju. W związku z tem wychowywać dzieci od najwcześniejszych lat w grupach rzeczowo zorganizowanych, gdzie się bawią i pracują, jeśli się przez 6 lat wychowywały w duchu egocentrycznym, należy w nich dodatkowo rozwinąć zdolność do życia zbiorowego. Każde dziecko musi przeżyć kryzys, polegający na załamaniu pierwotnego poczucia łączności z matką; lecz znalezienie własnego „ja“, przenie-

sienie odpowiedzialności na własną osobę, a więc przejście w ostatnią fazę dojrzewania nastąpi u tych dzieci wychowywanych w grupie w sposób mniej skomplikowany, a będzie produktywny. Przeistoczenie celów osobniczych na zbiorowe ułatwia nauka zbiorowa; rolę nauczyciela obejmuje gromada. Wychodzi się z założenia np. „Chcemy poznać Europę“, wtedy nauczyciel obejmuje rolę pomocnika, który dzięki swym zdolnościom i doświadczeniu jest niezbędny, lecz ostatecznie jest tylko środkiem do celu, oddaje się na usługi dorastającej młodzieży. Ze względu na podział pracy, korzystanie ze źródeł, ma nauczyciel wiele pracy, ma możliwość inicjatywy w obrębie grupy i z nią razem spełnia zadania wobec rzeczywistości. Nie ocenia się działania jednostki w porównaniu z innym indywidualnym działaniem jako coś lepszego lub gorszego, lecz miernikiem działalności jest znaczenie pracy dla grupy. Wszelka możliwość wprowadzenia w błąd, jak odpisywanie lub podpowiadanie, zupełnie odpada na skutek wolnego i odpowiedzialnego życia zbiorowego, grupy młodzieży organicznie związanego z życiem i pracą dorosłych. Związek z rzeczywistością zatracą się tem mniej, im bardziej realne są zadania, z którymi dzieci i dorośli mają się zmagać. Nieoddalone od świata osiedle szkolne ma służyć za wzór wychowania grupowego, Künkel wskazuje raczej na chłopską zagrodę, w której wielka gromada dzieci wcześniej uczy się dzielić z dorosłymi trudy i troski, obowiązki i radości. Wychowawca musi znać dokładnie formy osobnicze orientacji u poszczególnych członków grupy. Winien on wyzwać poprzez drobne kryzysy dnia codziennego coraz bardziej świadome poczucie „dojrzałości społecznej“. Im większe różniczkowanie istnieje w obrębie grupy bez naruszenia jej całości, jej jednolitej postawy nazewnątrz, o tyle więcej jest pokonany egocentryzm jednostki, tem łatwiej dojrzewa poczucie społeczne, do którego dążymy. Zadaniem wychowawcy jest dbać o to, ażeby świadomość obowiązków i rosnąca odpowiedzialność były w grupie żywotne.

Wychować dzieci oznacza wedle Künkla popierać ich wzrost i dojrzewanie tak, ażeby egocentryzm, który dziś nasze życie zatruwa, dla nich był tylko krótką, choć kryzysową i decydującą fazą przejściową. Najwięcej lat i najwięcej siły musi przyszła generacja poświęcić budowaniu świadomości zbiorowej, zaś najmniej bolesnym zmaganiem się z własnym egocentryzmem.

Dr Anna Brossowa.

Dr JÓZEF MIRSKI.

## Zagadnienie sztuki wychowawczej.\*)

1. Wobec zagadnienia wychowania możemy zająć trojaki stanowisko: teoretyczne, teoretyczno-praktyczne i praktyczne. W pierwszym wypadku pytamy: czym jest wychowanie, jako pewien zespół faktów i zjawisk, i jaki jest ich stosunek do innych faktów i zjawisk. Jest to stanowisko teoretyka, który bada obiektywnie fakty wychowawcze, wykrywa je, ustala, opisuje, klasyfikuje, stwierdza stałe związki między nimi i w ten sposób dochodzi do t. zw. praw. Tak powstaje czysto teoretyczna „nauka o wychowaniu“. Zależnie od punktu wyjścia, kierunku i metody badań, może ona mieć rozmaity charakter: historyczny, porównawczo-opisowy lub filozoficzny.

Inne zgoła jest stanowisko teoretyczno-praktyczne. Pytający staje tu w roli człowieka, pragnącego wiedzieć, w jaki sposób należy (powinno się) wychowywać, lub innymi słowy: jak należy (powinno się) postępować, jakich środków używać, ażeby wychowywać dobrze? Przyczem zagadnienie zostaje tu ujęte w postaci ogólnej, t. j. w zastosowaniu do faktów zasadniczych, stałych, powtarzalnych. Starając się rozwiązać tak postawione zagadnienie wychowawcze, wkraczamy w dziedzinę już nie „nauki o wychowaniu“, lecz „teorii wychowania“, należącej do typu takich „teoretyczno-praktycznych“ nauk, jak medycyna, agronomia, polityka i t. p., a zmierzającej do ogólnych zasad (norm) wychowania.

---

\*) Praca niniejsza wiąże się ściśle z następującymi pracami autora: „O istocie wychowania“ (Ruch Pedagogiczny. R. 1931), „Współdziałanie młodzieży w pracy wychowawczej szkoły“ (Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa), „Nauczyciel-wychowawca, jego dobór i kształcenie ze stanowiska zasadniczej funkcji wychowania“ (Zrąb. R. 1933), „Projekt nauki o nauczycielu czyli pedeutologii“ (Oświata i wychowanie. R. 1932) i „Rola samowychowania w wychowaniu moralnym“ (Zrąb. R. 1934).



Obok „nauki“ i „teorii wychowania“ wyróżnić należy jeszcze t. zw. sztukę wychowania. Pozostaje ona w bezpośrednim związku z samem wychowaniem, jako dziedziną działania praktycznego, i odpowiada w sensie obiektywnym „technologji wychowania“, w sensie subiektywnym zaś „umiejętności wychowania“, jako ogółu niezbędnych warunków i prawideł postępowania wychowawczego, gwarantujących skuteczność wychowania.

W ściśle systematycznej konstrukcji t. zw. pedagogiki naukowej powinna by „nauka o wychowaniu“ stanowić podstawę „teorii wychowania“ a tą podstawę „sztuki wychowania“. Niedostateczny jednak rozwój nauk pedagogicznych nie pozwala dziś jeszcze na dokonanie takiego systematycznego układu w całej jego rozciągłości, praktyczny zaś punkt widzenia sprawia, że rozwój poszczególnych tych działów refleksji pedagogicznej odbywa się raczej w porządku odwrotnym.

W pracy niniejszej, poświęconej istocie t. zw. sztuki wychowania, pragniemy podjąć zarazem taką próbę systematycznego jej wywodu.

2. W tym celu musimy wyjść od „nauki o wychowaniu“. Nauka ta wyjaśnia nam przedewszystkiem istotę wychowania, jako pewnego zjawiska. Istotę tę możemy najogólniej określić jako funkcję życia, a w szczególności jako funkcję życia biologicznego, socjologicznego i kulturalnego.

Biologiczna funkcja wychowania polega na zrazu instynktownych, potem zaś coraz bardziej świadomych czynnościach ze strony rodziców, mających za przedmiot własne potomstwo w okresie t. zw. dzieciństwa, t. j. w okresie biologicznej niesamodzielnosci życiowej potomstwa, a za cel ochronę, pielęgnację, najogólniej pomoc w procesie rozwojowym dziecka aż do osiągnięcia przez nie dojrzałości, czyli zdolności do samodzielnego bytowania. — Ze stanowiska socjologicznego oznacza wychowanie pomoc w stopniowej socjalizacji dziecka, t. j. włączania i wrastania młodej jednostki w strukturę i życie danej grupy społecznej. — Ze stanowiska kulturalnego wreszcie spełnia wychowanie funkcję tradycji, t. j. przekazywania dóbr kulturalnych młodemu pokoleniu oraz budzenia w niem twórczych sił duchowych do dalszego tych dóbr wytwarzania i doskonalenia, przyczem rolę wychowawców obejmują dość wczesnie również osoby i czynniki pozarodzinne.

Powyższe funkcje wychowania podlegają pewnemu rozwojowi, w którym wyróżnić możemy trzy zasadnicze fazy, a mianowicie fazę: naturalną, empiryczną i racjo-

nalną. Wychowanie „naturalne“ odbywa się przy pomocy sił i procesów przyrodzonych, instynktownych i to zarówno ze strony rodziców, jak i dziecka. Dopiero w stadium następnym, odpowiadającym coraz bardziej rosnącemu dystansowi między „naturą“ a „kulturą“, wychowanie nabiera charakteru mniej lub więcej „empirycznego“, t. j. spełnia już swe czynności w sposób mniej lub więcej świadomy, ale z braku odpowiednich podstaw teoretycznych oparty jeszcze jedynie na zdobytych doświadczeniach i przekazywanych przez tradycję regulach.

Dopiero w okresie „racjonalnym“ staje się wychowanie działaniem umiejętnym, t. j. wypływającym z systematycznej refleksji nad celem i środkami działania wychowawczego, czyli wyprowadzonym z t. zw. teorii wychowania.

3. Teoria wychowania rozpatruje wychowanie, jak zaznaczyliśmy powyżej, nie jako zjawisko, proces czy fakt, lecz jako działanie czyli akt wychowawczy.

Z tego więc stanowiska wychowanie oznacza pewien specyficzny system działania a także tego działania wytwór, skutek, rezultat (np. w zdaniu: „ktoś odebrał lub „posiada dobre“ albo „złe wychowanie“). Istotną w tem określeniu jest subsumpcja pojęcia wychowania pod pojęcie działania. Chodzi zatem o bliższą analizę ogólnego pojęcia działania, tudzież o wykrycie jego „cechy szczególnej“ (differentia specifica), t. j. tej, która wychowanie wyodrębnia z pośród wszystkich innych klas działania.

Działanie jest to szereg czynności, wykonywanych przez człowieka na pewnym przedmiocie (materjale) w taki sposób, by skutkiem ich była pewna zmiana samego przedmiotu lub danego wycinka rzeczywistości, zgodna z zamierzonym celem.

W tak pojętem działaniu dają się wyróżnić cztery zasadnicze elementy, a mianowicie: przedmiot działania (materjał), podmiot działający, cel działania oraz środki i sposoby działania.

Przedmiot działania może być bądź fizyczny (np. metal), bądź biologiczny (świat roślinny i zwierzęcy), bądź psychiczny, bądź socjalny (życie zbiorowości ludzkiej). Ze względu na zasadniczo odmienną naturę tych czterech dziedzin rzeczywistości, typ działania w każdej z nich musi być również odmienny, a ze względu na coraz wyższy stopień ich złożoności i trudności poznania — coraz trudniejszy, coraz mniej pewny.

Z przedmiotem działania wiąże się bezpośrednio jego cel. Celem, ogólnie biorąc, nazywamy zamierzony skutek naszego działania. Ze strony obiektywnej oznacza cel określoną

zmianę, którą właśnie przez działanie, t. j. jako skutek zastosowanych środków, wywołać chcemy w przedmiocie. Ze strony psychologicznej cel jest to wyobrażenie owej zamierzonej zmiany wraz z pragnieniem i postanowieniem jej wywołania. Pod względem funkcjonalnym cele naszego działania służą zaspokojeniu pewnych potrzeb indywidualnych lub zbiorowych, bezpośrednich lub pośrednich, fizycznych lub duchowych. Pod względem treści wreszcie cele naszego działania mogą być albo realne, t. j. odpowiadające pewnym zjawiskom przyrodniczym, albo idealne, t. j. stanowiące pewną konstrukcję umysłową. Ponieważ zaś wszelkie przedmioty, zaspokajające nasze potrzeby, posiadają dla nas wartość, wskutek czego same nazywają się też wprost „wartościami“, przeto i cele naszego działania możemy określić jako wartości; gdy zaś ogół wartości uznanych w danym czasie stanowi treść t. zw. kultury tego czasu, stąd ścisły związek, jaki panuje między celami działania a treścią danej kultury.

Środki — w najogólniejszym znaczeniu — są to pewne akty lub siły, zapomocą których wywołujemy, a raczej wywołać chcemy w pewnym przedmiocie określone zmiany przejściowe, i to takie, by następstwem ich była zmiana ostateczna, zamierzona jako cel naszego działania. Innymi słowy: są to czynniki „pośrednie“ między początkowym a końcowym czyli zamierzonym stanem przedmiotu, lub między przedmiotem a celem, albo też, rzecz z innej strony biorąc, między celem pomyślanym (wyobrażeniem celu) a urzeczywistnionym. Cechą tedy środków jest z jednej strony ich celowość, t. j. taki ich dobór i takie uszeregowanie ich kolejności, że rezultatem ich jest urzeczywistnienie zamierzonego celu, a z drugiej strony ich charakter „pośredni“, wyrażający ich zależność zarówno od celu, jako też od natury przedmiotu działania.

Cele działania ludzkiego wiążą się, jak widzieliśmy, z wielką dziedziną wartości, która korzeniami tkwi w gruncie naturalnych potrzeb, a koroną sięga w sferę najwyższych ideałów ducha, środki natomiast tworzą przedmiot t. zw. techniki, t. j. owej ogromnej dziedziny twórczości ludzkiej, która dąży do wytwarzania coraz doskonalszego systemu środków, sposobów (metod, norm, prawideł) i narzędzi działania, mających służyć do jak najłepszego osiągnięcia określonych wartości-celów, a która w tym względzie kieruje się najogólniej t. zw. zasadą ekonomiczną, t. j. zasadą, mierzącą wartość środków stosunkiem wartości zużytych do wartości wytworzonych. — Z tego to właśnie stanowiska, z którego wszelkie działanie ludzkie zmierza do tego, by stać się działaniem jak najbardziej skutecznym, a więc i umiejęt-

nem, możemy w onto- i filogenetycznym rozwoju działania ludzkiego wyróżnić owe wspomniane już trzy fazy: instynktowną, empiryczną i racjonalną; pierwsza z nich opiera się na systemie ruchów „niewyuczonych“, wrodzonych, instynktownych, druga na systemie środków, poznanych w drodze „prób i błędów“, czyli na podstawie uogólnień z samego konkretnego doświadczenia, trzecia zaś właśnie na „technice“, t. j. na systemie środków, wyprowadzonych z ogólnych założeń, których dostarcza wiedza.

4. W tem miejscu nasuwa się tedy nader doniosłe pytanie, dotyczące roli, jaką spełnia wiedza w strukturze i rozwoju działania.

Otóż wiedza dostarcza nam zdań ogólnych (t. zw. praw), stwierdzających istnienie stałych, względnie „koniecznych“ związków (stosunków) między pewnemi faktami, np. A i B. Na podstawie takich zdań można, wiedząc, że po A, jako przyczynie, następuje zawsze i koniecznie B, jako skutek, i chcąc spowodować zjawisko, odpowiadające faktowi B, spowodować zjawisko A. W takim też układzie B byłoby celem, A zaś środkiem, czyli reguła działania byłaby prostym wnioskiem z prawa naukowego.

Ta teza wyjaśnia nam w sposób ogólny ów znany oddawna, wyraźnie zaś przez Franciszka Bacona uzasadniony związek między wiedzą (naukową) a działaniem (techniką), tem samem zaś tłumaczy nam też postulat dokładnego poznania czyli wiedzy o przedmiocie, jako warunku skuteczności działania na tymże przedmiocie. Teza ta jednak wymaga szeregu uzupełnień, względnie ograniczeń.

Jedno z nich wiąże się z asymetrycznością stosunku przyczynowego, polegającą na tem, że wprawdzie po A następuje zawsze i koniecznie B, lecz B może być skutkiem także innych przyczyn, np. C, D i t. d. Umniejsza to znaczenie praw naukowych, jako podstaw działania, a natomiast otwiera pole dla twórczości w działaniu, zwłaszcza tam, gdzie A jest bądź niedostępne, bądź z jakichkolwiek powodów niepożądane.

Dalszy moment, ograniczający znaczenie powyższej tezy prakseologicznej, wynika stąd, że przedmioty badań naukowych nie pokrywają się naogół z przedmiotami rzeczywistych działań ludzkich. Nauki bowiem dzielą (analizują) rzeczywistość na pewne elementy możliwie proste celem wykrycia stałych między nimi związków, działanie ludzkie zaś ma zawsze charakter konkretny, t. zn. dotyczy konkretnych, a tem samem o wiele bardziej złożonych dziedzin rzeczywistości, wymaga też tem samem o wiele bardziej złożonych

procesów umysłowych i czynności, wkraczających już w dziedzinę twórczości.

Takimi przedmiotami działania są np. organizm ludzki, gdy chodzi o medycynę, — psychika ludzka, gdy chodzi o wychowanie, polityka, akcje społeczne, — życie roślin, zwierząt i skład chemiczny ziemi, klimat i t. d., gdy chodzi o uprawę roli. To też naogół t. zw. nauki czyste nie mogą służyć bezpośrednio za podstawę naszego działania a natomiast rodzi się potrzeba innych nauk, badających rzeczywistość wprawdzie przy pomocy nauk czystych, lecz pod kątem widzenia potrzeb praktycznych. Są to t. zw. nauki stosowane lub praktyczne, jak np. medycyna, badająca organizm ludzki i zwierzęcy ze stanowiska potrzeb leczniczych i posługująca się przytem takimi naukami, jak anatomja, fizjologia, patologia i t. d., lub agronomja, badająca warunki uprawy roślin pożytecznych przy pomocy chemji, biologji, klimatologji i t. d.\*) Dzięki takiemu też charakterowi nauk powyższych zdobyte przez nie prawa typu A — B mogą stanowić już bardziej bezpośrednie teoretyczne podstawy dla konkretnego działania, względnie dla konstrukcji prawideł typu B — A.

W związku z tem pozostaje jeszcze jeden moment, zasługujący na podkreślenie, gdy mowa o stosunku nauki do działania. Jest nim zagadnienie celów. Otóż o ile cele naszego działania są „realne“, t. j. odpowiadają wprost pewnym naturalnym zjawiskom przyrodniczym, o tyle człowiek może się w swem działaniu oprzeć wprost na odnośnych naukach o świecie. Cele ludzkie jednak nie zawsze pokrywają się ze zjawiskami przyrodniczymi, lecz wykraczają często poza i ponad nie; dzieje się to wówczas, gdy cele te człowiek sam sobie stwarza i konstruuje po linii pewnych wartości. Taki cel — a cała kultura składa się przeważnie z celów-wartości tego rodzaju — oznacza tedy przedmiot lub zjawisko ponadprzyrodnicze, do urzeczywistnienia którego nie wystarczy praca uruchomienie sił przyrodniczych, lecz potrzeba pewnych sztucznych środków, sposobów działania i narzędzi. One to składają się na wielką dziedzinę t. zw. t w ó r c z o ś c i zarówno w zakresie artystycznym, jak i technicznym, ujaw-

---

\*) Ten sam czynnik praktyczny wpływa również poniekąd na rozwój samych nauk czystych, zmierzających coraz bardziej do ujmowania większych całości (kompleksów) rzeczywistości, jak np. psychologia współczesna, która w przeciwieństwie do atomistycznego i analitycznego charakteru psychologii dawnej stara się opisywać i wyjaśniać konkretne, a więc bardziej złożone i „wyższe“ zjawiska psychiczne.

nijającej się w twórczej zdolności wynajdywania odpowiednich środków do określonych celów.

5. Z powyższem łączy się zagadnienie, które moglibyśmy określić jako zagadnienie typologii rozmaitych dziedzin działalności (pracy) ludzkiej. Najogólniej możemy tu wyróżnić dwa wielkie typy, a mianowicie: technikę i twórczość.

Typ techniczny obejmuje wszystkie dziedziny działalności ludzkiej, w których istnieje ścisła określoność i stałość celów oraz powtarzalność pewnych faktów i związków między nimi (prawidłowość) w zakresie samych przedmiotów działania, względnie znajomość tych stałych związków w formie praw naukowych, w których zatem możliwe jest ściśle przyporządkowanie pewnych środków do pewnych celów, a tem samem też możliwe są z jednej strony stałe i ściśle prawa działania, z drugiej zaś wytwarzanie narzędzi, służących do uściślenia i uproszczenia pracy. W dziedzinach tych — w zależności od ich doskonałości technicznej — umiejętność działania polega przede wszystkim na opanowaniu samej techniki, t. j. na znajomości prawideł działania i narzędzi, oraz na sprawności osobistej w posługiwaniu się nimi, do czego w miarę potrzeb wynikających z organizacji pracy dochodzi jeszcze odpowiedni stopień teoretycznej wiedzy, względnie pewien stopień zdolności twórczych u osobnika działającego, niezbędnych wszędzie tam, gdzie chodzi o dobór i stosowanie pozamaszynowych elementów działania.

Na przeciwległym biegunie stoi typ działania, który określiliśmy jako twórczy. Jest on jedynie możliwy w tych dziedzinach rzeczywistości, które charakteryzuje bądź zmienność celów, a co najmniej pewna ich nieokreśloność, bądź irracjonalność (zmienność, nieprawidłowość) w zakresie przedmiotu działania, lub znajomość, względnie niedostateczna znajomość rządzących nim praw. W dziedzinach tych działanie techniczne jest albo zupełnie niemożliwe, albo możliwe tylko w nieznacznym stopniu, tak że technikę zastąpić tu musi talent działającego, t. j. bliżej nieokreślona zdolność „wynajdywania“ i dobierania właściwych środków do pewnych jednorazowych, niepowtarzalnych celów, względnie zdolność konstruowania samych celów w postaci pewnych przedmiotów, odpowiadających określonym potrzebom (wartościom). Stopień twórczości, niezbędnej w danej dziedzinie działania, a tem samem rola talentu w niej, pozostaje w stosunku odwrotnym do stopnia jej rozwoju technicznego, przy czem zasadniczo niema tak doskonałej pod względem technicznym dziedziny działania ludzkiego, iżby wyłączony z niej

był całkowicie moment twórczy (poza funkcjami czysto maszynowymi), ani też z drugiej strony niema dziedziny tak całkowicie twórczej, któraby nie wymagała pewnej techniki.

Większość dziedzin praktycznych nie jest właśnie ani czystą techniką, ani czystą twórczością, lecz zawiera w sobie oba momenty w różnym coprawda stopniu, od którego to stopnia zależy ich charakter bądź przedewszystkiem techniczny, bądź twórczy. Typ działań o charakterze wybitnie mieszanym, techniczno - twórczym, nazywamy sztuką, przyczem w pewnych rodzajach sztuki, jak np. w „sztuce“ *par excellence*, t. j. w dziedzinie artyzmu przeważa twórczość w zakresie celów (t. zw. dzieł sztuki), w innych natomiast, np. w „sztuce“ rządzenia (polityce), leczenia (medycynie), wychowywania (pedagogji) i t. d. przeważa twórczość w zakresie środków.

6. Uwagi powyższe możemy obecnie zastosować do dziedziny, bliżej nas tu obchodzącej, t. j. do dziedziny działania wychowawczego.

Z tego praktycznego stanowiska wychowanie, jak stwierdziliśmy, występuje w postaci nie procesu, lecz aktu, i jako takie oznacza swoistą dziedzinę działań, t. j. zdeterminowanych, intencjonalnych czynności człowieka dojrzałego, których przedmiotem jest dziecko, czyli człowiek, będący w okresie swego rozwoju, a zadaniem kierowanie tym rozwojem, względnie kształtowanie rozwijającego się osobnika aż do osiągnięcia przezeń pewnej określonej postaci psychofizycznej człowieka dojrzałego, stanowiącej cel wychowania. Obok niego odnajdujemy w działaniu wychowawczem, zgodnie z opisaniem wyżej zasadniczym schematem prakseologicznym, jeszcze inne elementy, a więc przedmiot wychowania, podmiot wychowujący (wychowawcę) oraz środki wychowania — te ostatnie w najszerszem znaczeniu, obejmującym na terenie wychowania zbiorowego cały zakres metod, programów, organizacji szkolnictwa i t. d.

Przejdźmy po kolei wymienione tu elementy.

Przedmiotem wychowania jest dziecko. Doskonała wiedza o dziecku byłaby tedy idealną podstawą działania wychowawczego, jako doboru odpowiednich środków do określonego celu. Stąd też owa zrazu intuicyjna a dziś zupełnie już jasna świadomość znaczenia, jaką dla umiejętnego wychowania posiada wiedza o dziecku (pedologia), obejmująca prawa jego życia i rozwoju psychofizycznego. Wiedza ta jednak jest i dziś jeszcze niezmiernie daleka od takiej ścisłości, na której oprzećby można doskonałą technikę działania wychowawczego. Pochodzi to zarówno ze złożoności samej istoty dziecka, jako też z wielkiej ilości niezbędnych

do jej ujęcia narzędzi poznawczych, t. j. nauk takich, jak biologia, fizjologia, psychologia, socjologia i t. d., pomijając już niedostateczny nauk tych rozwój oraz indywidualną odmienność dzieci. Tem tłumaczy się chwiejność i zmienność poglądów na dziecko, a tem samem na metody wychowywania. Nie tu miejsce na wykazywanie historycznej i zasadniczej zależności metodologii i techniki wychowawczej od stanu wiedzy o dziecku, ani też na przedstawienie zasadniczych poglądów tej wiedzy w jej stanie dzisiejszym. Uczyniliśmy to w innych pracach, a tu podkreślić tylko chcemy podstawowy rys dzisiejszej nauki o dziecku, polegający na ujmowaniu dziecka jako istoty, w której obok czynników mechanicznych działają również czynniki dynamiczne, obok racjonalnych irracjonalne. Z takiego też właśnie poglądu na istotę dziecka wynika w znacznym stopniu dzisiejszy typ wychowania, dążący do integralnego wiązania z sobą panującej do niedawna niemal wyłącznie „zasady przymusu“ z „zasadą swobody“, czyli innemi słowy: uwzględniający obok czynników racjonalno-mechanicznych także czynniki dynamiczno-irracjonalne w rozwoju dziecka. W terminach naszych rozważań oznacza to rezygnację z myśli o możliwości stworzenia ścisłej techniki wychowawczej a tem samem uznanie wychowania, jako „sztuki wychowawczej“.

Czysto techniczny charakter wychowania\*) wyklucza zresztą oprócz powyższych czynników jeszcze inny moment: oto bowiem, gdyby nawet wiedza o dziecku, jako o przedmiocie działania wychowawczego, była bezwzględnie ścisła i doskonała, pozostawałaby jeszcze sprawa celu wychowania, a więc czynnika, od którego dobór środków niemniej zależy, jak od natury przedmiotu. Celem tym jest, jak powiedzieliśmy, pewna idealna, rzutowana w przeszłość psychofizyczna struktura dziecka, wyznaczona z jednej strony przez pewien ogólny (typowy) stan dojrzałości psychofizycznej, zmienny w zależności od rasy, warunków klimatycznych, higienicznych i t. d., z drugiej zaś przez panujący w danej grupie społecznej i układzie kulturalnym, a więc również zmienny idealny typ człowieka. Ta zatem zmienność celu wychowawczego, a zarazem jego charakter idealno-konstruktywny, wyklucza również możliwość ścisłej techniki wycho-

\*) Z tego właśnie stanowiska starał się już W. Dilthey dowieść (w pracy p. t. *Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen Pädagogik*, 1882), że pedagogika nie zdoła nigdy stać się „nauką“. Jest to o tyle błędne, że fakt, iż samo wychowanie nie jest i być nie może ścisłą techniką, wynika jedynie z nienaukowości „teorii wychowania“, lecz nie wyklucza naukowego charakteru pedagogiki, jako „nauki o wychowaniu“.



wawczej, jako układu ściśle przyporządkowanych sobie celów i środków.

Możemy pójść jeszcze dalej: gdybyśmy bowiem, oczywiście tylko teoretycznie, przyjęli nietylko ścisłą wiedzę o dziecku, jako przedmiocie wychowania, lecz także pewien ustalony cel wychowawczy, to mimo to nie zdołalibyśmy jeszcze stworzyć takiego sztywnego systemu warunków, któryby umożliwiał ścisłą technikę wychowawczą; moment zmienności bowiem występowałby jeszcze i wówczas jako indywidualna odmienność poszczególnych wychowanków, tudzież jako indywidualny aspekt celu wychowawczego u poszczególnych wychowawców.

Tak więc sprawę możliwości techniki wychowawczej wypadaloby uznać za wręcz beznadziejną, gdyby nie możliwość ujęcia tych wszystkich momentów zmiennych w pewne mimo wszystko istniejące klasy, t. j. wypadki typowe, a więc powtarzalne, która to dążność — zarówno w zakresie psychologii dziecka, jak i wychowawcy — ujawnia się współcześnie w sposób nader znamieny w postaci rozmaitych prób t. zw. typologii i charakterologii dzieci i wychowawców.

Dodajmy do tego jeszcze jeden nader doniosły w tym związku moment, polegający na wspomnianej już trudności przejścia od celów poprzez prawa, dotyczące przedmiotu działania, do środków. Nawet w najpomyślniejszych warunkach, t. j. w obrębie dziedzin fizyko-chemicznych, wogóle przyrodniczych przejście to, jak wykazaliśmy powyżej, jest nader trudne zarówno wskutek asymetryczności związku przyczynowego, jako też wskutek konstruktywnego charakteru celów oraz obowiązującej we wszelkiem działaniu t. zw. zasady ekonomicznej; to też przejście to wymaga jeszcze pewnych dodatkowych warunków, a mianowicie w zakresie teorii pewnych specjalnych badań, prób i eksperymentów, stanowiących przedmiot t. zw. nauk praktycznych, a w zakresie samego już konkretnego działania specjalnej — poza prawidłami działania — twórczości technicznej czyli talentu osoby działającej. Analogicznie a raczej w znacznie wyższym jeszcze stopniu występuje ta trudność w wychowaniu, gdzie sprawę ścisłej techniki komplikuje oprócz wszystkich wymienionych przyczyn jeszcze to, że obok „zasady ekonomicznej“ obowiązują tu w doborze środków ponadto inne zasady kierownicze, takie jak moralna, estetyczna, higieniczna, t. j. gdzie o doborze środków decyduje nietylko względ na ich bezpośrednią skuteczność, ale także względ na ich moralną, estetyczną i higieniczną wartość resp. wpływ, jaki środki te wywierają na moralną, estetyczną i zdrowotną wartość końcowego rezultatu (przeciwieństwo

tezy: „cel uświęca środki“). To też jeszcze niezbędniejsze, niż w innych dziedzinach działania, są tu zarówno teoretyczne badania w zakresie skuteczności pewnych środków dla pewnych celów, jako też, jeśli o samo działanie wychowawcze chodzi, specyficzna zdolność twórcza podmiotu działającego, t. j. wychowawcy.

Ze wszystkich tych faktów wynika niedwuznacznie, że przy całej ważności wiedzy i techniki wychowawczej, wychowanie nie będzie mogło nigdy stać się całkowicie samą techniką, lecz pozostanie zawsze sztuką w określonym powyżej znaczeniu, t. j. działaniem o charakterze mieszanym, techniczno-twórczym. Stąd zagadnienie „sztuki wychowawczej“ wiąże się ściśle z osobą wychowawcy.

7. We wszelkiem działaniu mniej lub więcej umiejętnym sam podmiot działający musi czynić zadość pewnym niezbędnym warunkom. Najniższy stopień umiejętności wymaga co najmniej pewnej sprawności technicznej; poprzez rozmaite stopnie zakresu tej sprawności i jej opanowania dochodzimy do pewnego wyższego typu pracownika, łączącego sprawność techniczną z pewnym stopniem towarzyszącej jej wiedzy zarówno technicznej, jak i teoretycznej. Do jeszcze wyższego typu należy pracownik, który obok sprawności technicznej i wiedzy odznacza się pewnymi zdolnościami twórczymi, szczególnie ważnymi lub wprost niezbędnymi w tych dziedzinach, w których urzeczywistnienie pewnych celów wysoce wartościowych niemożliwe jest przez samo działanie techniczne, a więc np. w dziedzinie t. zw. odkryć i wynalazków, twórczości artystycznej oraz wszędzie tam, gdzie chodzi o stosowanie ogólnych reguł do wypadków szczegółowych lub gdzie tych reguł wogóle brak. Poza sprawnością techniczną, wiedzą i zdolnościami twórczymi (talentem) nader ważnym ze stanowiska umiejętności (sztuki) działania jest również moment t. zw. doświadczenia osobistego, jako czynnika, dzięki któremu pracownik zdobywa szczegółową znajomość konkretnej rzeczywistości na danym jej odcinku, oraz pewne subiektywne postawy i poczucia (takt), ułatwiające mu t. zw. orientację w działaniu.

Na osobną a szczególną uwagę w charakterystyce typu pracownika zasługuje dalej jego osobisty stosunek do celów pracy. Pomijając kwestję wartościowania rozmaitych rodzajów pracy ze stanowiska wartości ich celów, sam ten osobisty stosunek pracownika do celu jego pracy rozpatrywać można ze stanowiska dwójakiego, t. j. poznawczego i woluntarnego (moralnego): od strony poznawczej pracownik może bądź wcale nie znać

celu swej pracy (typ czynności mechanicznych, zautomatyzowanych), bądź znać tylko jej cel cząstkowy i bezpośredni, bądź też zdawać sobie mniej lub więcej jasno sprawę także z pośredniej funkcji tego celu w stosunku do pewnego celu dalszego i wyższego; od strony woli mogą istnieć również rozmaite sytuacje: oto motyw pracy człowieka może być bądź idjogeniczny bądź allogeniczny; w pierwszym wypadku człowiek pracuje nad urzeczywistnieniem pewnego celu dla niego samego, t. j. z uznania jego wartości i osobistego pragnienia jego realizacji, lub dla celu dalszego wprawdzie i wyższego, lecz wiążącego się ściśle z celem bezpośrednim; w drugim wypadku cel istotny, dla którego człowiek pracuje, jest zgoła odrębny od bezpośredniego celu pracy, np. chęć zarobku. (Coprawda typ pracy allogeniczny może stać się z czasem idjogenicznym, a z idjogenicznego — poprzez t. zw. heterogonję celów — może się zrodzić typ pracy allogeniczny).

Wreszcie w tej, żeby tak rzec, typologii prac i pracowników należy uwzględnić jeszcze jeden moment, a mianowicie rolę, jaką dla pracy, jej skuteczności (wydajności) i jakości posiada sama moralna osobowość pracownika; jest ona w pewnych, szczególnie mechanicznych rodzajach pracy — poza ogólnym czynnikiem sumienności — niemal bez znaczenia, w innych natomiast, jak np. w zawodzie lekarza, artysty, a zwłaszcza wychowawcy, wysuwa się wręcz na czoło, jak to jeszcze w dalszym ciągu zobaczymy.

8. Z powyższych uwag nietrudno wydedukować postulaty, dotyczące samej osoby wychowawcy. Trzymając się naszego ogólnego schematu prakseologicznego, stwierdźmy naprzód, jaki powinien być stosunek wychowawcy do celu wychowawczego.

Otóż cel ten powinien wychowawca nie tylko znać i w całej pełni go sobie uświadamiać, lecz także osobiście się nań godzić, uznawać go, wierzyć w jego wartość i pragnąć go urzeczywistnić. Innymi słowy: cel pracy wychowawczej powinien być idjogeniczny. Tam, gdzie cel ten jest wychowawcy bądź nieznanym, bądź obcym (allogenicznym), gdzie tedy wychowawca nie uświadamia sobie istotnego celu swej pracy, lub kieruje się w niej celami ubocznymi albo cząstkowymi (np. zarobkowymi lub jednostronnie naukowymi), tam grozi mu niebezpieczeństwo bezdusznej rutyny lub błędnej jednostronności, wskutek której jego praca wychowawcza zatraci właściwy swój sens. Sprawa ta wiąże się z jednej strony z samą istotą celu wychowawczego a z drugiej

z wspomnianą już rolą osobowości wychowawczej w samym akcie wychowania.

Cel wychowania łączy w sobie, a raczej powinien w sobie łączyć integralnie dwa momenty: jednym z nich jest ideał obiektywny, bądź teoretycznie ustalony, bądź faktycznie przez społeczeństwo wychowaniu narzucony, drugim zaś jest rzutowana w przyszłość psychofizyczna struktura dziecka jako osobnika dojrzałego i „wychowanego“; oba te momenty składają się zatem na cel, którego treścią jest rozwinięcie dziecka po linii naturalnych i indywidualnych jego możliwości w kierunku jak największego zbliżenia do ideału obiektywnego. Z takiego sformułowania celu wychowawczego wynika ważny wniosek dla typu struktury duchowej i pracy wychowawcy, który powinien unikać jednostronności, polegającej na wyłącznym uwzględnianiu bądź samego ideału obiektywnego, bądź samego swobodnego rozwoju dziecka, a natomiast w każdym momencie swego działania wiązać organicznie i integralnie oba te poniekąd przeciwstawne sobie momenty, t. j. działać tak, by samorzutny rozwój dziecka skierowywać w stronę ideału obiektywnego. Wychowawca, któryby miał na względzie jedynie cel obiektywny, a tem samym absolutny i uniwersalny, w praktyce zaś „przeciętny“, t. j. nie liczący się z indywidualnymi warunkami dziecka i naturalnymi prawami jego rozwoju, popadłby w skrajny i wręcz niepedagogiczny „idealizm obiektywny“, wychowawca zaś, uwzględniający jedynie dziecko, a tracący z oczu cel idealny, popadłby w równie skrajny i niepedagogiczny — liberalizm pedagogiczny (pedocentryzm). Prawdziwy wychowawca jest łącznikiem między dzieckiem i jego prawami a społeczeństwem i obiektywną kulturą, zgodnie zaś z tą swoją rolą „pośrednika“ i łącznika musi w samym sobie uosabiać tę postawę syntetyczną (integralną) w postaci zasadniczej wiary w swe posłannictwo i entuzjazmu dla swej pracy wogóle, w szczególności zaś przez postawę, łączącą z jednej strony cześć dla ideału obiektywnego i chęć urzeczywistniania go w powierzonych jego pieczy dzieciach, a z drugiej strony żywą sympatię (miłość) dla dzieci, szczerą szacunek dla utajonych w nich możliwości rozwojowych i serdeczną chęć dopomożenia im w procesie samourzeczywistniania się. Ten integralnie dwustronny stosunek wychowawcy do celu wychowania i osoby wychowanka stanowi istotę t. zw. p o s t a w y w y c h o w a w c z e j. — Postawa ta jednak sama nie wystarcza; skoro bowiem cel wychowania, jak wykazaliśmy, wiąże się z wielką dziedziną wartości, a tem samym z t. zw. kulturą, przeto prawdziwe rozumienie i uznawanie celu wychowawczego wymaga ponadto od wychowawcy t. zw.

„kultury osobistej“ w sensie pogłębionej wiedzy o kulturze, własnego światopoglądu, a co najważniejsze, ustalonej postawy moralnej.

Opisana powyżej „postawa wychowawcza“ jest niezbędna nie tylko z teleologicznego, lecz i z metodycznego stanowiska, t. j. ze stanowiska roli, jaką spełnia osobowość wychowawcy w samym akcie wychowania.

Oto bowiem wychowanie, jak wspomnieliśmy, nie jest tylko jednostronnym działaniem czynnego wychowawcy na biernego wychowanka, lecz dwustronnym (wzajemnym) stosunkiem dwu różnych wprawdzie wiekiem i stopniem rozwoju, lecz samoczynnych i twórczych osób, czyli stosunkiem, który określić możemy jako stosunek „obcowania wychowawczego“.

Na tem właśnie polega odrębność wychowania w porównaniu z technicznymi dziedzinami działania, charakteryzującymi się poza stałością celów także biernością i stałą prawidłowością swych przedmiotów. Już od strony celu występuje ta odrębność działania wychowawczego w owej wspomnianej zasadniczej postawie wychowawczej, która domagając się indywidualizowania celu, t. j. przystosowywania go do indywidualnych warunków oraz zmiennych faz rozwojowych wychowanka, wymaga tem samem od wychowawcy oprócz możliwie doskonałej wiedzy o dziecku także specyficznej zdolności (intuicji) psychognostycznej (duszoznawczej). Ten postulat dokładnej znajomości duszy dziecka wogóle, jako przedmiotu działania, występuje jeszcze wyraźniej jako warunek umiejętnego działania wychowawczego, ze stanowiska aktu wychowawczego, przytem ze względu na swoistą naturę dziecka (zmienną indywidualną) oraz na różnorodność konkretnych sytuacji wychowawczych i tu niezbędny jest, obok ogólnej wiedzy o dziecku, wspomniany zmysł psychognostyczny, umożliwiający wychowawcy „rozumienie“, wczuwanie się i wżywanie w rozmaite psychiki dziecięce, a tem samem też stosowanie do nich rozmaitych właściwych środków wychowawczych.

Jest to sprawa swoistego t. zw. talentu pedagogicznego.

W samym bowiem zakresie doboru środków czyli w zakresie techniki wychowawczej niezbędny jest oprócz ogólnych warunków umiejętnego działania, t. j. 1. znajomości ogólnych zasad i prawideł wychowawczych, opartych na t. zw. teorii pedagogicznej, 2. sprawności w posługiwaniu się niemi na terenie rzeczywistej praktyki, którą przyszedł wychowawca zdobyć musi zapomocą specjal-

nych ćwiczeń (t. zn. praktyki) oraz 3. rozumnego, samodzielnego doświadczenia — także wspomniany 4. talent pedagogiczny, t. j. zdolność twórcza wychowawcy do wynajdywania i stosowania w nowych, a więc niepowtarzalnych, nieprzewidzianych przez teorię i dotychczasowe doświadczenie sytuacjach właściwych środków wychowawczych.

Do tych środków względnie warunków napóły obiektywnych, napóły osobistych zaliczyć musimy również z tego ogólnego stanowiska wychowawczego czynnik t. zw. fachowej wiedzy, którą wychowawca posiadać powinien w rozmaitym zresztą stopniu i zakresie. Wiedza ta służy nietyle jako „materjal“ do „udzielania“ (przekazywania) dzieciom, lecz zgodnie z Kerschensteinerowskim „aksjomatem kształcenia“ do tego, by wychowawca, kierując umysłowym rozwojem dziecka, zdolny był pracą tą tak pokierować, by dziecko samo zdobywało sobie odpowiednią wiedzę i sprawność, „dopracowując się“ w ten sposób własnej struktury czyli własnego „ideotypu“.

Na koniec pozostawiliśmy czynnikiem bodaj najważniejszy a zarazem najosobistszy w pracy wychowawczej, gdyż wiążący się bezpośrednio z jego „postawą wychowawczą“ i stanowiący najbardziej podstawowy warunek powodzenia wychowawczej pracy. Warunkiem tym jest to, co nazywamy „kontaktem“ między wychowawcą a wychowankiem a co stanowi niejako duszę wychowania, pojętego jako „obcowanie wychowawcze“. W tem rozumieniu bowiem wychowanie oznacza przede wszystkim bezpośredni, osobisty stosunek duchowy dwu osobowości ludzkich, dojrzałej i rozwijającej się, w którym to stosunku rola wychowawcy polega na „zapładnianiu“, prowadzeniu, budzeniu sił i dążności samowychowawczych w dziecku, rola wychowanka zaś na teźże właśnie dążności i pracy samowychowawczej w dobrowolnem oparciu o wychowawcę, jako o idealny wzór, autorytet i przewodnika. Warunkiem takiego stosunku wspólnoty duchowej jest wzajemna miłość i szacunek, wiążące osobę wychowawcy i wychowanka zarówno z sobą, jako też ze sferą pewnych przyświecających im wspólnie wartości idealnych. Na tem też tle dopiero uwypukla się szczególnie wyraźnie rola osobowości wychowawcy w „działaniu“ wychowawczem, już nie tylko jako podmiotu działającego, lecz jako czynnika wręcz warunkującego swemi osobistemi walorami a w szczególności swoją „postawą wychowawczą“ samą możliwość wychowania.

9. W ten sposób omówiliśmy, jak się zdaje, wszystkie najistotniejsze cechy i własności, które posiadać powinien wychowawca a które w sumie składają się na to, co od strony subiektywnej nazywamy „umiejętnością wychowania“, a od strony

raczej obiektywnej „sztuką wychowawczą“. Wśród tych cech dadzą się wyróżnić cztery grupy: jedna z nich obejmuje wiedzę wychowawcy, druga sprawność techniczną, trzecia specyficzne zdolności, czwarta zaś cechy charakteru.

Wiedza wychowawcy obejmuje, obok pozawychowawczej wiedzy i sprawności fachowych, wiedzę pedagogiczną, złożoną znowu z wiedzy o dziecku oraz z wiedzy o wychowaniu (nauki i teorii wychowania).

Sprawność techniczna uzupełnia teoretyczną i praktyczną wiedzę o wychowaniu czynnikami osobistego doświadczenia, orientacji i wprawy, stanowiącymi rezultat specjalnych ćwiczeń.

Swoiste zdolności wychowawcy, wykształcone na podłożu pewnych dyspozycji wrodzonych, w spotęgowanym zaś stopniu stanowiące talent a nawet genialność pedagogiczną, polegają z jednej strony na zdolności rozumienia i wnikania w indywidualne życie wychowanka (zmysł lub intuicja psychognostyczna) oraz na zdolności rozpoznawania jego typu psychicznego i jego linii rozwojowej (diagnoza i prognoza rozwoju), z drugiej zaś strony na twórczej zdolności wynajdywania i dostosowywania odpowiednich zabiegów (środków) wychowawczych do poszczególnych jednostek, względnie do poszczególnych sytuacji wychowawczych.

Najgłębiej w istotę wychowania sięgają charakterologiczne cechy wychowawcy, dotyczące samej jego osobowości: należy tu przede wszystkim „postawa wychowawcza“, wiążąca się ze znanem zagadnieniem t. zw. typologii wychowawcy, oraz jego kultura osobista w najgłębszym tego słowa znaczeniu, t. j. nie tylko w znaczeniu pewnego sposobu bycia, zgodnego z przyjętymi „dobrymi obyczajami“, lecz w znaczeniu pracy nad sobą, opartej na głęboko ufundowanym światopoglądzie i postawie moralnej wobec świata.

Z czterech wymienionych grup podstawowych własności wychowawcy, względnie składników sztuki wychowawczej dwie pierwsze, t. j. wiedzę i sprawność techniczną przyswoić sobie może każdy normalny człowiek, natomiast własności grupy trzeciej i czwartej, t. j. zdolności pedagogiczne (talent) i charakterologiczne cechy wychowawcy należą do darów przyrodzonych, które można wprawdzie również wykształcić, ale tylko o tyle, o ile ich zadatki istnieją w samej wrodzonej strukturze człowieka. To też w ogólnym systemie t. zw. przysposobiania wychowawców przedmiotem właściwego kształcenia mogą być przede wszystkim własności dwu

pierwszych grup, własności zaś dwu grup ostatnich, aczkolwiek również wymagają i podlegają kształceniu, służyć mogą i powinny przede wszystkim jako podstawa do zasadniczej selekcji przyszłych wychowawców.

Dr MIECZYŚLAW ZIEMNOWICZ.

## Współpraca domu ze szkołą.

Treść: I. Wstęp. — II. Historyczne i społeczne przesłanki współpracy domu i szkoły. Wychowanie w rełkach rodziców i Kościoła. Wzrost znaczenia szkoły i przejmowanie funkcji społecznych. Własne cele szkoły czynią ją obcą życiu. Żądania wychowywania przez szkołę wynikają z ewolucji ekonomicznej i społecznej w ostatnim wieku. — III. Konieczność współpracy domu i szkoły. Szkoła musi szukać związku z życiem. Konieczność współpracy wynika z osłabienia autorytetów Kościoła, rodziny, władzy świeckiej nauki. Relatywizm wrogiem wychowania. — IV. Granice, formy, zakres współpracy. Nie podlega bezpośrednim wpływom rodziców nauczanie i ideologia szkoły. Współpraca wytwarza organizację patronatów i Kół rodzicielskich. Stosunek władz do tych poczynań w innych krajach i w Polsce. Współpraca w dziedzinie humanitarnej, wychowawczo-humanitarnej, wychowawczej dla kształcenia charakteru moralnego, dla wyrobienia obywatelskiego.

### I. Wstęp.

Niema szkoły na obszarze Rzeczypospolitej Polskiej, w którejby nie starano się o nawiązanie ściślejszej współpracy z rodzicami. Najczęściej inicjatywa w tym względzie wychodzi ze strony szkoły. Przyjmowana jest ona natomiast różnie: z wielką rezerwą a nawet nieufnością, z wyrozumowaną chęcią poddania się woli szkoły, a zatem ze względów oportunistycznych, najrzadziej z pełnym zrozumieniem intencji szkoły, ze świadomością, że współpraca domu ze szkołą jest realizowaniem potężnego procesu przebudowy społeczeństwa, którego świadkami jesteśmy w naszych czasach. Stwierdzenie tego faktu nie jest bynajmniej obwinianiem „domu“ za niewystarczająco lub niewłaściwie organizowaną współpracę obu tych ważnych czynników. Wina rozkłada się równomiernie na obie strony i właściwie nie jest winą świadomie popełnianą; raczej jest ona wynikiem niedość jasno skryzystalizowanego procesu, a zatem niedość zdecydowanego działania zarówno ze strony szkoły jak i rodziców. Nauczyciel często widzi w organizacjach rodzicielskich niemiły dla siebie, bo krytyczny organ kontroli, w innych wypadkach pragnie



z nich uczynić narzędzie podatne dla realizowania swych planów. Rodzice chcieliby niejednokrotnie mieć wpływ na nauczanie i wychowywanie w sensie pomocy dla swych dzieci i dlatego czują się źle w biernej roli, którą im tu i tam szkoła narzuca. Występuje tu pod wpływem tradycji antynomja, dom i szkoła, jako dążenie do realizacji różnych, często nawet przeciwnych sobie celów.

A przecież niema i nie może być sprzeczności między dążeniami szkoły a pragnieniami rodziców. Przecież szkoła pracuje i musi pracować dla dobra swych wychowanków, przyszłych dorosłych członków społeczeństwa i obywateli państwa, a dobro ich jest i powinno być identyczne z pragnieniami rodziców dla swych dzieci. Dlatego dobrze jest zastanowić się nad istotą stosunku „dom a szkoła“, oświetlić go historycznie i społecznie, aby poznać, że współpraca tych najistotniejszych obok Kościoła czynników wychowania jest konieczna i różne może przybrać formy.

## *II. Historyczne i społeczne przesłanki współpracy domu i szkoły.*

Zagadnienie współpracy domu i szkoły mogło zaistnieć dopiero w okresie rozkwitu szkoły do roli samodzielnego czynnika w wychowaniu społecznym. Poza Grecją starożytną, w której wychowanie dzieci i młodzieży znajdowało się pod silnym a nawet, jak w Sparcie, pod zupełnym wpływem państwa, wychowanie spoczywało naogół w rękach rodziców i kościoła i to we wszystkich krajach. Zadaniem rodziców było przygotować dzieci do życia w rodzinie i do objęcia tych zadań, które rodzice spełniali. Nie było dążności i ze względu na utrwalony tradycją i filozoficznie uzasadniony ustrój społeczny, nie mogły istnieć dążenia wydobyć się ze swego stanu, ze swej sfery życiowej, do sfery wyższej. Rodzice wdrażali swe dzieci przez ćwiczenia, przez naśladowanie do swych zajęć, przekazywali dzieciom swe doświadczenia w zakresie potrzeb społecznych, higieny, pojęć moralnych i t. d. Dzieci rolnika stawały się rolnikami tego samego pokroju jak rodzice, uprawiały ziemię temi samymi narzędziami i w ten sposób jak ich ojcowie i dziadowie. Dzieci rzemieślników uczyły się rzemiosła u rodziców lub krewnych, także rzemieślników, drogą praktycznego ćwiczenia. Szlachcic uczył się rzemiosła rycerskiego i towarzyskich form współżycia jako paź, giermek, pachole, by wreszcie po wykazaniu odpowiedniego doświadczenia, wprawy i umiejętności otrzymać pasowanie na pełnowartościowego rycerza.

We wszystkich wspomnianych formach kształcenia dzieci

nie wybija się zupełnie rola nauczyciela, rola szkoły. Kształcenie odbywa się poza instytucją, szkołą zwaną, nauczycielami nie są zawodowi nauczyciele, lecz reprezentanci danego zawodu, stanu. Szkoła i nauczyciel stawali się dopiero potrzebni dla pewnych specjalnych celów, więc dla przygotowania do zawodów naukowych, do studjów, najczęściej do stanu duchownego. Nauczyciel spełniał wtedy specjalną misję, do której nie dorosli wcale rodzice, otrzymywał więc poniekąd pełnię władzy nad dzieckiem w danym zakresie. Internaty w szkołach klasztornych miały wpływ nieograniczony na dziecko bez przeszkód ze strony rodziców. Nie dawały się wyczuwać więc jakiegokolwiek sprzeczne, paraliżujące się wzajemnie wpływy.

Tak było zawsze, gdy uczenie się było przywilejem niewielu osób, gdy nauczanie miało charakter przeważnie jednostkowego uczenia. Nauczyciel, angażowany przez daną rodzinę, od niej w zupełności zależny, spełniał tylko wolę rodziców, naginając swoje wymagania do sytuacji.

Sprawa zmienia się jednak zasadniczo, gdy nauczanie staje się od początku w. XIX gromadne, gdy ogarniać zaczyna nietylko tych, którzy sami z własnego popędu do szkoły idą. W miarę wnikania w świadomość społeczną przekonania, że nauka jest konieczną dla uzyskania lepszych warunków życia, że wszyscy obywatele muszą przejść przez szkolne wychowanie, aby móc ponieść odpowiedzialność za losy społeczeństwa i państwa, aby współdziałać w tworzeniu ogólnej pomyślności, szkoła nabiera innego znaczenia, urasta z wolna do roli ponad poszczególnymi rodzinami, do znaczenia instytucji społecznej w całym tego słowa znaczeniu.

Szkoła zaczyna mieć świadomość, że służy jakimś wyższym, ogólniejszym zadaniom, że nie może wiązać się pragnieniami i żądaniami jednostek, rodziców czy uczniów, ale musi realizować swoje własne cele. Znaczenie szkoły tkwi swemi korzeniami niewątpliwie w podłożu społecznym, w służbie dla społeczeństwa. Idea powszechnego nauczania, a zatem idea nadania szkole charakteru instytucji społecznej, powstała przecież w czasach rewolucji francuskiej. Szkoła miała realizować ideały demokracji, szkoła miała kłaść podwaliny pod gmach społecznej pomyślności. Szkoła miała w szczególnym tego słowa znaczeniu służyć dobru społeczeństwa. Jednak określenie „dobra” społecznego i środków do tego dobra wiodących, ulegało w miarę społecznego rozwoju znacznym wahaniom.

Społeczeństwo będzie szczęśliwsze, myślano, im z lepszych będzie złożone jednostek. Należało więc dążyć do stworzenia doskonałego człowieka, jako typu. Określenie zaś cech doskonałości nie jest łatwe. Doskonałości szukano w rozwoju

intelektualnym, w stworzeniu harmonii w dążeniach, w oddaleniu się od wszystkiego, co pospolite, codzienne, więc brzydkie, a zbliżaniu do ideału dobra, piękna, prawdy, pojętych w formie doskonałej, więc oderwanej od życia. Przyświecał tym neohumanistom wieku XIX ideał starożytnej Grecji, oparty wywodami intelektualistycznej psychologii i filozofii.

Sam ideał harmonijnego rozwoju człowieka, wszystkich jego zdolności, władz umysłowych, jak psychologia głosiła, był obcy życiu. Wszak życie całe oparte jest raczej na specjalizacji, na ćwiczeniu i doskonaleniu pewnych funkcji nad inne, aby mogły spełniać zadanie przez życie wyznaczone. Niepodobiestwem jest wymagać, aby ktoś równie władał igłą, kielnią lub młotem, jak pisał naukowe dzieła. Życie wymaga, żeby pewne funkcje człowieka były kształcone nawet kosztem innych funkcji. Życie społeczne jest różniczkowane coraz więcej i funkcje życia społecznego muszą być spełniane przez specjalistów, którzy tylko dane zadanie mają do wypełnienia. Tylko wtedy maszyna społeczna może się bez zgrzytów poruszać.

Ale właśnie ustanowienie ideału kształcenia i wychowania, który był od życia oderwany, spowodowało, że i środki dążące do jego realizacji musiały mieć charakter ogólny, abstrakcyjny, obcy życiu, obcy jego doczesnym zadaniom. Im narzędzie kształcenia, więc przedmiot nauczania, więcej był ogólny, tem większy ogarniał zasięg, więcej „władz umysłowych“ ćwiczył, tem więcej był pożądanym w szkole. Dlatego szkoła oparła swoją pracę na przedmiotach niezwiązanych z życiem, na martwych językach klasycznych, łacinie i grece, przez czas krótki na hebrajskim, dlatego dużo miejsca dawano przedmiotom humanistycznym, filozofii i matematyce. Zawsze z tem zastrzeżeniem, żeby niezbyt wiele miały łączności z życiem.

Kształcenie formalne stało się podstawą szkolnictwa średniego w wieku XIX. Życie szło inną drogą, inną drogą szkoła. O zbliżenie szkoły do życia, o narzucenie jej zadania przygotowywania młodego pokolenia do życia walczy wiek XIX. Pozornie toczy się walka o wprowadzenie nowych przedmiotów do nauki szkolnej: geografii, przyrody, fizyki, chemii, robót ręcznych i o równouprawnienie typów szkolnych, t. zw. realnych, technicznych, z humanistycznymi. W rzeczywistości jest to walka o odzyskanie wpływu na szkołę przez społeczeństwo, o prawo rodziców do współdziałania przy wychowywaniu swych dzieci. Początek w. XX, który był szczytem rozwoju dawnej szkoły, opartej na zasadach formalnego kształcenia, był również świadkiem najsilniejszych ataków na szkołę. Wydaje się to paradoksalne.

Szkoła zyskała w tym czasie najlepsze wyposażenie materialne, znakomite budynki, niekiedy pałacami szkolnymi zwane, bogate pomoce naukowe, biblioteki, gabinety przyrodnicze, fizykalne; personel nauczycielski wysoko kwalifikowany pod względem naukowym, doskonale kontrolowany i metodycznie szkolony; metody nauczania, doskonałe ciągle, nakładały na nauczyciela coraz nowe obowiązki, aby tylko uczynić naukę dla ucznia łatwiejszą i strawniejszą; programy naukowe, ciągle poddawane rewizji, dotrzymywały kroku postępowi nauki; obejmowały już całą encyklopedję wiedzy i niemal przekraczały zdolność apercpcji ucznia. Wszystko więc uczyniono, aby szkoła stała się doskonałą. Mimo to wołanie o reformę szkoły stawało się coraz głośniejsze, narzekanie, że szkoła nie spełnia swego zadania, coraz powszechniejsze. Bunt przeciw szkole wychodził od młodego pokolenia, które właśnie z dobrodziejstwa szkoły korzystało. Młodzież stwierdzała, że szkoła nie przygotowywała do życia.

Czem to wytłumaczyć? Podkreśliliśmy już, że szkoła oddaliła się od życia, od rzeczywistości, hołdując zasadzie formalnego kształcenia, zmierzając do wychowania doskonałego człowieka, który nie był związany z życiem, z jego potrzebami, jego prozą, lecz miał służyć wymarzonemu ideałowi nieokreślonego dobra, nieuchwytnego piękna i wiecznej prawdy. Ideał szkoły i wychowania żadną miarą nie mógł się zmieścić w realnych ramach życia, a życie stawiało w sposób nieubłagany swoje żądania i kazało tworzyć dobro, określone potrzebą dnia i społeczeństwa, służyć prawdzie, która mogła być sprawdzona w życiu codziennym, dążyć do piękna, które opromieniałoby szarzyznę życia tłumów i budząc poczucie estetyczne, pogłębiało życie moralne.

Niemal wiek cały szkoła żyła życiem własnym, nie licząc się z potrzebami dnia, narzucając swe żądania rodzicom i wychowankom, stała się obca rzeczywistości, znajdowała się już niemal poza życiem. To musiało się zmienić!

Powody tego tkwiły w rozwoju życia społecznego i ekonomicznego, którego wiek XIX dokonał.

Przedewszystkiem niezmierny przewrót dokonał się w życiu społecznym. Wiek XIX realizuje powoli dogmat rewolucji francuskiej, głoszący równość wszystkich ludzi przed prawem i pochodzenie władzy od ludu. Oznacza to zniesienie przywilejów rodowych, stanowych i wprowadzanie demokracji. Jeżeli władza należy do ludu, jeżeli ma być wykonywana przez lud, a nie ma być przywilejem jednej warstwy, to lud musi być do tej władzy przygotowany. Jeżeli wszyscy są równi wobec prawa i wszyscy powołani do sprawowania władzy dla dobra ludu, dobra ogólnego, to wszyscy powinni

mieć te same szanse życiowe. Jeżeli praca dla szczęścia wszystkich jest obowiązkiem wszystkich, to wszystkich trzeba do tej pracy wdrażać. Jednostka nie jest już czemś oderwanym od ogółu, nie żyje już wyłącznie dla siebie, ale żyje dla społeczeństwa. Różnice majątkowe, stanowe, przekonania nie mogą stanowić przeszkody w kształceniu jednostek. Im większe zdolności jednostka posiada, tem większe może oddać usługi społeczeństwu.

Z założeń tych wynika, że kształcenie ma być powszechne, obowiązkowe, bezpłatne. Szkoła ma mieć jeden cel, przygotowanie do życia społecznego, do pracy dla społeczeństwa.

Także życie ekonomiczne doznało niezmiernego przewrotu. Produkcja ręczna jednostkowa została wyparta przez produkcję maszynową, mechaniczną i masową. Siłę mięśni zastępuje maszyna. Wartość człowieka ocenia się nie według jego mięśni, lecz intelektu. Życie staje się coraz trudniejsze, coraz więcej skomplikowane. Zwycięża w życiu, kto lepiej jest do niego przygotowany, kto zna więcej narzędzi pracy, kto się lepiej orientuje w procesie tworzenia.

Rozwój techniki, środków komunikacyjnych, stwarza nowe podstawy życia ekonomicznego. Zniknęły małe komórki produkcji, samowystarczalne i powstają wielkie instytucje, obejmujące wielkie przestrzenie świata, wiążące źródła surowców i siły mechanicznej z miejscem produkcji, z rynkami zbytu. Zależność tych czynników zmienia warunki ekonomiczne życia. Polityka ekonomiczna nabiera znaczenia dla państwa, staje się podstawą potęgi i niezawisłości.

Organizacja życia codziennego, które obejmuje coraz większe warstwy ludności, wkracza w coraz to nowe dziedziny, stwarza również nowe warunki współżycia ludzi. Inaczej żyje się w wielkiem mieście z różnemi technicznemi i komunikacyjnemi udogodnieniami, inaczej w wielkich domach mieszkalnych, niż na wsi, w jednorodzinnych domkach.

Zadanie przygotowania młodych pokoleń do tych zmienionych warunków musi przypaść szkole. Obowiązek ten ciąży na szkole coraz więcej, w miarę jak życie się komplikuje, jak coraz trudniejsze staje się opanowanie nowych form życia. Szkoła musi więc coraz ściślej wiązać się z życiem.

### *III. Konieczność współpracy domu i szkoły.*

Szkoła tylko wtedy odpowie tym zadaniom, które życie i społeczeństwo na nią nakłada, gdy kontakt z życiem będzie utrzymywała. To znaczy, gdy będzie znać tendencje rozwojowe życia i umiejętnie się do nich dostosowywać. Może to nastąpić tylko przez ścisłą współpracę z temi czynnikami,

które kształtują współczesne życie. Przy centralistycznej organizacji szkolnego wychowania narzucane są formy i treść pracy, więc ustroj szkoły i jej programy, przez władze naczelne, przez ministerstwo. Ale właśnie ministerstwo dąży do tego, by być wyrazem rozwoju społecznego i przez studia nad potrzebami życia i państwa wprowadza coraz to nowe udoskonalenia do programów i metod nauczania. Ministerstwo przewiduje w ustroju organizacji wychowania publicznego stały kontakt ze społeczeństwem i tworzy przy władzach szkolnych rady szkolne powiatowe, okręgowe, a jako organ przyboczny Ministra, Państwową Radę Wychowania. Rady te reprezentują obok fachowców-pedagogów wszystkie czynniki, zainteresowane w wychowaniu i mogące na wychowanie wywierać wpływ.

Pozatem z inicjatywy ministerstwa powstawały niemal od samego wskrzeszenia państwa polskiego koła rodzicielskie przy każdej szkole, jako wyraz łączności ze społeczeństwem, jako znak zewnętrzny, że szkoła służy społeczeństwu.

Koła te, tworzone jakby na rozkaz władz, nie mogły odrazu znaleźć właściwej drogi. Wyznaczone przez władzę kierunki prac były dwojakie: współpraca w wychowywaniu i pomoc materialna, więc działalność humanitarna. Współpraca wychowawcza nastęrczała znaczne trudności, wyrażające się w stosunku koła rodzicielskiego do władzy szkolnej. Koła rodzicielskie interpretują pojęcie współpracy, jako współrzędność, uważają, że mogą i powinny zabierać głos w sprawach dotyczących wychowania ich dzieci, że mogą wskazywać na niedomagania szkoły i dążyć do ich usunięcia. Szkoła, która od szeregu dziesiątków lat była obca życiu, niezależna od dążeń współczesnych, nieprzyzwyczajona do tłumaczenia się ze swych poczynań, wynikających ze założeń ideologicznych, niechętnie a nawet wrogo odnosiła się do usiłowań rodziców, by wpływać na szkołę, żądała natomiast podporządkowania się rodziców pod zarządzenia szkoły. Stąd zamiast współpracy, wynikającej z wzajemnego porozumienia, zaistniał naogół nieszczerzy stosunek.

Szkoła wydaje patenty, które są legitymacją na dalsze życie. Otrzymanie tych patentów jest celem dla wszystkich. Jeżeli więc „współpraca“, pomyślana jako „współrzędność“, jako „niezależność“, miałyby utrudnić zdobycie patentu, to lepiej ze współpracy zrezygnować! W znacznej też mierze współpraca ta jest jeszcze niezupełna. Szczerość jeszcze nie zapanowała między domem a szkołą.

Co do działalności humanitarnej Kół rodzicielskich nigdy nie było wątpliwości, ani trudności. Każda inicjatywa ze strony rodziców była mile witana. Ale mimo wszystko współ-

praca wychowawcza jest ważniejszą i powinna być rozbudowana szeroko na zasadzie wzajemnego porozumienia i poszanowania.

W chwili obecnej sprawa tak się więc przedstawia, że naczelne władze administracji szkolnej mają pełną świadomość potrzeby oparcia się w okresie reformy szkolnego nauczania i wychowania o społeczeństwo i swemi rozporządzeniami do współpracy zachęcają. Władze niższe mają mniej poczucia tej potrzeby, natomiast silną świadomość tradycji i niezależności, dążenia do celów własnych, obcych życiu. Stąd rozdźwięk, a w najlepszym wypadku niedość ścisła i rozumiejąca się współpraca. (D. n.)

Dr JÓZEF CHAŁASIŃSKI, Doc. U. P.

## Psychologiczne i socjologiczne teorie William'a Mc Dougalla.

Dokończenie.

Instynkty i dążności społeczne. Podobnie jak biologia i psychologia indywidualna, tak samo psychologia społeczna i socjologia unikają instynktów. Badanie życia zbiorowego i procesów społecznych prowadzi jednak do różniczenia dwu stron rzeczywistości społecznej: jedna, to rzeczy i wartości społeczne — zwyczaje, prawo, instytucje społeczne i t. p. — które w stosunku do jednostki są w pewnej mierze zewnętrzne; druga — subiektywne postawy i dążenia jednostek, które sprawiają, że jednostki w pewien sposób zachowują się w życiu zbiorowym, dążą do przystosowania się do środowiska społecznego, lub do jego przekształcenia. Społeczeństwo nie posiada własnej „duszy zbiorowej“, ani „świadomości zbiorowej“ i tylko jednostkom powiązanim w różne stosunki zawdzięcza swój żywy i dynamiczny charakter. Społeczne działanie jednostek jest podstawą utrzymywania się i przekształcania się grup społecznych. Dlatego w analizie socjologicznej stale natrafiamy na te elementy subiektywne, które są źródłem działania społecznego ludzi. Elementy te przez jednych socjologów nazywane dążnościami społecznymi (Znanięcki), przez innych pragnieniami (Thomas) lub postawami, różnią się jednak zasadniczo od instynktów w ujęciu Mc Dougall'a, według którego są wrodzonymi mechanizmami biologicznych organizmów i poprzedzają doświadczenia społeczne jednostek. Psychologia społeczna opiera się na zało-

żeniu, że zachowanie się społeczne jednostek da się sprowadzić do kombinacji elementów biologicznych, jakimi są instynkty i że ich klasyfikacja na podstawie ujawniania się w izolowanych indywidualnych organizmach biologicznych, jest podstawą naukowego badania życia społecznego. Według tego stanowiska poznanie jednostki, biologia i psychologia, poprzedza poznanie życia zbiorowego.

Socjologia przeciwstawia się temu biologiczno-psychologicznemu ujęciu życia społecznego. Osobnik ludzki, jako twór społeczny, nie da się bowiem sprowadzić do organizmu biologicznego, a życie społeczne — do kombinacji elementów istniejących w izolowanych jednostkach. Dążność społeczna, w ujęciu socjologicznym, nie jest elementem organizmu biologicznego, nie poprzedza życia społecznego jednostki, ale rozwija się w jednostce z jej doświadczeniem społecznym. Dążność społeczna nie jest elementem izolowanej psychiki jednostkowej, ale funkcją stosunku jednostki i społeczności, elementem jednostki jako tworu społecznego. Dążność do uznania, do porozumienia, do podporządkowania się, dążności antagonistyczne i inne, któremi socjologowie posługują się, nie oznaczają wrodzonych popędów do reagowania organizmu biologicznego na naturalne sytuacje, ale postawy względem kompleksów znaczeniowych, względem symbolów i wartości społecznych, których znaczenia uczy się jednostka przez doświadczenie w życiu zbiorowym. Dążność do podporządkowania się wodzowi armji lub kapłanowi nie da się sprowadzić do stosunku dwóch organizmów biologicznych, lecz jest stosunkiem dwóch osobników społecznych, którzy zachowują się względem siebie w określony sposób ze względu na znaczenie przywiązane do nich w danym środowisku społecznym. Niektórzy autorzy pojmują „instynkty społeczne“ zupełnie identycznie z przedstawionem pojęciem „dążności społecznych“. Wtedy pomiędzy „instynktem społecznym“ i „dążnością społeczną“ niema, rzecz jasna, innej różnicy, jak tylko terminologiczna.

Oczywiście, dążności rozwijają się na podłożu pewnych wrodzonych właściwości organizmów bio-psychicznych, psychologia społeczna, jak nauka wogóle, nie wie jednak dotychczas, na czym polega to dziedziczne podłoże, i jaka jest jego rola w kształtowaniu się dążności społecznych. Pojęcie dążności, w przeciwstawieniu do pojęcia instynktu, nie zawiera uroszczeń do rozwiązywania tego problemu. Jest ono wolne od skojarzeń z dziedzicznością, z ewolucją biologiczną gatunku ludzkiego, z psychofizyczną konstytucją człowieka i z wielu innymi problemami naukowo niezbadanymi, które kojarzą się z pojęciem instynktu. Dążność jest nazwą dla pewnej aktywnej



postawy, którą doświadczamy, jest określeniem pewnego faktu empirycznego, podczas gdy instynkt w ujęciu Mc Dougalla jest hipotezą, która ten fakt sprowadza do mechanizmów, nie będących danymi naszego doświadczenia i których nikt dotychczas eksperymentalnie nie stwierdził. Zastąpienie „instynktów“ „dążnościami“ nie wyklucza możliwości badania dążności i instynktów ze stanowiska fizjologii, biologii i psychologii i nie odmawia użyteczności badań w tym kierunku dla psychologii społecznej i socjologii. Socjologia broni się jedynie przed przenoszeniem na jej teren biologicznych hipotez, nie opartych na ścisłych badaniach eksperymentalnych. Hipotezy takie — naukowo niesprawdzalne, jak teoria instynktów Mc Dougalla — nie przyczyniają się do naukowego rozwoju socjologii jako nauki empirycznej, lecz rozwój ten powstrzymują.

Krytyka teorii instynktów Mc Dougall'a nie zmniejsza wszakże znaczenia historycznego, jaki teoria ta posiadała dla rozwoju psychologii społecznej. W ocenie jego dzieła należy pamiętać, że ukazało się ono w czasie, kiedy psychologia zbiorowa pozostawała jeszcze pod silnym wpływem metafizycznych koncepcyj „duszy“ społecznej, „świadomości zbiorowej“ i „organizmu społecznego“. Nie wyzwoliła się jeszcze także z pod silnego wpływu racjonalizmu, intelektualizmu i utylitaryzmu. Mc Dougall słusznie widział warunek naukowego rozwoju psychologii zbiorowej w oparciu jej na elementach społecznych psychiki jednostek. W tym też kierunku rozwinęła się psychologia społeczna; z rozwojem jej jednak, i pod wpływem badań eksperymentalnych elementy te czyli instynkty, uległy gruntownej rewizji.

IV. Pojmowanie elementarnych dążności społecznych jako instynktowych mechanizmów wrodzonych, niezmiennych, w ciągu życia indywidualnego, i przekształcających się na drodze ewolucji biologicznej gatunku ludzkiego, jak to pojmował Mc Dougall, prowadziło psychologię społeczną na bezdroża. Teoria instynktów przenosiła bowiem badanie życia zbiorowego z terenu międzyjednostkowych stosunków wzajemnego oddziaływania jednostki i środowiska społecznego, z dynamicznej i funkcjonalnej analizy dążności, na teren biologicznej ewolucji gatunku ludzkiego. Bezpłodność biologicznych koncepcyj: teorii instynktów i biologicznej ewolucji gatunku ludzkiego — w zastosowaniu do socjologii, występuje najjaskrawiej w poglądach, do jakich doprowadziły one samego Mc Dougall'a.

Na założeniu wrodzonej natury ludzkiej, będącej zespołem wrodzonych i niezmiennych mechanizmów instynktowych, opiera się doktryna Mc Dougall'a, biologiczno-rasowego uwa-

runkowania kultury i charakterów narodowych. „Elementy społecznego środowiska narodu — jego zwyczaje, wierzenia, instytucje, język i kultura wogóle rozwinęły się — pisze Mc Dougall — powoli w ciągu dziejów narodu pod stałym naciskiem wrodzonych tendencji, które w każdej kolejnej generacji są te same“.<sup>19)</sup> „Suma wrodzonych cech jest środowiskiem dla rodzaju kultury i ona dokonuje selekcji wszelkich odmian kulturalnych, determinując utrzymywanie się i dalszą ewolucję jednych, a zanikanie innych“.<sup>20)</sup> „Wrodzona konstytucja psychiczna, a więc rasa... stwarza stałą tendencję do ewolucji społecznego środowiska w określonym kierunku“...<sup>21)</sup> Na podłożu rasowym rozwija się tradycja narodu i jego samowiedza, a odmienności rasowe konstytucji psychicznej ludu, polegające na różnym stopniu siły rozmaitych instynktów, stanowią podstawę różnic charakterów narodowych.<sup>22)</sup>

Różnice pomiędzy rasami polegają przede wszystkim na różnym nasileniu instynktów. Instynkt stadny jest więc silniej rozwinięty u rasy śródziemnomorskiej, niż nordycznej. Rasa nordyczna ma zaś silniej rozwinięty instynkt ciekawości, jest bardziej naukowa i twórcza w filozofii. Murzyni mają bardzo silnie rozwinięty instynkt uległości. Różnice pomiędzy rasą nordyczną i śródziemnomorską, wyjaśniają, zdaniem Mc Dougall'a, różnice charakterów narodowych angielskiego i francuskiego, i różnice kultur tych narodów. Zagadnienia rasizmu prowadzą Mc Dougall'a do bezwartościowych uogólnień tego typu, jak wyjaśnienie kulturalnego zastoju Chin przez czystość pnia rasowego, a kulturalnego zastoju Indyi przez zbytnią różnorodność rasową.

Nietylko zdolności intelektualne, charakter i wogóle najważniejsze elementy osobowości są wrodzone, ale zróżnicowanie społeczne na wyższe i niższe warstwy jest odbiciem tych nierówności ludzi pod względem wrodzonych uzdolnień. „Posiadamy dość dobre dowody na to, że zdolność do intelektualnego rozwoju jest wrodzona w rozmaitym stopniu, że jest ona dziedziczną, i że pomiędzy nią a stanowiskiem społecznym zachodzi ścisła korelacja.“ Drabina społeczna „odpowiada zróżnicowaniu wrodzonych moralnych i intelektualnych wartości“. „Wyższe warstwy społeczne mają więcej osób o wyższym wyposażeniu wrodzonym, niż niższe“.<sup>23)</sup> Na tych

<sup>19)</sup> W. McDougall, Psychologia grupy, str. 209. — <sup>20)</sup> Str. 210. — <sup>21)</sup> Str. 218.

<sup>22)</sup> Doskonąłą analizę i krytykę teorii biopsychicznego uwarunkowania kultury daje prof. Znaniecki: Wstęp do socjologii, 1922, str. 73 i n. Tamże znakomita krytyka teorii instynktów, str. 78 i n.

<sup>23)</sup> Poglądy te rozwija McDougall w książce p. t. Is America safe for Democracy, 1921. Cyf. za G. A. Dorsey'em: Race and civilisation, w zbiorze Ch. Bearda: Whither mankind, 1929, str. 234 i nast.

„prawdach“ opiera autor także praktyczny projekt płacenia 200 dolarów premji od każdego w Ameryce dziecka dla rodzin o dochodzie 2 tysięcy dolarów lub wyżej.<sup>24)</sup>

Doktryna rasizmu Mc Dougall'a, którą przedtem rozwijali Gobineau, Chamberlain i inni, a obecnie „teoretycy“ hitleryzmu i ruchów nordycznych w innych krajach, do socjologii, do nauki wogóle, nie należy. Podobnie optymistyczna doktryna Mc Dougall'a, która w hierarchicznym zróżnicowaniu społeczeństwa widzi zróżnicowanie ludzi według wrodzonych wartości intelektualnych i moralnych. Doktryna ta miała już w końcu XIX w. wybitnego teoretyka w osobie antropologa niemieckiego O. Ammona. Obydwie te doktryny, głoszone przez Mc Dougall'a w Ameryce, w kraju o silnych tradycjach demokratycznych, przyczyniły się do zupełnej utraty popularności, jaką posiadał Mc Dougall przez szereg lat po opublikowaniu *Introduction to social psychology*.

Na skutek rosnącego krytycyzmu socjologii względem teoryj Mc Dougall'a zaniechał on kontynuowania swego „magnum opus“ psychologii kolektywnej, której *The Group Mind* (Psychologia Grupy) miała być pierwszym tomem.<sup>25)</sup> Obecnie w Duke University, w nowym prowincjonalnym uniwersytecie w stanie North Carolina, oddaje się psychologii eksperymentalnej. Równocześnie rozwija nową koncepcję psychologii, t. zw. „psychologię hormiczną“, albo „teleologiczną“. Tymczasem doktryna wrodzonej nierówności ras, której był wyznawcą, przechodzi renesans, nie w instytutach psychologicznych i socjologicznych, ale w hitleryzmie i spokrewnionych z nim ruchem nordycznym w innych krajach.<sup>26)</sup>

V. Mc Dougall i bihewjoryzm. Jako psycholog Mc Dougall zaliczany jest do bihewjoryzmu i sam uważa się za „bihewjorystę“, a psychologię pojmuje jako pozytywną „naukę o zachowaniu się istot żywych“. Zarzeka się jednak wszelkiej łączności z mechanistycznym bihewjoryzmem Watsona. Podobieństwo pomiędzy doktryną Watsona i Mc Dou-

<sup>24)</sup> Patrz recenzja książki McDougall'a przez Farisa w *American Journal of Sociology*. Vol. 27/1922, str. 240 i nast. „Is America safe for Democracy“ zostało wydane w Anglii p. t. „National Welfare and National Decay“.

<sup>25)</sup> Po *The Group Mind*, 1920 r., McDougall opublikował jeszcze w zakresie problemów życia narodu popularne prace p. t. *Is America safe for Democracy?* (1921), „Ethics and some modern world problems“ i „The Indestructible Union“ (1925).

<sup>26)</sup> Ruch nordyczny ma także swoich apostołów w Ameryce: Madison Grant. *The Passing of the Great Race* (1916), z przedmową prof. H. F. Osborne; Lothrop Stoddard, *The rising tide of color*; Wiggam, Hutington i inni. Omówienie przedstawicieli rasizmu znajdzie czytelnik w A. Hertz. *Klasyki socjologii*, Biblioteka Wiedzy i Życia. 1934.

gall'em jest zupełnie powierzchowne i nominalne. „Behavior“ posiada bowiem zupełnie inne znaczenie dla bihewjoryzmu, niż dla Mc Dougall'a. „Zachowanie się“ w pojęciu bihawjorystów jest pojęte mechanistycznie, jako reakcje organizmu na podniety. Bihewjoryzm rozwinął się z psychologii zwierząt i metodę obiektywnej obserwacji zewnętrznego zachowania się zwierząt przenosi do psychologii ludzkiej. „Obowiązkiem biherwjorysty — pisze skrajny behawjorysta, prof. Kuo — jest opisywać zachowanie się w dokładnie taki sam sposób, w jaki fizyk opisuje ruch maszyny.<sup>27)</sup> Psychologia ta jest nauką przyrodniczą, która bada mechanikę działania ludzkiego. Jak fizykowi nie potrzeba instynktu do badania ruchu boomeranga, tak samo nie potrzeba go psychologowi do badania zachowania się ludzi. „Czy gumowy żołnierz — zapytuje Watson — stoi prosto dlatego, że ma instynkt“.<sup>28)</sup> „Dla wyjaśnienia zachowania — pisze Watson — potrzebuje tylko zwykłych praw fizyki i chemji — nic więcej.“<sup>29)</sup>

Czem innym jest „behavior“, zachowanie się w psychologii Mc Dougall'a. Dla niego działanie organizmów żywych wogóle, a ludzkich w szczególności posiada charakter celowy. Organizm reaguje celowo na swoje środowisko. Instynkty są teleologicznymi popędami, które służą utrzymaniu organizmu. Dlatego też psychologię swoją nazywa Mc Dougall teleologiczną „purposive psychology“, albo, z greckiego, „hormic“ psychology i przeciwstawia ją biherwjoryzmowi. „Kładę nacisk na to, — pisze Mc Dougall — że wszelka psychiczna aktywność jest celowa, to znaczy, że jest zmierzaniem do celu, jakkolwiek niewyraźna może być myśl o tym celu... Pogląd, według którego całe zwierzęce i ludzkie zachowanie się jest celowe, choćby w niewyraźnym i małym stopniu, a celowe działanie jest zasadniczo różne od procesu mechanicznego, można nazwać wygodnym terminem teorii hormicznej. Wyraz hormic pochodzi od greckiego *hormeo*..., co oznacza witalny impuls, czyli pęd do działania. Wola do życia Schopenhauera, *élan vital* Bergsona i *libido* C. G. Junga są innymi określeniami dla tej celowej czyli hormicznej energii, która przejawia się w zachowaniu się ludzkim i zwierzęcem...“<sup>30)</sup> „Wszelka psychologia — pisze

<sup>27)</sup> R. S. Woodworth, *Contemporary schools of psychology*, 1931, str. 183. W polskim języku z bihewjoryzmem zapoznaje rozprawa prof. St. Baley'a p. t. O bihewjoryzmie. *Rocznik Pedagogiczny*, 1929, t. IV, cz. I, str. 41—55.

<sup>28)</sup> Watson. *Behaviorism*, 1930, str. 112.

<sup>29)</sup> Watson and McDougall. *The battle of behaviorism*, 1929, str. 26.

<sup>30)</sup> W. McDougall. *Outline of psychology*. 1923. Str. 71—72. K. Joung. *Social psychology*, str. 60.

Mc Dougall na innym miejscu, o bihewjoryzmie Watsona — która przyjmuje dogmat mechanistyczny i odpowiednio kształtuje się, jest bezużyteczna, poza pewnym bardzo ograniczonym zakresem, gdyż nie potrafi rozpoznać i wyjaśnić najbardziej zasadniczych faktów zachowania się ludzi“.<sup>81)</sup> Swoje *Introduction to social psychology* uważa Mc Dougall za pierwszą próbę stworzenia psychologii hormicznej.

Teleologiczna koncepcja psychologii w ujęciu Mc Dougall'a znalazła dotychczas bardzo niewielu wyznawców, w odrzuceniu jednak mechanistycznego poglądu na zachowanie się jednostek zbliża się ona do szeregu nowych kierunków psychologicznych — jak funkcjonalizm Baldwin'a i Dewey'a, szkoła psychoanalityczna, strukturaliści, psychologja Spranger'a, psychologja personalistyczna Sterna, i charakterologia Klages'a i Prinzhorna. Spór między bihewjoryzmem teologicznym Mc Dougall'a a mechanistycznym Watsona wykracza poza naukowe problemy psychologii i dotyka zasadniczych problemów filozofji życia wogóle.

Zainteresowania psychologiczne Mc Dougalla idą poza teren zjawisk psychicznych, dostępnych dla ścisłego, obiektywnego opisu, wzorowanego na naukach przyrodniczych i wkraczają w sferę zagadnień parapsychicznych. „Gdybym nie musiał zarabiać — pisze Mc Dougall w swojej autobiografii naukowej — to może cały czas swój i energję poświęciłbym badaniu na tem polu (procesów parapsychicznych). W ciągu trzydziestu lat pracy w tej dziedzinie stałem się bardzo sceptyczny w stosunku do zjawisk fizycznych... i bardziej skłonny wierzyć w rzeczywistość nietylko telepatji, ale także jakichś innych zjawisk psychicznych“.<sup>82)</sup>

VI. W zakresie praktycznego zastosowania psychologiczne poglądy Mc Dougall'a — głównie teoria instynktów —

<sup>81)</sup> J. B. Watson and W. McDougall. The battle of behaviorism. Str. 69. O psychologii hormicznej patrz także: W. McDougall. Purposive psychology, w zbior. pracy pod tyt. *Psychologies of 1925*, pod red. C. Murchisona; W. McDougall, *Hormic psychology*, *Psychologies of 1930*, pod red. C. Murchisona, i autobiografja naukowa McDougalla w zbior. pracy pod red. C. Murchisona p. t. *A history of psychology in autobiography*, t. I, 1930. — P. T. Nunn buduje teorię wychowania w oparciu o zasady psychologii hormicznej w pracy *Education, its data and first principles*. London: Arnold 1920. McDougall uważa tę książkę za najlepszy wykład zasad psychologii hormicznej.

<sup>82)</sup> *A history of psychology in autobiography*, t. I, str. 220.

<sup>83)</sup> Istnieje szereg prac w zakresie psychologii pedagogicznej, które zajmują się instynktami jako podłożem pracy pedagogicznej. J. Drever. *An introduction to the psychology of education*; J. B. Saxby, *Kształcenie postępowania*, przekład I. Pannenkowej; Bovet, *Instynkt walki*; Z. Ziemiński. *Dażności wrodzone u dziecka*, Szkoła powszechna. Rok IV, 1923, str. 202.

wywarły znaczny wpływ na psychologię pedagogiczną.<sup>83)</sup> „Instynkty“, na których rolę w psychologii młodzieży i w pedagogice kładli nacisk pionierzy pedagogiki woluntarystycznej, James, Dewey i Thorndike, przyczyniły się do rewizji poglądów na procesy wychowania i nauczania i zrewolucjonizowały myśl pedagogiczną, pozostającą pod wpływem intelektualistycznej psychologii Herbarta.

Uzasadniony krytycyzm w stosunku do teorii instynktów potęgował się wprawdzie w miarę, jak wzrastało zrozumienie jej hipotetycznego charakteru i braku poparcia w badaniach eksperymentalnych. Nie zmniejsza to jednak zasługi tej teorii, jaką oddała ona przez zwrócenie uwagi na rolę „instynktów“ czyli wolicjonalnych elementów psychiki, nie dających się sprowadzić do procesów intelektualnych, i na konieczność uwzględniania tych elementów w pracy pedagogicznej. Słuszny postulat pedagogiczny uwzględniania wrodzonych właściwości dzieci i młodzieży w ich rozwoju, nie jest jednak obecnie identyczny z uznawaniem teorii instynktów. Doskonale się już dzisiaj rozumie, że wrodzone właściwości dzieci i młodzieży wymagają ścisłych i drobiazgowych badań, których teorie, nie oparte na takich badaniach, zastąpić nie mogą. Choć więc „instynkty“ — w szerokim tego słowa znaczeniu, obejmującym wszelkie wrodzone impulsy, będące źródłem aktywności — stały się punktem wyjścia dla całej woluntarystycznej pedagogiki współczesnej, to jednak pojmowanie instynktów przez różnych autorów coraz bardziej różnicuje się i w miarę postępu psychologii eksperymentalnej i pedagogicznej powstaje potrzeba ściślejszego, precyzyjniejszego i bardziej potrzebnemu badani naukowym odpowiadającego określenia instynktu, lub, może nawet, zastąpienie go innym pojęciem.

Pomiędzy psychologami i pedagogami, którzy uznają i podkreślają znaczenie wrodzonych zainteresowań dzieci i młodzieży w pracy pedagogicznej, występują znaczne różnice poglądów na charakter tego wrodzonego podłoża. Bardzo pouczająca pod tym względem jest różnica poglądów pomiędzy W. Mc Dougall'em i J. Dewey'em. Wiadomo jak silny nacisk kładzie Dewey na wrodzone impulsy dzieci i młodzieży, na spontaniczne ich zainteresowania i na wrodzoną potrzebę aktywności. słowem, na rozwój od wewnątrz“. Prawdziwie ludzkie wychowanie polega — według Dewey'a — na rozumnym kierowaniu wrodzonymi czynnościami w świetle możliwości i konieczności sytuacji społecznej.<sup>84)</sup>

<sup>84)</sup> J. Dewey. Human nature and conduct. An introduction to social psychology, 1922, str. 96.

Dewey tak samo jak i Mc Dougall reprezentuje woluntarystyczny i dynamiczny kierunek w psychologii społecznej, odrzuca jednak teorię instynktów Mc Dougall'a.<sup>35)</sup>

„Impulsy dzieci — pisze Dewey — są bardzo plastycznymi punktami wyjścia dla czynności, które różnicują się zależnie od sposobów posługiwania się nimi. Wszelki impuls może więc uorganizować się we wszelką niemal dyspozycję, zależnie od rodzaju interakcji pomiędzy nim a środowiskiem. Strach może się więc stać niskim tchórzostwem, roztropną ostrożnością, czcią dla wyższych lub szacunkiem dla równych — czynnikiem łatwowiernego pochłaniania głupich przesądów, lub ostrożnego sceptycyzmu“.<sup>36)</sup> „Społeczne zwyczaje nie są bezpośrednimi i koniecznymi wynikami specyficznych impulsów... społeczne instytucje i wymagania natomiast kształtują impulsy, czyniąc z nich dominujące nawyknięcia“.<sup>37)</sup> W konkluzji swojej analizy źródeł zachowania się jednostek Dewey dochodzi do wniosku, że „niema osobnych instynktów“.<sup>38)</sup>

Historja „instynktów“ jeszcze się jednak nie zamknęła, a problemat instynktów na długo jeszcze pozostanie otwarty: dotyczy bowiem zagadnień psychiki i życia, które zaledwie dotknęła naukowa myśl ludzka. Teoria instynktów w sformułowaniu Mc Dougall'a straciła swoją dawną popularność. W kołach pedagogicznych panuje jednak prawie powszechnie przekonanie, którego doktryna instynktów jest jedną postacią,

<sup>35)</sup> W ujęciu psychologii społecznej przez McDougall'a i Dewey'a zachodzi wszakże znaczna różnica. McDougall podkreśla wprowadzić dynamiczny i funkcjonalny charakter swojej psychologii społecznej, w rzeczywistości jednak Social Psychology zajmuje się strukturą wrodzonych mechanizmów instynktownych, a nie samą dynamiką tego życia. Dynamikę działania McDougall wyjaśnia statystycznie przez życie. Dynamikę działania McDougall wyjaśnia statycznie przez wrodzone i niezmiennie tendencje czyli instynkty. McDougall nie bada dynamiki działania ludzkiego w jego ciągłym dostosowywaniu się do środowiska, lecz wykazuje, w jaki sposób wrodzony mechanizm instynktowy określa i warunkuje zachowanie się człowieka i życie zbiorowe. Ta odmienność podejścia do dynamiki działania i życia zbiorowego stanowi zasadniczą różnicę pomiędzy psychologią społeczną Dewey'a i McDougall'a. W zmiennem zachowaniu się ludzi Deweya interesuje się zmianami, a McDougall pod zmianami widzi niezmienną naturę ludzką, wyposażoną w niezmiennie mechanizmy instynktowe i temi mechanizmami interesuje się.

<sup>36)</sup> Dewey. Human nature and conduct, str. 95.

<sup>37)</sup> Tamże, str. 122.

<sup>38)</sup> Takí tytuł nosi cały rozdział książki Human nature and conduct. McDougall polemizuje z zawartymi w tej książce poglądami Dewey'a w artykule p. t. Can sociology and social psychology dispense with instincts? American Journ. of Sociology, vol. 29/1924, str. 657—673. W artykule tym McDougall wykazuje, że Dewey zmienił swój pierwotny pogląd na instynkty, który zgodny był z poglądem McDougalla.

mianowicie przekonanie o prymacie biologiczno-psychologicznych zjawisk nad socjologicznymi, i sprowadzalność zjawisk społecznych do bio-psychicznych. To biologiczno-psychologiczne nastawienie świata pedagogicznego względem wychowania i szkoły, jest źródłem stałego postępu w zakresie metod i techniki nauczania i wychowania, pobudza bowiem do badania natury dziecka i młodzieży. Nie zbliża ono jednak do rozwiązania wielu zasadniczych problemów społecznych, wobec których stoi współczesna szkoła polska, tak samo, jak szkoła innych krajów.

Jakie są te problemy? Na czoło wysuwa się przede wszystkim zagadnienie funkcji szkoły wobec dokonywających się przemian w społeczeństwach współczesnych. Przemiany w ustroju ekonomiczno-społecznym i politycznym wymagają analizy ekonomiczno-społecznych podstaw szkolnictwa i wychowania i rewizji tradycją przekazanego związku pomiędzy szkołą i wychowaniem, a życiem i funkcjami społeczeństwa. W związku z tem wyłaniają się liczne problemy socjologiczne, dotyczące społecznych ideałów szkoły i wychowania, organizacji szkolnictwa i pracy pedagogicznej, funkcji społecznych nauczyciela, wiedzy i oświaty, życia szkolnego, przedmiotów i metod nauczania i t. p. Problemy te nie wynikają z natury wrodzonej dziecka, ani z bio-psychicznego rozwoju młodzieży, ale ze stosunku jednostki do środowiska społecznego i życia zbiorowego, ze stosunku wychowania i szkoły do społeczno-ekonomicznego i politycznego systemu.<sup>36)</sup> Stosunek ten ulega obecnie zmianie pod wpływem dokonywających się przeobrażeń w społeczeństwach współczesnych.

Dlatego jest tak bardzo pożądane, ażeby obok biologiczno-psychologicznych zainteresowań nauczycielstwa rozwijały się ich zainteresowania socjologiczne, a wraz z nimi zdolność widzenia szkoły nie tylko w odniesieniu do bio-psychicznego rozwoju młodzieży, lecz także w związku ze środowiskiem społecznym, którego szkoła i nauczyciel są częścią i wytworem.

---

<sup>36)</sup> Zob. H. Rowid, „Teoria osobowości w „Chowannie“ Trentowskiego (Jednostka a społeczeństwo w wychowaniu współczesnym). *Chowanna*, Nr. 1, r. 1934. — Środowisko i jego funkcja wychowawcza. *Chowanna*, Nr. 6—9, r. 1934. — Zagadnienie autonomii w wychowaniu. *Chowanna*, Nr. 1—2, r. 1935.



JAN ZBOROWSKI.

## Świadczenia dzieci i młodzieży szkolnej w świetle psychologii i pedagogiki współ- czesnej.

(Ciąg dalszy.)

### *IV. Badania własne nad zeznaniami dzieci szkolnych.*

W badaniach, które przeprowadziłem w dwu szkołach powszechnych, posłużyłem się metodą obrazkową. Nadto pragnąłem się przekonać, czy i o ile wyniki, uzyskane metodą obrazkową, znajdują potwierdzenie w jakości zeznań, dotyczących jakiegoś konkretnego zdarzenia. W tym celu sprowokowałem kłótnię między dwiema uczenicami kl. V, które odegrały właściwie przygotowane i zapisane dnia poprzedniego role. Dzieci, będące świadkami tej scenki, miały przedstawić o ile możności najdokładniejszy przebieg zajścia. O ile chodzi o praktyczną wartość badań nad zeznaniami dzieci, to powyższy sposób, sądzę, jest jedynym tego sprawdzianem.

#### 1. Badania metodą obrazkową.

Chodzi tu głównie o zeznania, które dzieci miały składać po doznaniu jednorazowego wrażenia, i dlatego wybrałem im obraz nieznaną, przedstawiający w barwny i plastyczny sposób fragment krajobrazu Wołynia. Oto treść obrazu: Na pierwszym planie widoczny jest dwór, przed dworem jedzie drogą powóz, zapreżony w dwie pary koni; w powozie siedzą cztery osoby: trzech mężczyzn i jedna kobieta. Na polu, przyległym do drogi, widać cztery kobiety, które kopią ziemniaki. Na dalszym planie widoczna fabryka (prawdopodobnie cukrownia) oraz kilka małych domków, osłoniętych drzewami. Niebo jest pogodne, dzień słoneczny. Badania te przeprowadzałem w klasach III, IV i V-tej w Żwakowie (woj. śląskie), szkoła jest 5-kl., koedukacyjna, w wymienionych klasach znajduje się młodzież w wieku od 8 do 14 r. ż. Badania dotyczyły 144 dzieci, w tem 61 chłopców i 83 dziewcząt. Analogiczne badania przeprowadziłem w szkole w Tychach w kl. V i VII, liczących 93 dzieci w wieku od 10 do 14 lat, w tem 38 chłopców i 55 dziewcząt. Chodziło głównie o stwierdzenie możliwości najlepszych zeznań badanych jednostek. Dlatego przed zademonstrowaniem obrazu wytłumaczyłem dzieciom, że pragnę się przekonać, jak one umieją obserwować i że po chwilowem oglądnięciu obrazu napiszą o nim swoje spostrze-

żenia. Rozdałem kartki papieru, na których badani wypisali swój wiek i płeć, nadto zobowiązałem dzieci do szczerych wypowiedzi. Ponieważ zeznania pisemne są o tyle trudniejsze od ustnych, że wchodzi tu w grę pokonywanie trudności techniki pisania, co w silnym stopniu rozprasza uwagę dziecka, dlatego poleciłem pisać wszystko, nie zważając na ortograficzną, stylistyczną, ani kaligraficzną stronę sprawozdania. Skolei demonstrowałem obraz w sali szkolnej przez jedną minutę, poczem dzieci zdawały sprawę z poczynionej obserwacji na przygotowanych do tego celu kartkach. Bezpośrednio po ukończeniu pisania przystąpiłem do przesłuchania dzieci, bez wtórnego ukazywania im obrazu. W przesłuchaniu odpowiadały dzieci na trzydzieści kolejno stawianych im pytań, które brzmiały następująco:

1. Wymień osoby przedstawione na obrazku.
2. Czy zauważyłeś jakąś osobę, stojącą w ganku domu?
3. Ile drzew rośnie przed domem?
4. Jakie to są drzewa?
5. Co robią kobiety?
6. Czy zauważyłeś mężczyznę, stojącego przy kobietach?
7. Czy powóz jedzie, czy stoi?
8. Ile koni ciągnie ten powóz?
9. Gdzie był pies na obrazku?
10. Czy był wolno puszczony, czy uwiązany?
11. Opisz stroje kobiet.
12. Czy wszystkie kobiety są pochylone i kopią?
13. Czy wszystkie mają chustki na głowie?
14. Ile osób zauważyłeś w przejeżdżającym drogą aucie?
15. Jakiej barwy są konie ciągnące powóz?
16. Jak jest ubrany woźnica?
17. Co zauważyłeś w tyle za wozem?
18. Czy widoczny dom jest pomalowany na żółto?
19. Co zauważyłeś na dachu willi?
20. Czy wszystkie okna willi są pozamykane?
21. Po której stronie obrazu widziałeś na niebie słońce?
22. Czy niebo jest pogodne, czy pochmurne?
23. Kto wygląda z okna willi?
24. Co jest napisane na dachu willi?
25. Czy widziałeś koło domu stodołę i po której stronie?
26. Co widziałeś w oddali?
27. Co podaje woźnica jednemu z siedzących w powozie panów?
28. Jak ubrane są osoby, siedzące w powozie?
29. Kto biegnie za powozem?
30. Czy obok kobiet zauważyłeś bawiące się dziecko?

Pytania powyższe podzielić można na trzy kategorie:

- a) Pytania niesugestywne (1, 2, 5, 8, 11, 15, 16, 22, 26, 28).
- b) Pytania o charakterze umiarkowanej sugestji (6, 7, 12, 13, 17, 18, 19, 20, 25 i 30).
- c) Pytania o znacznej sile sugestywnej (3, 4, 9, 10, 14, 21, 23, 24, 27, 29).

Wyniki badań zestawię tutaj statystycznie, by w następnym rozdziale przejść do ich psychologicznej interpretacji. Poszczególne opisy demonstrowanego obrazu, które wyraziły dzieci w sposób samorzutny, musiałem dla celów statystycznych ująć w kilkanaście punktów, aby wykazać, ile z nich w danym opisie podano wiernie, ile mylnie, a ile było niepewnych. Uważam, że jest tu pole dla dowolności, niema bowiem sposobu na to, żeby obiektywnie podzielić dane opo-

wiadanie na tę, a nie inną ilość punktów, czy elementów, czy też szczegółów. I tak np. wyjątek z protokołu: „Widziałam na obrazku willę, która miała dwa duże kominy, 16 okien, a dookoła niej rosły gęste drzewa...“ Wypowiedź ta może dotyczyć kilku rzeczy: obserwacji willi, drzew, stosunku przestrzennego tych obiektów, oraz liczbowego ujęcia okien i kominów. Należałoby zatem brać pod uwagę jakość zeznań, odnoszących się do tych czterech punktów. Ale przecież opuścilibyśmy w tym wypadku dwa szczególne znamiona: „duże“ kominy i „gęste“ drzewa. To też można się spierać co do ilości punktów, odnoszących się do powyższego fragmentu protokołu. W podanych zestawieniach statystycznych niema naciągania do takiej czy innej tezy psychologicznej i stąd ich interpretacja będzie może w niejednym wypadku niezgodna z regułami psychologicznymi, o ile takie wogóle istnieją. Poniższe tabele przedstawiają cyfrową klasyfikację poszczególnych zeznań dzieci.

Tabela I.

Spontaniczne sprawozdanie z obserwowanego obrazu.

Ocena odpowiedzi	L. dzieci: 45 Wiek: 8—10		L. dzieci: 83 Wiek: 10—12		L. dzieci: 88 Wiek: 12—14	
	Ilość odpowiedzi	Ujęcie procentowe	Ilość odpowiedzi	Ujęcie procentowe	Ilość odpowiedzi	Ujęcie procentowe
Prawdziwe	337	69,4	914	73,8	1638	80,1
Fałszywe	149	30,6	278	22,4	215	10,5
Wątpliwe	—	—	46	3,8	192	9,4
Razem	486	100	1238	100	2045	100

Tabela II.

Wyniki, uzyskane drogą przesłuchania przy pomocy pytań niesugestywnych.

Ocena odpowiedzi	L. dzieci: 45 Wiek: 8—10		L. dzieci: 83 Wiek: 10—12		L. dzieci: 88 Wiek: 12—14	
	Ilość odpowiedzi	Ujęcie procentowe	Ilość odpowiedzi	Ujęcie procentowe	Ilość odpowiedzi	Ujęcie procentowe
Prawdziwe	302	67,2	589	71	662	75,3
Fałszywe	146	32,4	214	25,8	124	14,1
Wątpliwe	2	0,4	27	3,2	94	10,6
Razem	450	100	830	100	880	100

Tabela III.

Wyniki, uzyskane drogą przesłuchania przy pomocy pytań o charakterze silnej sugestji.

Ocena odpowiedzi	L. dzieci: 45 Wiek: 8—10		L. dzieci: 83 Wiek: 10—12		L. dzieci: 88 Wiek: 12—14	
	Ilość odpowiedzi	Ujęcie procentowe	Ilość odpowiedzi	Ujęcie procentowe	Ilość odpowiedzi	Ujęcie procentowe
Prawdziwe	79	17,5	218	26,3	289	32,9
Falszywe	371	82,5	599	72,1	554	62,9
Wątpliwe	—	—	13	1,6	37	4,2
Razem	450	100	830	100	780	100

Tabela IV.

Wtórne, spontaniczne sprawozdania dzieci z obserwowanego obrazu po upływie ośmiu dni.

Ocena odpowiedzi	L. dzieci: 45 Wiek: 8—10		L. dzieci: 83 Wiek: 10—12		L. dzieci: 88 Wiek: 12—14	
	Ilość odpowiedzi	Ujęcie procentowe	Ilość odpowiedzi	Ujęcie procentowe	Ilość odpowiedzi	Ujęcie procentowe
Prawdziwe	339	67,3	946	66,4	1734	72,8
Falszywe	163	32,3	432	30,3	555	23,3
Wątpliwe	2	0,4	47	3,2	93	3,9
Razem	504	100	1425	100	2382	100

Tabela V.

Wyniki, uzyskane drogą wtórnego przesłuchania po upływie 8 dni przy pomocy pytań niesugestywnych.

Ocena odpowiedzi	L. dzieci: 45 Wiek: 8—10		L. dzieci: 83 Wiek: 10—12		L. dzieci: 88 Wiek: 12—14	
	Ilość odpowiedzi	Ujęcie procentowe	Ilość odpowiedzi	Ujęcie procentowe	Ilość odpowiedzi	Ujęcie procentowe
Prawdziwe	255	56,6	506	61	579	65,8
Falszywe	193	42,9	297	35,8	253	28,8
Wątpliwe	2	0,5	27	3,2	48	5,4
Razem	450	100	830	100	880	100

Jak widać z powyższych tabel, dzieci zostały według wieku podzielone na trzy grupy, z których każda obejmuje dwuletni okres. Grupa pierwsza liczy 45 dzieci, druga 83, a trzecia 88. Przyjrzyjmy się tabeli pierwszej. Jak z niej wynika, prawdziwość zeznań procentowo wzrasta wraz z wiekiem i, co za tem idzie, z rozwojem psychofizycznym człowieka. Dzieci w wieku 12—14 lat dają prawdziwe wypowiedzi w daleko wyższym stosunku procentowym od dzieci grup młodszych.

## 2. Stopień wierności w zeznaniach dzieci.

Bardzo ciekawie wypadnie porównanie wypowiedzi tych trzech grup dzieci pod względem stopnia prawdziwości. Z jednej strony występuje wyraźne obniżenie procentowe wypowiedzi fałszywych (30,6% — 10,5%), z drugiej zaś strony stwierdzamy wzmożenie się wypowiedzi wątpliwych (0—9,4%). Zjawisko to zrozumiemy, gdy wnिकniemy w psychikę dzieci, gdy uświadomimy sobie, że autokrytycyzm, zdolność wykrywania własnych błędów i pomyłek wzrasta z wiekiem; zwłaszcza zaś okres pokwitania i dojrzewania sprzyja wdrażaniu się młodzieży do wysiłku woli, do kontroli własnych sprawozdań, gdyż młodzież uwewnętrznia się, zamyka się w sobie, zaczyna zastanawiać się nad swemi przeżyciami duchowymi, ocenia je, krytykuje, stając często wobec kontrastów rzeczywistości materialnej i duchowej. Kontrasty te są przyczyną typowych dualizmów w przejściowym okresie między ujmowaniem rzeczywistości duchowej i materialnej. Takie jest psychologiczne tło wzmaganie się wątpliwości w sprawozdaniach dzieci w okresie dojrzewania.

Porównując tabelę pierwszą z drugą, przedstawiającą procentowo prawdziwe, fałszywe i wątpliwe odpowiedzi, uzyskane drogą przesłuchiwania dzieci przy pomocy pytań niesugestywnych, stwierdzamy na pierwszy rzut oka przy przesłuchiowaniu poważne obniżenie liczby odpowiedzi prawdziwych. Dotyczy to wszystkich trzech grup, jakkolwiek, wbrew oczekiwaniu, dzieci młodsze wykazują globalnie obniżenie niższe (2,2% oraz 2,8%) od dzieci starszych (4,8%). W każdym razie obniżenie stopnia prawdziwości sprawozdań, dostarczonych w przesłuchaniu, jest stwierdzone. Gdyby szukać przyczyn psychologicznych tego problemu, to wchodzi tu w rachubę stosunek obserwatora do jego obiektu obserwacyjnego. Jest rzeczą jasną, że w sprawozdaniu spontanicznym przedstawia badany osobnik te objekty, które lepiej zaobserwował, pomija zaś te, do których ma pewne wątpliwości. Występuje więc tutaj w roli autora aktywnego, który w dobrze znany

sposób przedstawia te przedmioty, czynności, relacje, co do których ma subiektywną pewność, że je dobrze zaobserwował i należycie potrafi wyrazić w danym sprawozdaniu. Cóż, kiedy i w tym wypadku spotyka go poważny zawód. W trudniejszej sytuacji jest badana jednostka wówczas, gdy występuje w roli „reaktywnego“ autora sprawozdania z dokonanej obserwacji, kiedy eksperymentator zwraca dowolnie uwagę badanego na te szczegóły, które on niedość dokładnie zaobserwował, które ze względu na jego specyficzne dyspozycje, mało lub zupełnie go nie zainteresowały. Bardzo duży skok w kierunku ilościowego zmniejszenia się prawdziwych odpowiedzi zauważamy na tablicy trzeciej.

Tabela ta wskazuje, że w sprawozdaniu o charakterze przesłuchania ze stosowaniem pytań o dużej sile sugestywnej u dzieci grupy najmłodszej zaledwie  $\frac{1}{6}$  wypowiedzi jest prawdziwa, grupa średnia reprezentowana jest przez  $\frac{1}{4}$ , gdy u dzieci starszych liczba odpowiedzi prawdziwych wzrasta do  $\frac{1}{3}$ . Widać stąd, jak duży wpływ wywiera na zeznania dzieci czynnik sugestywny. Im dziecko młodsze, tem łatwiej ulega wpływom sugestji, tem więcej zastępuje brak pewności o prawdzie przeżyć tworamii fantazji, które miesza z rzeczywistością w sposób bardzo niebezpieczny. Pod przymusem pytania dokonuje pewnych asocjacji myślowych w sposób mechaniczny, nielogiczny, ulubione obrazy fantazyjne z przeżyć różnych czasów wiąże z rzeczywistością, by w końcu nie odróżnić, co jest prawdziwe, a co zmyślone. Fakty obiektywne i subiektywne uważa za jedno i to samo, a zdolność spostrzegania i zmysł krytyczny zostają usunięte na plan drugi. Ciekawym problematem jest w tym wypadku stopień uległości poszczególnych osobników wobec sugestji. Z przeprowadzonego badania, zilustrowanego tabelą trzecią, wynika, że uległość ta z wiekiem maleje. Niewątpliwie decydującą rolę odgrywa tu rozwój zdolności spostrzegania oraz zmysłu krytycznego. Pozatem stopień uległości wobec sugestji zależny jest w dużym stopniu od ogólnej struktury człowieka. Indywidualność badanego, jego skłonność ejdetyczna, całe tło jego osobowości, mają tu doniosłe znaczenie. Th. Bonte, współpracownik W. Sterna, wykazał w ostatnich swoich badaniach, że decydującą rolę w uleganiu sugestji odgrywa stopień skłonności ejdetycznej.<sup>1)</sup>

Pozatem zwróciłem uwagę na fakt ścisłej zależności uległości wobec sugestji od intensywności sugestywnego wpływu

<sup>1)</sup> Zeitschrift für angewandte Psychologie, t. 44, zes. 3—4, 1933. Th. Bonte: Über die Suggestibilität von Eidetikern und Nichteidetikern.

pytania. Im przymus pytania jest większy, czyli im bardziej zacieśnia odpowiedź i zwięża wybór między rozmaitemi możliwościami, tem oddziaływanie sugestji jest większe. Dobitność pytań, autorytet i zdolność sugerowania pytającego, otoczenie, duchowe nastawienie badanego, oto momenty, które przy tego rodzaju badaniach nie są obojętne. Jeśli przesłuchiwanie odbywa się w klasie, działa tu również potęgująco wpływ kolektywny. Mając to na uwadze, zrozumiemy, jak różne mogą być rezultaty badań nad uległością wobec sugestji u tego samego osobnika, nawet w tym samym dniu.

### 3. Jak wpływa na jakość zeznania czas, dzielący zeznanie od przeżycia.

Po upływie ośmiu dni przystąpiłem do ponownego zebrania sprawozdań dzieci z tej samej obserwacji obrazu. Zaznaczam, że w międzyczasie tematu tego nie poruszałem. Rozdałem więc dzieciom kartki i poleciłem im, by napisały wszystko, co pamiętają o obserwowanym przed 8 dniami obrazie. Po ukończeniu pisania przystąpiłem do przesłuchania dzieci, stawiając im kolejno dziesięć pytań, które odnosiły się do tych obiektów obrazów, które nie zostały objęte pytaniami sprawozdania poprzedniego. Pytania te sformułowałem następująco:

1. Co widziałeś przed willą? 2. Czy widziałeś na obrazku las? 3. Jakiego koloru są dachy zabudowania fabrycznego? 4. Kogo widziałeś w powozie? 5. Jaki jest kierunek drogi, którą jedzie powóz? 6. Czy koła powozu są tej samej wielkości? 7. Co widziałeś na obrazku z prawej strony? 8. Ile filarów ma willa? 9. Czy obok willi rosną drzewa? 10. Co robią kobiety widoczne na obrazie?

Podobnie jak przed ośmiu dniami wziąłem pod uwagę 216 sprawozdań uczniowskich. Wyniki, jakie tu uzyskałem, przedstawia tabela IV-ta. Jak widać z zestawienia tabeli I i IV, prawdziwość spontanicznych wypowiedzi dzieci z upływem tego czasokresu znacznie się obniżyła. U dzieci najmłodszych obniżka ta wyraża się procentowo cyfrą 2,1%, w grupie średniej 7,4%, a u starszych 7,3%. Minimalną obniżkę prawdziwych odpowiedzi spotykamy zatem najzupełniej nieoczekiwanie w grupie najmłodszej. Nie wiem, czy krótsza ekspozycja obrazu przed 8 dniami wykazałaby pogorszenie czy poprawę, którą np. stwierdził w swych badaniach Stern. Sądzę jednak, że przerwa 8-dniowa ani w pierwszym, ani w drugim wypadku nie da zmian pozytywnych. Jeśli zaś zostały w eksperymentach stwierdzone, to nie dzięki biernemu doskonaleniu się wyobrażeń, ale chyba wskutek ponownego analizowania obiektu obserwacyjnego, który szeroko został omówiony

w sprawozdaniu pierwotnym. Oczywiście, że praca podświadomości może zaważyć na przekształceniu sprawozdań negatywnych na pozytywne, ale dzieje się to raczej wyjątkowo, a nie z reguły. Zresztą liczne są wypadki, że wyniki uzyskane przez Sтерна przy zeznaniach wtórnych są gorsze, niż przy sprawozdaniach bezpośrednich po obserwacji. Uzyskane rezultaty potwierdzają moje zapatrywania. Zależność pamięci od czasu występuje tu bardzo wyraźnie, choć, rzecz charakterystyczna, wypowiedzi dzieci ilościowo poważnie wzrosły. Przyrost ten wyraża się u dzieci najmłodszych cyfrą 18, w grupie średniej cyfrą 187, a u dzieci starszych cyfrą 337. I w tym wypadku skłonny jestem przypuszczać, że decydującą rolę odegrała tu pierwotna analiza obrazu, który dzieci spontanicznie opisały, następnie odpowiedziały na 30 pytań, siłą rzeczy poruszających wiele szczegółów, które uszły obserwacji dzieci. Wiele materiału oświetlającego tę kwestję dostarczyłoby doświadczenie, polegające na ukazaniu badanym osobnikom jakiegoś innego obrazu, przyczem z poczynionych obserwacji zdawałyby sprawę dopiero po upływie ośmiu dni. Gdybyśmy wyniki te porównali z wynikami, uzyskanymi drogą sprawozdań wtórnych, moglibyśmy się przekonać, czy i o ile badania bezpośrednie po obserwacji obrazu wpływają na ilość i wierność zeznań wtórnych.

Bardzo duże analogie stwierdzić możemy, porównując odpowiedzi uzyskane drogą przesłuchania bezpośrednio po obserwacji i przy zeznaniach wtórnych we wszystkich grupach dzieci. Zarówno u dzieci młodszych jak i starszych zmniejszenie wierności zeznań dochodzi do 10%. C. d. n.

## Recenzje i sprawozdania.

**Encyklopedia Wychowania.** Warszawa 1934 r. Tom I. Zeszyt 9—11, str. 523—660. **Historja wychowania i szkolnictwa oraz Współczesne Prądy Pedagogiczne.** 1. **Zarys dziejów wychowania jako funkcji społecznej,** napisał St. Kot; 2. **Współczesne Prądy Pedagogiczne,** napisał B. Nawroczyński.

Szybki i ciągły rozrost nauk i umiejętności sprawia, że całkowite i gruntowne ich opanowanie staje się, jeśli nie niemożliwe, to coraz trudniejsze i rzadsze. Typ średniowiecznego i renesansowego uniwersalisty-encyklopedysty jest dziś wspomnieniem i legendą. Równoległe do ilościowego rozrostu nauk postępuje ustawiczne ich jakościowe różnicowanie, specjalizacja w obrębie coraz to węższych zakresów badań. Ilościowy rozwój i jakościowa specjalizacja nauk powoduje, że coraz trudniejszym staje się nietylko



ich opanowanie, ale i przedstawienie. Wyczerpujące i systematyczne wyłożenie zasad i zagadnień jakiejś nauki, zrodzone wysiłkiem i pracą jednego umysłu, należy dziś do rzadkości. Przedsięwzięcie tego rodzaju, o ile dochodzą do skutku, są zwykle owocem pracy zbiorowej, mają postać kompendjów, serjii studjów monograficznych z poszczególnych dziedzin nauki, w opracowaniu przez poszczególnych specjalistów.

O ile to wszystko jest prawdą w odniesieniu do twórców nauk, badaczy zawodowych, naukowych pracowników, tem słuszniej można tak powiedzieć o odbiorcach nauki, jej konsumentach. Postęp nauk odbywa się dziś, pomijając nieliczne i wyjątkowe odkrycia i wynalazki, na drodze długotrwałych, drobiazgowych i żmudnych poszukiwań i rozważań w zaciszu pracowni i gabinetów, a ich wyniki i rezultaty kryją się najczęściej w gęstwinie podobnych sobie przyczynków po wydawnictwach i czasopismach naukowych. Dla ogółu, który niema możliwości, ani potrzeby, stałego ich śledzenia, ani bezpośredniego stykania się z dotyczącymi środowiskami, warsztatami i pracownikami, a który mimo to, z racji osobistych zainteresowań, czy też zawodowej konieczności, pragnie, czy musi, znać bieżący stan badań z dziedziny swojej specjalności, łatwo może się w tych warunkach cały ów dorobek współczesnej myśli badawczej przemienić w niedostępny skarbiec Sezama i labirynt magicznych zakłęć. Aby się tak nie stało, musi im być do owych skarbów kultury i płodów myśli dostęp ułatwiony, orientacja uproszczona, czas skrócony, koszt obniżony. Wszystkim tym warunkom i zadaniom odpowiadają coraz bardziej się mnożące wydawnictwa w rodzaju zbiorowych kompendjów, słowników, leksykonów, encyklopedyi.

Wydawnictwa takie stanowią zwykle pewną systematyczną, metodyczną i bibliograficzną całość, złożoną z szeregu opracowań monograficznych, obrazujących w sumie całość kształt danej nauki, w ramach kilkutomowej całości. Wydawnictwa, które obejmowałyby wszystkie dziedziny wiedzy i poznania, obecnie się już nie ukazują, względnie mają charakter praktyczno-popularyzatorski (np. „Wiedza o Polsce“) i obejmują pewną tylko ilość nauk pokrewnych, humanistycznych (np. „Polska, jej dzieje i kultura“) lub przyrodniczych (np. „W krainie wiedzy“). Starannie zwykle zestawione skorowidze i wykazy osobowe i rzeczowe i bibliograficzne wskazówki ułatwiają korzystanie z takich wydawnictw i uprzystępniają je nawet inteligentnym laikom. Zwięzłość i jasność wykładu obowiązkowa i przestrzegana naogół skrupulatnie, sprawia, że przeczytanie takiego wydawnictwa, nawet w całości, nie wymaga czasu zbyt wiele. Finansowe wreszcie oparcie ich o jakieś większe instytucje naukowe, czy firmy wydawnicze, obniża ich cenę, mimo znacznych kosztów, ograniczonych nakładów, wielkiego ryzyka, małego zysku, do wysokości względnie niskiej. O ile

odpowiadają tym warunkom, powodzenie mają zapewnione, ilość ich, objętość i poziom wzrasta i podnosi się, mimo niesprzyjającej nawet koniunktury. Dowodem, obok wymienionych poprzednio, liczne ukazujące się u nas słowniki specjalne, — Słownik geograficzny, Słownik lekarski — encyklopedje ogólne — Trzaski, Ewerta i Michalskiego, Ultima-Thule, Gutenberga — i encyklopedje specjalne, jak np. wychodząca od dwu lat *Encyklopedia Wychowania*.

Potrzeba podobnego wydawnictwa odczuwać się u nas dawała już długo. Dawniejsza, wychodząca od roku 1881, *Encyklopedia Wychowawcza* utknęła w roku 1920 na tomie IX literze P i obecnie się już nie ukazuje. Wydana w latach 1923—1925 dwutomowa *Podręczna Encyklopedia Pedagogiczna* F. Kierskiego nie może spełnić swego zadania wobec wymagań i stanu nauk pedagogicznych doby obecnej. Z uznaniem tedy powitać należy inicjatywę Sp. Akc. „*Nasza Księgarnia*“, której sumptem od dwu lat wychodzi zeszytami tak pożądane wydawnictwo jak *Encyklopedia Wychowania*.

Układ wydawnictwa jest trójdzielny, obejmuje: wychowanie, nauczanie, szkolnictwo; każdy dział w osobnym tomie. Porządek jest nie alfabetyczny, jak bywa przeważnie (por. encyklopedje niemieckie Schmida, Reina, Clausnitzera, Schwartza, Spielera; francuskie, Raymonda, Buissona; angielskie, Kiddlea, Flechtera, Monroe'go), ale, wzorem rzadziej stosowanym (por. encyklopedje niemieckie, K. V. Stoy, A. Vogel, H. Nohl i L. Pallat), systematyczny. Zupełnie słusznie! Mniejszą szczegółowość z nawiąską wynagrodzi lepszy przegląd całości, zalety encyklopedyj porządku alfabetycznego powetują indeksy, które znajdują się zapewne na końcu każdego tomu, lub przy końcu tomu ostatniego. Ogłoszony dotychczas tom I (bez kilku zeszytów końcowych, zamiast których wyszły zeszyty początkowe tomu II) zawiera przegląd pomocniczych nauk pedagogiki, podstawy biologiczne, psychologiczne i socjologiczne, historję wychowania i prądy pedagogiczne współczesne. Układ wydawnictwa, dobór artykułów, ich ujęcie i opracowanie, korzystnie świadczą o staranności redakcji i pozwalają mu rokować nadzieje najlepsze.

Szczegółowe omówienie całego tomu I wymaga tyłu specjalistów, ile jest w nim artykułów. Uwagi niniejsze ograniczą się do dwóch rozpraw, podanych w nagłówku.

Ustęp, omawiający „Zarys Dziejów Wychowania jako funkcji społecznej“ pióra St. Kota, wytrawnego znawcy i długoletniego badacza dziejów wychowania, nasuwa kilka zaledwie uwag natury raczej sprawozdawczej. Pod względem treści zawiera on materiał znany przeważnie (z wyjątkiem ustępów o wychowaniu ludów pierwotnych i kulturach Wschodu) z poprzednich dzieł tego

autora.<sup>1)</sup> Nowością jest ujęcie zagadnienia metodą socjologicznej szkoły E. Durkheima. Istota tej metody wyraża się w trzech postulatach: 1. uwzględnienie wszystkich form oddziaływania wychowawczego (nie tylko teorii, ale i szkolnictwa); 2. śledzenie ich od najniższych stopni rozwoju ludzkości; 3. powiązanie wychowania z całokształtem życia społecznego. Wszystkie te postulaty są tu przeprowadzone z całą starannością i poprawnością.

Punktem wyjścia jest stan wychowania u ludów pierwotnych i u starych kultur Wschodu (brak atoli Japonji); następnie idą w porządku chronologicznym: wychowanie grecko-rzymskie, średniowieczno-chrześcijańskie, humanistyczne, wiek Oświecenia, Polska w latach 965—1795, liberalizm, Polska porozbiorowa; punktem końcowym, schyłek wieku XIX (z jednym wyjątkiem: strajk szkolny w Królestwie r. 1905). W doborze materiału uwzględnione zostały zarówno wybitniejsze teorie pedagogiczne — Platon, Arystoteles, Komeński, Rousseau, Trentowski (autor pominął Herbart) — jak i rozwój szkolnictwa i nauczania — wychowanie wojskowe w Sparcie, gimnastyczno-muzyczne w Atenach, retoryczne w Rzymie, kościelno-klasztorne i świecko-rycerskie w średniowieczu, szkolnictwo średnie w dobie Reformacji, laicyzacja szkoły i stworzenie szkolnictwa ludowego po rewolucji francuskiej, szkolnictwo jezuickie i pijarskie w Polsce, reformy Komisji Edukacji Narodowej, uniwersytety nowoczesne, szkolnictwo elementarne. Zgodnie wreszcie z ostatnim postulatem metody Durkheima, teokratyczno-absolutystyczny ustrój polityczny i kastowy układ społeczny narodów Wschodu został użyty jako tło dla religijnego, rycerskiego, gospodarczego, konserwatywnego i uniformistycznego typu i charakteru wychowania tych ludów; gimnastyczno-muzyczne wychowanie greckie wyrasta z demokratycznego ustroju drobnych państw Hellady; retoryczne wychowanie rzymskie znalazło swe oparcie w pierwotnym ustroju republikańskim i późniejszym cesarstwie itd. itd. Szczególnie plastycznie zarysowuje się związek wychowania i szkolnictwa z równoczesnymi prądami kulturalnymi (Rousseau: prawo natury), politycznymi (rewolucja francuska i prawa człowieka), społecznymi (emancypacja stanu trzeciego) i gospodarczymi (liberalizm ekonomiczny) w wieku XIX; na historycznym podłożu tych prądów kulturalnych zrodziły się owocne prądy wychowawcze (neohumanizm, powszechność nauczania, wychowanie kobiet) i reformy szkolnictwa (szkoły realne, uniwersytety, szkolnictwo elementarne).

Dalszym do pewnego stopnia ciągiem „Zarysu dziejów wychowania“ są „Współczesne Prądy Pedagogiczne“, przedstawione przez B. Nawroczyńskiego, również zasłużonego badacza i znawcy

<sup>1)</sup> Historia wychowania. Kraków 1924. Dzieje wychowania. Kraków 1926. Źródła do dziejów wychowania. Kraków 1929—1930. Historia wychowania. Lwów 1934.

tych zagadnień w nauce naszej.<sup>2)</sup> Rozplanowanie tematu nie historyczne, ale systematyczne, wedle trzech grup problemów: 1. cele wychowania, 2. środki wychowania, 3. założenia teoretyczne nauki o wychowaniu. Rozplanowanie takie w porównaniu z poprzednim ujęciem tego tematu w rozprawie dawniejszej (1. metody badania, 2. fakty pedagogiczne, 3. cele wychowania, 4. praktyka pedagogiczna) uznać należy za racjonalniejsze. Powiązanie zagadnień i kierunków w obrębie poszczególnych działów przeprowadzono przejrzysiej i jaśniej (np. pedagogika personalistyczna); przedstawienie ideologicznych założeń kierunków zostało znacznie pogłębione i rozszerzone (nowe rozdziały o pedagogice religijnej, socjalistycznej, wychowaniu narodem i pedagogice kultury); narzucające się wrażenie chaotycznej rozbieżności wybornie łagodzą zaznaczone na końcu linie rozwojowe (humanizacja — od analizy do syntezy, — od intelektualizmu do antyintelektualizmu, — od jaskrawych kontrastów do łagodnych przeciwieństw).

Rozbieżność celów, środków i założeń pedagogiki współczesnej trafnie uzasadniona jest istnieniem w kulturze dwóch nieuzgodnionych dylematów: indywidualizm i socjalizm, oraz empiryzm i idealizm. Pomiedzy skrajnymi temi przeciwieństwami oscyluje współczesna myśl pedagogiczna, odbywając drogę dialektyczną, od tezy, poprzez antytezę, w poszukiwaniu jakiejś formuły kompromisowej, syntezy. Wyraźnej korelacji między obydwu dylematami niema, ilość kombinacyj i permutacyj jest znaczna.

Jeśli idzie o cele wychowania, różne są możliwości ich stawiania, jak i rozmaite metody uzasadniania. Jedni widzą je w nieskrępowanym rozwoju indywidualności — pedagogika indywidualistyczna: J. J. Rousseau, L. Tołstoj, E. Key — drudzy, w dobrach i wartościach społecznych — pedagogika socjalna: P. Barth, P. Natorp, G. Gentile, — jeszcze inni radziby pogodzić czy przewyciężyć obydwie tendencje — pedagogika personalistyczna: G. Gaudig, pedagogika kultury: E. Spranger, J. Kerscheneiner. Uzasadnienie celów wychowania leżeć może w sferze rozważań filozoficznych — pedagogika religijno-moralna: F. W. Foerster — bądź tkwić w zapatrywaniach polityczno-społecznych — pedagogika socjalistyczna i komunistyczna: O. Ruehle, H. Schulz, P. Błófskij. Punktem wyjścia może być postulowany świat powinności — Natorp, Eucken, Budde, Hessen — lub rzeczywistość konkretnych faktów — Dewey, Thorndike, Bagley.

Wszystkie te możliwości i kierunki zostały przedstawione zwięźle i wyczerpująco, z zaznaczeniem związków genetycznych

<sup>2)</sup> Zadania wychowawcze naszego pokolenia. Muzeum 1927/1, 2. Dlaczego mamy uprawiać pedagogikę naukową. Przegląd Pedagog. 1926/7, 8. Główne prądy w pedagogice współczesnej. Rocznik Pedagog. T. III, str. II. Warszawa 1928.

i podobieństw formalnych, z zarysowaniem rozwoju ważniejszych kierunków (pedagogika socjalna, pedagogika kultury), a nawet z naszkicowaniem duchowej ewolucji niektórych ich przedstawicieli (Kerschensteiner). Zrozumiały wzgląd na określone ramy wydawnictwa nakazywał wielką ekonomję szczegółów, czem należy zapewne tłumaczyć pominięcie niektórych pozycji, które mogłyby się tu znaleźć np. Z. Kawerau, czołowy, obok Bartha i Natorpa, reprezentant pedagogiki socjalnej, Berthold Otto i Fr. Paulsen, przedstawiciele pedagogiki protestanckiej, oraz St. Dunin-Borkowski S. J. i J. B. Lindworsky S. J., przedstawiciele pedagogiki katolickiej, a przede wszystkim, Wł. Dawid, przedstawiciel polskiej pedagogiki eksperymentalnej, zaszczycony portretem, ale w tekście figurujący tylko w przypisku i to jako tłumacz Demolinsa. Pozatem, wszystkie nasuwające się tu trudności zostały rozwiązane pomyślnie, co dowodzi bystrej orientacji w zjawiskach i trafności rozplanowania zagadnień.

Rozplanowanie to w rozdziale następnym, o środkach wychowania, nie jest już tak doskonałe. Także tytuł rozdziału: „Walka o środki wychowania“ nie wydaje się całkiem szczęśliwy. Jako rozdział o środkach wygląda on na naturalne następstwo rozdziału poprzedniego, o celach. W rzeczywistości mowa w nim jest nie tylko o środkach, ale i o celach (bliższych co prawda i prostszych niżli poprzednio). Ponadto, całe zagadnienie wychowania rozpatrywane tu jest na innej zupełnie płaszczyźnie, na podłożu reform praktycznych. Właściwszy wydaje się tytuł dawniejszej rozprawy „Zagadnienia praktyczne“. Przyczyną niewyraźnych nieco konturów tego rozdziału jest prawdopodobnie trudność wybrania uchwytnej jakiejś zasady doboru i zagadnień; poszczególne rozdziały nie wiążą się ze sobą (r. 22. Wychowanie przez sztukę, 23. „Pedagogika osobowości, 24. Nowe szkoły na wsi) względnie dość luźnie (24. Nowe metody w wychowaniu przed-szkolnem, 25. Szkoła pracy). Bez wątpienia wina (jeśli się tak wolno wyrazić) leży tu nietyle po stronie autora, który w rozdziałach poprzednich potrafił z trudności tych wybrnąć po mistrzowsku, ile w samym materiale: bujny nurt życia rozsadza, jak zwykle, wszelkie sztywne schematy. Czy nie możnaby było zrobić ośrodkiem tych zagadnień „szkołę pracy“, grupując inne zagadnienia około niej jako jądra krystalizacyjnego?

W rozdziale o teoretycznych założeniach nauki o wychowaniu spowrotem wkraczamy na jasne, pewne i ścisłe tereny myśli teoretycznej. Idzie o sprawę kryterjów naukowości pedagogiki. Dowiadujemy się jak to w różnych czasach w różnych jej upatrywano momentach: w oparciu o zasady etyki i psychologii (szkoła herbatowska), w posługiwaniu się metodami nauk ścisłych, obserwacją, eksperymentem, statystyką (Meumann, Lay, Rusk); słyszymy jak te kryterja w wieku XX rozszerzały się, zastosowując rozbudo-

wane i przebudowane podstawy nauk humanistycznych (Dilthey, Windelband, Rickert) podejmując później nowy wzlot ku śmiałym hipotezom i uogólnieniom filozoficznym (A. Messer, E. Spranger, H. Frayer, Th. Litt); poznajemy pewne przerosty założeń metodologicznych (psychologizm, socjologizm), a także objawy relatywizmu i rezygnacji z celów wychowania (pedagogika czysta); przekonujemy się, że w założeniach teoretycznych pedagogiki współczesnej niemiejsza panuje rozbieżność niżli w jej celach, ale tu jak i tam widzimy, że rozbieżne kierunki coraz bardziej ze sobą współpracują, aniżeli się zwalczają.

Rozprawę odkładamy z miłym uczuciem, pod wpływem pocieszenia w ostatnim zdaniu, że mimo bezsprzecznej i ogromnej rozbieżności kierunków pedagogiki współczesnej, wszystkie przecież one „w napięciu twórczym pracują nad tem, aby kiedyś kosmos mógł się zrodzić z chaosu“.

Angelo Patri: **Nauczyciel w wielkiem mieście**. Tłumaczyła Janina Łaszczowa. Nasza Księgarnia, 1933 r.

Niewątpliwie ciekawa książka, choć trzeba przyznać, że już dawno odwykliśmy od czytania takich książek. Przyzwyczajeni jesteśmy do prac, najeżonych cytatami, uwagami, odnośnikami, pisanych przez erudytów według wszelkich prawideł techniki naukowej, uwzględniających historję i różnojęzyczną literaturę, odnoszącą się do zagadnienia. W książce Patriego nie znajdujemy tego wszystkiego; nie znać w niej śladów metody obiektywnego mędrca, ale natomiast z każdej strony przebija serce człowieka.

Mamy tu do czynienia z rodzajem reportażu nauczyciela, względnie kierownika o życiu szkoły. Wnikamy z autorem w trudności; stają przed nami zagadnienia, domagające się rozwiązania; widzimy uczniów dobrych i złych, różnych nauczycieli, rodziców, środowisko, posunięcia władz szkolnych i municypalnych; wszystko to jest związane ze szkołą.

W niektórych wypadkach widzimy cały mechanizm, w innych pod pierwszym wrażeniem byłibyśmy skłonni przypuszczać, że autor przesadza, koloryzuje, ulega włoskiemu temperamentowi i amerykańskiemu optymizmowi. W całej jednak książce nie znajdujemy najmniejszej podstawy do przypuszczenia, że autor dał się unieść fantazji. Nie, gdzieindziej leży przyczyna tego zjawiska. Autor gromadzi za szczupły materiał; dostrzegamy tylko część działających sił i nie tworzymy sobie kompletnego obrazu. W tych wypadkach zawodzi Angelo Patri w konstrukcji książki jako pisarz, ale nie zawodzi jako nauczyciel, kierownik szkoły, organizator i wychowawca.

Bodaj czy nie najważniejszym i najciekawszym momentem w tej niedzisiejszej książce jest obraz rozwijającej się szkoły. Widzimy jak nabrzmiewają problemy w życiu zakładu. Śledzimy

reakcję nauczycieli i subtelnego kierownika, który umie zagadnienia ocenić, organizacyjnie ująć i na tej jedynej drodze rozwiązać. Mamy przegląd, jak szkoła pokolei zdobywa dzieci, rodziców i znaczenie w wielkiem mieście.

Spytajmy teraz: za jaką cenę doprowadza autor swą szkołę do rozkwitu i w jakich dzieje się to okolicznościach? Czy przypadek pozwolił mu pracować w sprzyjających warunkach? Nie, wręcz przeciwnie. Czy miał wyjątkowe poparcie władz szkolnych? Nie, władze szkolne nie odbiegały od normalnego typu. Czy miał świetnie dobrane grono współpracowników? Też nie. Czy trafił na wyjątkowych rodziców dzieci szkolnych? Ale też nie. Zatem gdzie jest źródło jego powodzenia? Przyczyna leży w tem, o czem dzisiaj nie można mówić w prostych słowach bez pewnego zażenowania, że powtarza się arcystare komunały: była w nim apostołska miłość do dzieci i sprawy wychowania.

Stanisław Skrzeszewski.

## Współczesny Ruch Pedagogiczny.

**Międzynarodowy Kongres Nauczania** odbędzie się od 28 lipca do 4 sierpnia 1935 r. z okazji Wszechświatowej Wystawy w Brukseli. Przedmiotem obrad Kongresu będą następujące sprawy: 1. Zagadnienia kultury. 2. Wychowanie fizyczne. 3. Wychowanie moralne. 4. Wychowanie estetyczne. 5. Wychowanie w zakresie zajęć praktycznych. 6. Badanie dziecka. 7. Nowe metody wychowania i nauczania. 8. Wychowanie dzieci opóźnionych w rozwoju i anormalnych. 9. Kształcenie nauczycieli. 10. Kinematografja i radjofonja szkolna. 11. Budyunki szkolne, ich wyposażenie i ich estetyka. 12. Zbiory pomocy naukowych.

Obrady plenarne i sekcyjne odbywać się będą w Pałacu Akademji od godz. 9—12.30 codziennie. Z kongresem połączona będzie Wystawa pomocy naukowych. Program przewiduje nadto zwiedzenie Wszechświatowej Wystawy w Brukseli, oraz szereg wycieczek w stolicy Belgji i do różnych miejscowości belgijskich.

**Projekt przedłużenia nauczania obowiązkowego do 16—18 lat** interesuje żywo opinię belgijską. Obowiązkowa szkoła zawodowa po ukończeniu szkoły powszechnej mogłaby zaradzić bezrobociu młodzieży, która wogóle jeszcze nie rozpoczęła pracy. 15-letni chłopiec po 8-u latach nauki i karności w szkole, padając ofiarą bezrobocia, jest narażony na zupełną dezorganizację psychiczną. Przymusowe wykształcenie techniczne do 16—18 lat da mu szersze możliwości uzyskania pracy, w każdym zaś razie odsunie walkę o byt o lat kilka. Opinia socjalistyczna gorąco popiera omawiany projekt, sfery zaś katolickie odnoszą się do niego z pewną rezerwą, wysuwając następujące trudności: zróżniczkowanie stosunków według okolic; skomplikowaną organizację nowego systemu nauczania ze względu na dużą rozpiętość wieku młodzieży wychodzącej ze szkoły powszechnej; znaczny koszt, zwłaszcza na wsi, gdzie trzeba by budować takie szkolnictwo od podstaw; wreszcie trudności w doborze odpowiednich nauczycieli.

STANISŁAW SKOWRON.

## Wpływ dziedziczności i środowiska na rozwój zarodkowy człowieka.

*„Was einer nicht schon mitbringt,  
kann er nicht erhalten.“*

Goethe.

Każdy żywy ustrój, nie wyłączając człowieka, cechują ustawiczne przemiany jego postaci, biegnące raz szybciej, raz wolniej, ustawiczne materialne i energetyczne wymiany z otaczającym go światem, ustawiczne reakcje na bodźce płynące bądźto z zewnątrz, bądź też biorące początek z wnętrza jego własnego ciała. Pozornie wyrośnięty organizm, w którym nie ujawniają się jeszcze zmiany starcze zdaje się nie wykazywać zmian postaciowych. Życie jednak zużywa części organizmu-maszyny, które zastąpione zostają nowymi — odradzają się wierzchnie warstwy skóry, wyściółki przewodu pokarmowego, gruczołów, giną czerwone ciała krwi i tworzą się na ich miejsce nowe. Nawet najtrwalsze części, komórki nerwowe, ulegają postaciowym przekształceniom, rozwijając nowe wypustki i wzbogacając przez to liczbę połączeń w zawilej sieci dróg systemu nerwowego. Szybkości zmian postaciowych, które z trudem dostrzeżemy w ustroju dojrzałym, nie można wprost porównać z szybkością przekształceń, zachodzących w rozwoju zarodka i w czasie wzrostu osobnika młodocianego. W ciągu dziewięciu miesięcy odbywa się u człowieka cały rozwój zarodkowy od zapłodnienia ledwie dostrzegalnej gołym okiem komórki jajowej, aż do przyjścia na świat noworodka. Bryłka żywej substancji, pozbawiona jakiegś wyrazistszej budowy, rozwija się w twór niezmiernie złożony w swej strukturze, zbudowany z mnóstwa części w miniatyrę człowieka. Pewne pojęcie o natężeniu owych przemian postaciowych dają wyliczenia przyrostu wagi ciała rozwijającego się płodu. Zapłodnione jajo człowieka waży około 0,005 mg. W ciągu



pierwszych dziewięciu tygodni rozwoju waga zarodka wzrasta w ciągu każdego tygodnia 27.500 razy, w następnych okresach aż do urodzenia około 90 razy na tydzień.<sup>1)</sup> Tak szybkie tempo wzrostu stoi w związku z bardzo żywą przemianą materji u zarodka, który za pośrednictwem łożyska czerpie z krwi matki wszelkie materiały odżywcze, konieczne do budowy tkanek i narządów.

Rozwój zarodkowy to jedno z najbardziej fascynujących zagadnień biologicznych, zagadka, której rozwiązania podejmują się najśmielsze i najoryginalniejsze umysły przyrodnicze. Wydaje się pewnem, że tajemniczy rozwoju nie wyświetlił embriolog bez pomocy nauki o dziedziczności, że dane genetyczne są niezbędne dla zrozumienia tak skomplikowanego procesu, jakim jest tworzenie się nowego indywiduum, nowej psycho-fizycznej jednostki. W zapłodnionem jajku skupiają się zawiązki przyszłych cech osobniczych, wniesione z matki przez jajo, z ojca przez plemnik, cech, które nie tylko ujawnią się w dojrzałym człowieku i w dziecku, lecz i tych, które będą kierować rozwojem wszystkich stadiów zarodkowych, od pierwszych podziałów zapłodnionego jaja począwszy. Cechy więc powstające jako wynik działania zawiązków dziedzicznych czyli genów w pewnych warunkach otoczenia zaznaczają się w każdym okresie życia płodowego i najczęściej znamiona dostrzegane już po urodzeniu dziecka są następstwem procesów rozwojowych, kształtujących płód rozwijający się w macicy. Niedorozwój umysłowy dziecka stwierdzamy często wkrótce po urodzeniu. Zazwyczaj upośledzenie to spowodowała czynność odpowiednich zawiązków dziedzicznych, kierujących rozwój ośrodków mózgowych na nieprawidłowe tory jeszcze wówczas, gdy ośrodki te nie rozpoczęły swej funkcji, ujawniającej się dopiero po przyścisłu na świat dziecka.

Z chwilą wniknięcia plemnika do jaja, wyposażenia przyszłego ustroju potomnego w zawiązki cech ojcowskich i matczyńskich, rozpoczyna się rozwój zarodka, wytwarzanie coraz to nowych komórek, szeregowanie ich, przemieszczanie i stopniowe tworzenie wszystkich systemów narządów. Przy każdym podziale komórkowym zespół genów ojca i matki nie ulega jednak stopniowemu rozsortowaniu. Każda komórka ciała, bez względu na to, czy wejdzie ona jako cząstka budulcowa w skład oka, mięśnia, kory mózgowej, czy gruczołu rozrodczego, posiada całkowity zespół wszystkich zawiązków dziedzicznych. Podziałowi komórki musi więc towarzyszyć podział wszystkich genów. W jakież jednak sposób możemy wyjaśnić różnicowanie się tkanek i narządów, gdy wszystkie

<sup>1)</sup> p. O. v. Verschuer. Erbpathologie. Dresden u. Leipzig 1934.

komórki są pod względem zespołu genów równoważnościowe? Zasadniczo istnieją tylko dwie możliwości. Albo w miarę rozwoju coraz to inne geny w różnych komórkach przychodzą do głosu, albo też wszystkie geny są czynne w czasie całego rozwoju, a różnice w działalności różnych grup komórkowych należy odnieść do jakościowych odrębności plazmy poszczególnych komórek, które odpowiednio modyfikują pracę związków dziedzicznych.<sup>2)</sup> Według powyższych przypuszczeń należałoby przyjąć, że w rozwoju zarodkowym albo coraz to nowe geny modelują następujące po sobie stadia, albo też, że te same geny rzeźbią kolejno coraz to dalsze znamiona osobnicze od pierwszych chwil istnienia jednostki, aż po koniec jej życia indywidualnego. Narazie nie mamy żadnych danych, aby przypuszczać, że jakiegokolwiek cechy wrodzone dziedziczą się niezależnie od genów i praw dziedziczenia, odkrytych przez Mendla, a rozszerzonych i ugruntowanych w badaniach genetycznych i mikroskopowych przez genialnego uczonego amerykańskiego Morgana. Odnosi się to zarówno do cech ustroju dojrzałego, wzrastającego, jak i do cech zarodkowych. Wszelkie powierzchowne i nieistotne dla życia ustroju szczególności jego budowy, jak i podstawowe właściwości uwarunkowane są czynnością związków dziedzicznych.

Obraz rozwoju człowieka od pierwszych chwil jego istnienia, aż po kres jego bytu indywidualnego nie jest zbiorem poszczególnych stadiów ostro odgraniczonych od siebie, następujących skokowo jedno po drugim, lecz stopniową ewolucją, której tempo w różnych okresach ulega tylko wahaniom. Nadzwyczaj szybkie w życiu zarodkowym, zwalnia się z biegiem czasu, nie tracąc jednak nigdy charakteru ewolucyjnego, ciągłości zmian, łączących następujące po sobie poszczególne etapy rozwoju. Kierunek zmian zapoczątkowany we wczesnych stadiach życia płodowego wyznacza bieg dalszych przekształceń, stąd zaś wynika konieczność przesunięcia badań genetycznych wstecz do życia zarodka, poznania całości owych zmian morfo- i fizjologicznych, kierowanych i wyzwolonych przez czynność związków cech wrodzonych. Wyodrębnione wyraziście cechy dojrzałego ustroju ukazują się wtedy jak gdyby in statu nascendi, a prawa rozwoju śledzić można w ich najistotniejszej treści. Rozbudowa kierunku rozwojowo-fizjologicznego w genetyce człowieka to jedno z palących zadań, po którym oczekuje ważnych wyników nie tylko sama biologia, lecz także medycyna, psychologia i pedagogika.<sup>3)</sup>

<sup>2)</sup> T. H. Morgan: Embryology and genetics. New York 1934.

<sup>3)</sup> G. Just: Zur gegenwärtigen Lage der menschlichen Vererbungs- und Konstitutionslehre. Zeit. f. mensch. Vererb. u. Konst. B. 19. 1935.

Pozwolę sobie przytoczyć dwa przykłady, które podaje v. Verschuer, aby wyjaśnić stopniowe krystalizowanie się cech w czasie rozwoju embrjonalnego, jak i w okresach późniejszych. Pierwszy z nich zajmuje się wytwarzaniem płci, a więc cechy bardzo istotnej i związanej z całym zespołem właściwości cielesnych i psychicznych jednostki. Z chwilą wnikięcia plemnika do jaja płeć jest już właściwie wyznaczoną nieodwracalnie. Nie należy jednak sądzić, aby ów determinizm tak wczesny polegał wyłącznie na obecności w zapłodnieniu jaju zawiązków jednej tylko płci, a braku drugiej. Mamy tu raczej do czynienia z przewagą jednych genów nad drugimi. Zapłodnione jajo, z którego rozwinię się w końcu osobnik męski, wykazuje przewagę genów wytwarzających płeć męską, nad genami prowadzącymi rozwój w kierunku żeńskim i przeciwnie. Wyrazem tego podwójnego założenia płci będzie wytworzenie się w pierwszym etapie rozwoju, wówczas gdy jak należy przyjąć, nie ujawniła się jeszcze wyznaczająca dalszy rozwój przewaga geniczna jednej z obu płci, zawiązkowego obojnaczego gruczołu płciowego, zbudowanego z zawiązka przyszłego jądra i z zawiązka przyszłego jajnika. Część rdzenna gruczołu stanowi zawiązkowy gruczoł męski, otaczająca zaś rdzeń substancja korowa jest zawiązkowym gruczołem żeńskim. Z tą chwilą, gdy zaczynają oddziaływać znajdujące się w przewodzie geny jednej płci, w zarodkowym gruczole płciowym rozwija się albo część rdzeniowa tworząc jądro, albo też korowa, wytwarzając jajnik. W związku z rozwojem gruczołu płciowego kształtują się narządy i drogi rodne męskie lub żeńskie; stadium niezróżnicowane przechodzi w stadium zaznaczonej już wyraźnie płci. Trzeci etap rozwoju cech płciowych przypada już na okres dojrzewania, kiedy wytwarzające się w znacznie większych ilościach t. zw. hormony doprowadzają rozwój narządów płciowych do ich funkcjonalnej sprawności, powodując poza tym pojawienie się dalszych cech cielesnych i psychicznych, odróżniających obie płci od siebie.

Jako drugi przykład wyznaczania i stopniowego kształtowania się cech zarodkowych przez geny posłużymy nam analiza procesów wzrostu. Już pierwsze stadium rozwoju zarodka uzależnione są od czynności genów. W razie bowiem zastąpienia genów, zapewniających prawidłowy wzrost i rozwój płodu, odpowiedziami im genami trwale zmienionymi, następuje obumarcie embrjonów, już często w samych początkowych stadiach rozwoju. W okresach późniejszych obecność zmodyfikowanych zawiązków powoduje zaburzenia w rozwoju części szkieletowych, brak kończyn, zahamowanie rozwoju różnych narządów, wzrost karli, ograniczenie wzrostu kości na długość i t. d. Wreszcie zaburzenia wzrostu mogą pojawić się dopiero później w czasie między przyjściem na świat, a dojrzewaniem

osobnika. Zahamowanie wzrostu między 1—3 rokiem życia powoduje też wzrost karli, w drugich znów wypadkach w razie obecności innych genów zahamowanie przypada na czas między 4—9 rokiem życia. Według v. Verschuera moglibyśmy rozdzielić wszystkie geny, kierujące wzrostem na dwie grupy. Do jednej włączylibyśmy te zawiązki, które występują u wszystkich normalnych osobników i których brak, a raczej zastąpienie przez inne geny, powoduje przytoczone powyżej zaburzenia rozwojowe, do drugiej zaś wszystkie inne zawiązki, które występując w różnych zespołach i jakościach, wywołują różnice wzrostu wśród osobników normalnych, czyli są przyczyną różnic indywidualnych i rasowych.

Zmodyfikowane trwale zawiązki dziedziczne, powodujące obumarcie wczesnych zarodków, a nawet samych komórek rozrodczych nazywamy genami letalnymi, podczas gdy geny powodujące śmierć starszych już płodów, względnie noworodków — genami subletalnymi. Geny letalne i subletalne występują częściej niż się to zazwyczaj przypuszcza. U gryzoniów np. u myszy i szczurów ginie około 1/3 zapłodnionych jaj właśnie dzięki działaniu tych genów, u człowieka w podobny sposób tłumaczymy większą śmiertelność noworodków płci męskiej, jak też i częstsze obumieranie zarodków męskich. Według zdania wielu autorów geny letalne, względnie subletalne są najczęstszą przyczyną zahamowania rozwoju embrjonalnego i śmierci płodów.

Sprowadzenie wszystkich właściwości rozwoju zarodkowego, w jego cechach najbardziej istotnych, jak i powierchowych do działania genów otrzymanych w spadku po rodzicach jest z punktu widzenia dzisiejszej genetyki słuszne i wytrzymujące krytykę naukową. Jakim jednak jest wpływ warunków otaczających na rozwój zarodka? Jak dalece bodźce oddziaływujące na płód, wpłynąć mogą na rozwój poszczególnych cech zarodkowych, jak wreszcie zmiany w nich wywołane odzwierciedlą się w późniejszym życiu jednostki? Celowo dotychczas unikałem pojęcia cechy nabytej, jako przeciwstawienia do cechy wrodzonej, chociaż zazwyczaj zbyt może hojnie szafuje się tym terminem. Jeżeli staramy się sprowadzić wszystkie cechy do wyznaczających je genów, aktywnych w pewnych warunkach otoczenia, to oczywiście jest, że odróżnianie i przeciwstawianie sobie cech wrodzonych i nabytych niema głębszego znaczenia. Praktycznie bowiem żadna cecha nie może powstać w zupełnej niezależności, w zupełnym oderwaniu od podłoża dziedzicznego, w jednych wypadkach tylko gen reaguje jednakowo na różne wpływy zewnętrzne, w drugich zaś reakcje jego, czyli to co nazywamy cechą, uzależnione jest w dużym stopniu od działania otoczenia. W pierwszym wypadku mówimy o cechach wrodzonych, w drugim

o cechach nabytych, chociaż lepiejby nazwać pierwsze cechami stałymi, a drugie cechami plastycznymi.

Środowiskiem w znaczeniu U e x k ü l l a nazywamy ten kompleks wpływów otoczenia, na które dany organizm może reagować. Otoczenie wszystkich np. zwierząt, zaludniających jakiś ograniczony obszar jest to samo, chociaż środowisko będzie różne dla różnych gatunków. Gatunki niżej zorganizowane reagują na mniejszą ilość bodźców, posiadają uboższe więc środowisko, zwierzęta wyżej zorganizowane, dzięki wykształceniu swych narządów zmysłowych i odpowiednich ośrodków mózgowych rozszerzają rozmiary swego środowiska, przyjmują bardziej różnorodne podniety. Najbogatsze środowisko posiada człowiek. Zakres jego jednakże rozszerza się stopniowo w ciągu życia indywidualnego jednostki. W miarę rozwoju intelektu coraz to nowe podniety zdolne są do działania i wywołania odpowiedniej reakcji. W porównaniu ze środowiskiem człowieka dojrzałego środowisko dziecka jest węższe, w porównaniu zaś ze środowiskiem dziecka jakże ubogie musi być środowisko zarodka. Początkowo nim jeszcze wytworzy się system nerwowy, reaguje płód na podniety, podobnie jak zwierzęta pozbawione narządów zmysłowych i tkanki nerwowej. Później w miarę rozwoju poszczególnych części systemu nerwowego zarodek reaguje już szybciej, wykonuje ruchy, zmienia nateżenie pracy narządów wewnętrznych, np. akcji serca. Dzięki więc swej organizacji zarodek musi posiadać środowisko bardzo ograniczone, z czym idzie w parze i ubóstwo otoczenia embrjona. Zarodek otoczony wodami płodowymi i zamknięty w błonach płodowych chroniony jest skutecznie od podnień zewnętrznych, stykając się z organizmem matki wyłącznie za pośrednictwem łożyska. Narząd ten, wytworzony częściowo z tkanek maczynych, częściowo zaś z tkanek pochodzenia płodowego, jest miejscem wymiany substancyj pomiędzy matką a zarodkiem. Z krwi matki przenikają ciała odżywcze i tlen, z krwi zarodka oddawane zostają produkty zużyte, między innymi bezwodnik kwasu węglowego. Tą więc drogą łożyska wejść może płód w kontakt ze światem zewnętrznym matki, tędy zadziałać mogą pewne podniety, oddziaływujące poprzednio na organizm rodzicielski. Wszelka jednak komunikacja między krwią matki a płodu nie odbywa się drogą bezpośrednich połączeń naczyniowych matki i zarodka. Naczynia obu ustrojów są zamknięte, a wymiana składników ma miejsce tylko wskutek przenikania ciał poprzez warstwy żywych komórek.

To urządzenie jest naturalną ochroną przed działaniem szkodliwych wpływów, idących z ciała matki, któreby mogły zadziałać na rozwijający się ustrój potomny. Dzięki tej barjerze, jaką jest łożysko, istnieje częściowe przynajmniej odgra-

niczenie zarodka od świata zewnętrznego, często skuteczne, gdy chodzi o nieprzepuszczenie chorobotwórczych zarazków, dla których warstwy zdrowych komórek są przeszkodą nie do przebycia. Utorować sobie drogę do ciała zarodka mogą zarazki tylko wskutek schorzenia i uszkodzenia części łożyska, zaatakowania skutecznych komórek, odgraniczających prąd krwi matki od prądu krwi zarodka. Inaczej ma się sprawa z działaniem szkodliwych czynników chemicznych, które często przenikają z obiegu krwi matki do płodu, wywołując w nim zmiany analogiczne do uszkodzeń, spowodowanych w organizmie macierzystym. W tych wypadkach może łożysko zależnie od okresu ciąży wykazywać większą lub mniejszą przepuszczalność dla ciał obcych.

Zarodek rozwija się kosztem matki. Przyroda, dążąc do zapewnienia zdrowia przyszłego pokolenia, stara się o dostarczenie zarodkowi wszystkich potrzebnych mu do rozwoju substancji, nawet z uszczerbkiem organizmu macierzystego. Nic dziwnego więc, że płód ma zapewniony dowóz tych składników, które matka oddaje w razie niedoboru z własnych tkanek, ze swoją nawet szkodą. Czasami jednak organizm macierzysty wskutek zmian chorobowych nie jest w stanie dostarczyć koniecznych do rozwoju zarodka substancji. Tak np. niedobór hormonu tarczycowego matki może wpływać szkodliwie na rozwój zarodkowy i pozamaciczny potomka, bez względu na to, czy zaburzenia w czynności gruczołu tarczowego matki powstały na tle nabytem, czy są więc cechą plastyczną, czy też stałą. Najrozmaitsze różnice w czynności gruczołów dokrewnych, ujawniające się u osobnika, w jego rozwoju pozamacicznym — leżące bądźto jeszcze w granicach normy, bądź też wkraczające już na teren patologii — mogą zaznaczać się jeszcze w rozwoju zarodkowym. Dokładniejsze poznanie embrjonalnego tła późniejszych zaburzeń dokrewnych, wpływu hormonów na kształtowanie się zarodka pozwoli nam z pewnością osiągnąć wyniki ważne nie tylko z teoretycznego, lecz i praktycznego punktu widzenia.

W czasie ciąży mięsień maciczny jest mało pobudliwy. Pobudliwość jego wzrasta przy końcu ciąży, aż wkońcu skurcze tego mięśnia dokonają porodu i odczepienia się zrośniętego ze ścianą macicy łożyska. Oczywiście jest, że wcześniejsze wywołanie dostatecznie silnych skurczów mięśnia macicznego może spowodować przedwczesny poród, gdy zaś łożysko samo nie jest rozwinięte prawidłowo, może to wówczas pociągnąć za sobą niedorozwój zarodka na skutek niedostatecznego dopływu substancji odżywczych. Niedorozwój z braku odpowiedniej ilości pokarmów dostrzegamy często przy jednójajowej ciąży bliźniaczej, w której dzięki częściowemu złączeniu się ze sobą naczyń krwionośnych obu zarodków w łożysku

może jeden z nich zabierać większą ilość krwi i zawartych w niej substancjach odżywczych, upośledzając w ten sposób normalny rozwój drugiego. Także i w inny jeszcze sposób ujawniają się szkodliwe wpływy w otoczeniu płodowym. Czasami zbyt długi sznur pępkowy, wiodący naczynia od łożyska do zarodka i w kierunku odwrotnym, ulega zaciśnięciu dokoła szyi zarodka, lub też części błon płodowych, otaczających delikatne kończyny płodu mogą doprowadzić do ich amputacji. Najczęściej jednak obserwowane zniekształcenia, ubytki części nóg i rąk, potworności, powstają wskutek odziedziczenia pewnych szkodliwych genów, a nie wskutek przypadkowych urazów, działających na płód w obrębie macicy.

Nie ulega wątpliwości, że każda poważniejsza choroba matki, każdy jej ciężki wstrząs psychiczny odbija się w środowisku płodu, bądźto przez działanie jądów, jak przy chorobach zakaźnych, bądź też wskutek zmian w krążeniu łożyskowym. Stąd tak często występują poronienia, gdy matka przebywa chorobę zakaźną, w czasie której nie tylko same jady, ale nawet, jak to ma miejsce przy schorzeniu części łożyska i same zarazki wnikać mogą do ustroju zarodkowego. Znane są przykłady, gdy płód równocześnie z matką przechodzi odrę lub ospę, wiemy wreszcie, że zarazki kiły mogą zakazić płód drogą łożyskową. W tych razach albo zarodek obumiera i następuje poronienie, albo też przychodzi na świat dziecko ze zmianami kiłowymi, naznaczone często stygmatami, świadczącymi o zakażeniu płodowym, wykazujące czasem upośledzenie w rozwoju psychicznym. Są to wszystko wpływy szkodliwe. Częściowa przepuszczalność jednak łożyska dozwala też na wnikanie do ustroju potomnego ciał odpornościowych, wytworzonych poprzednio przez matkę jako reakcja na wydzielane przez bakterie chorobotwórcze jady, i wtedy noworodek korzysta czas pewien z owych ciał, otrzymanych od matki w życiu płodowym.

W dotychczas przytaczanych przykładach poruszaliśmy wyłącznie wpływy, oddziałujące na sam zarodek. Czy możliwe są jednak uszkodzenia samych komórek rozrodczych rodziców? W jaki sposób będzie biegł wówczas rozwój zarodkowy potomka, czy wpływy ewentualnych uszkodzeń będą się mogły ujawnić i w następnych pokoleniach?

Możliwość uszkodzenia elementów rozrodczych stwierdzono ponad wszelką wątpliwość. Uszkodzenie to może niekiedy być tak znaczne, że wogóle komórki rozrodcze nie są zdolne do zapłodnienia, w innych natomiast wypadkach zapłodnienie dochodzi do skutku, lecz zarodek obumiera we wcześniejszych lub późniejszych stadiach rozwojowych, względnie osobnik wykazuje pewne upośledzenie w porównaniu z innymi. Zasadniczo możemy wyróżnić możliwość dwojakiego uszkodzenia

elementów rozrodczych. Albo mamy do czynienia tylko z uszkodzeniem ogólnym komórki rozrodczej, albo też z trwałą zmianą poszczególnych zawiązków cech, wywołaną działaniem różnorodnych bodźców. Wartość obu rodzajów uszkodzeń jest z punktu widzenia genetycznego i eugenicznego bardzo różną. Uszkodzenia ogólne zanikają z biegiem czasu, najdalej w ciągu paru pokoleń, trwale natomiast zmiany genów zostają włączone na stałe w skład genetyczny danego szczepu. Te trwałe zmiany, nazywane mutacjami, a powstające także spontanicznie, są zazwyczaj nabytkiem szkodliwym i rzadko tylko prowadzą do wytworzenia cechy korzystnej, któraby była plusem w porównaniu ze stanem pierwotnym. Liczne badania doświadczalne, prowadzone w ostatnich latach na zwierzętach niższych i roślinach wykazały, że cały szereg czynników, jak promienie Roentgena, radu, promienie pozafioletowe, nagłe zmiany temperatury wywołują mutację. U człowieka jednak nie dostrzeżono dotychczas żadnego uszkodzenia masy dziedzicznej pod wpływem promieni Roentgena, któreby spowodowały albo wystąpienie nowych zmian dziedzicznych w potomstwie, albo też jego zniekształcenia, wskutek uszkodzenia ogólnego komórek rozrodczych. W trzystu obserwowanych ciążach, które nastąpiły po poprzednim naświetlaniu jajników promieniami Roentgena, nie zauważono szkodliwych zmian u dzieci, jako następstwa uszkodzenia energią promienistą żeńskich komórek rozrodczych. Także i u roentgenologów nie stwierdzono zmniejszonej płodności, ani szkodliwych wpływów w ich potomstwie. O ile nastąpiło uszkodzenie elementów rozrodczych u mężczyzn, to wtedy albo w nasieniu wogóle plemników nie było, albo też występowały skąpo, lub były martwe. Występuje więc albo niepłodność, albo też płodność jest zachowana i wtedy potomstwo nie ujawnia żadnych zmian patologicznych.

Używając czynników chemicznych, zauważono bardzo różnorodny ich wpływ na zarodki i elementy rozrodcze. Jeden z barwików t. zw. gonakryna, znajdujący zastosowanie jako lek przeciwrzeżączkowy, może wywołać u człowieka przejściowe obumarcie plemników, lub nawet brak ich zupełny w nasieniu.<sup>4) 5)</sup> Ten sam jednak barwik nie działa na jaja królika pomieszczone w jajniku, zabija natomiast wczesne zarodki królika, nim jeszcze wytworzą się łożyska.<sup>6)</sup> Z chwilą wytworzenia się łożyska, komórki jego nie przepuszczają gonakryny do ciała zarodka, płód nie ulega zatruciu. Dla innych jednak substancji trujących łożysko jest przepuszczalne, jak np. dla

<sup>4)</sup> T. Pawlas i S. Skowron: Bull. Acad. Pol. 1930.

<sup>5)</sup> S. Skowron i T. Pawlas: Bull. Acad. Pol. 1931.

<sup>6)</sup> S. Skowron i T. Pawlas: Bull. Acad. Pol. 1932.



tlenku węgla, rtęci, arsenu, nikotyny, eteru, alkoholu, chloroformu, morfiny i in. Szczególne znaczenie posiadają dla człowieka narkotyki, jak morfina i alkohol i to zarówno ze względu na bezpośrednie oddziaływanie z ustroju matki drogą łożyska na rozwijający się płód, jak i na ewentualne ogólne i mutacyjne uszkodzenia masy dziedzicznej rodziców, lub płodów. Przeprowadzając badania na myszkach ciężarnych, prof. Jakowicki wykazał, że zwierzęta, którym wstrzykiwano morfinę bez wyjątku roniły, równocześnie też zauważył zmniejszoną żywotność płodów morfinizowanych poprzednio matek.<sup>7)</sup> Wpływem morfinizmu na potomstwo zajmował się ostatnio Pohlisch<sup>8)</sup>, który zbadał 305 dzieci, spłodzonych przez ojców morfinistów, 82 dzieci urodzonych z matek morfinistek i wreszcie 5 dzieci, których oboje rodzice byli morfinistami. U morfinistów występują na skutek zatrucia narkotykiem między innymi zaburzenia w sferze płciowej, a mianowicie obniżenie, względnie zniesienie popędu płciowego, następnie potencji, zmiany te jednakże ustępują szybko po zaprzestaniu zażywania morfiny. We wszystkich badanych przez Pohlischa przypadkach długotrwałego morfinizmu mężczyzn, uprawianego nawet przez lat trzynaście, przy dziennej dawce do 1 g, nie zauważono u dzieci zrodzonych w okresie zażywania narkotyku żadnych zmian, wskazujących na uszkodzenie komórek rozrodczych ojca. Tak np. z 200 dzieci, zrodzonych w czasie morfinizmu ojców, ilość psychopatycznych potomków wynosiła 22,5%, ilość zaś psychopatów, spłodzonych w czasie niezazywania narkotyku 22,1%, czyli nie stwierdzono żadnej różnicy. Podobnie rzecz się ma z epilepsją i wrodzonym upośledzeniem umysłowym. U kobiet przy dłuższym używaniu, morfina może spowodować trwający długo, bo nawet do lat trzech brak miesiączki, jednakże mimo to utrzymać się może zdolność zajścia w ciążę. Także i u dzieci morfinistek nie stwierdzono żadnych zmian, któreby należało odnieść do działania morfiny na komórkę jajową. Fakt ten wskazuje, jak skutecznie chronione jest jajo przed szkodliwymi wpływami. Morfina natomiast może oddziaływać szkodliwie na sam już płód, rozwijający się w macicy, na co wskazują dość często poronienia i przedwczesne porody u morfinistek. Głód morfinowy występuje już u płodu. Przerwanie podawania narkotyku kobiecie ciężarnej wywołuje gwałtowne ruchy zarodka, uspakajające się z chwilą podania matce morfiny, wreszcie objawy odwykowe występują u noworodków, nie karmionych mlekiem matki zażywającej morfinę. Narkotyk ten bowiem występuje także i w mleku. Czasami za-

<sup>7)</sup> W. Jakowicki: Kosmos A. Cz. II, 1931.

<sup>8)</sup> K. Pohlisch: Die Kinder männlicher und weiblicher Morphinisten. Leipzig 1934.

burzenia odwykowe u noworodka są tak silne, że powodują zejście śmiertelne najczęściej w 2 lub 3 dni po urodzeniu. Z tego też względu zaleca się stopniowe tylko odzwyczajanie noworodka od morfiny. W porównaniu z morfinizmem osób starszych, głód morfinowy noworodka, objawiający się podnieceniem ruchowym, krzykiem, zaburzeniami przewodu pokarmowego, brakiem snu, ma wyłącznie podłoże organiczne, odpada zaś czynnik psychiczny pożądania narkotyku, zaciemniający u dorosłych obraz zaburzeń odwykowych. Dzieci morfinistek zażywających narkotyk w czasie ciąży wykazują wprawdzie większą śmiertelność i słabszy rozwój fizyczny w pierwszych miesiącach życia, później jednak rozwijają się prawidłowo, nie wykazując żadnego upośledzenia fizycznego i psychicznego. Podobnie też badanie dalszych pokoleń nie wykazuje żadnych wpływów szkodliwych. Wprawdzie psychopatja częstszą jest w potomstwie morfinistów, lecz nie należy wiązać jej przyczynowo z działaniem narkotyku, lecz z wpływami dziedzicznymi. Najczęściej bowiem nałogowi ulegają osobniki psychopatyczne, o pewnem wrodzonym podłożu, które przekazuje swym dzieciom w spuściźnie. Nie morfina więc zwiększa ilość nie zrównoważonych psychicznie w potomstwie morfinistów, lecz specjalny zestrój dziedziczny usposabia do ulegania nałogowi.

Podobnie ma się sprawa i z alkoholizmem. W alkoholizmie bowiem należy się liczyć z pewnem usposobieniem dziedzicznem, na co wskazuje dość często występująca skłonność do alkoholizmu w rodzinach nałogowych alkoholików, a także i większy procent psychopatów wśród ich potomstwa. Sam nałóg rodziców jest już często oznaką ich obciążenia dziedzicznego, ujawniającego się także i w potomstwie. Wykazano np., że pomiędzy 721 dziećmi z 200 małżeństw nałogowych alkoholików procent dzieci upośledzonych, zrodzonych przed i po wystąpieniu nałogu u rodziców wynosił w obu wypadkach około 10%, czyli upośledzenie to należy odnieść do obecności małowartościowych zawiązków dziedzicznych, a nie do uszkadzającego działania alkoholu na komórki rozrodcze<sup>9)</sup>, chociaż chroniczny alkoholizm powodować może zmiany wsteczne w obrębie gruczołu płciowego męskiego i to nie tylko u zwierząt, ale także u człowieka.

Odmienny wynik dają jednak spostrzeżenia, dokonane na zwierzętach. Wprawdzie i u nich płodzenie potomstwa w stanie odurzenia alkoholowego nie ma wpływu na prawidłowy rozwój młodych, chociaż żywotność plemników jest wtedy często zmniejszoną, ale zatrucie czas dłuższy zwierząt parami

<sup>9)</sup> K. Saller: Einführung in die menschliche Erblchkeitslehre und Eugenik. Berlin 1932.

alkoholu i to zarówno samców, jak i samic nie jest obojętne dla zdrowia przyszłych pokoleń. Stockard wykazał, że wśród potomstwa świnek morskich, zatrutowanych czas dłuższy parami alkoholu, występowały osobniki niedorozwinięte, ze zmianami w centralnym systemie nerwowym i w oczach. Uszkodzenia więc obejmowały głównie części najwrażliwsze w ustroju, które pierwsze reagują na wpływy szkodliwe. Działając alkoholem na samice ciężarne, obserwowano też zaburzenia w drugim pokoleniu, powstałe wskutek uszkodzenia komórek rozrodczych samych płodów. Potomstwo zwierząt poddawanych działaniu par alkoholu wykazuje prawie podwójnie zwiększoną śmiertelność, głównie jednak śmiertelność w życiu płodowym, tak, że procent śmiertelności zarodków przesuwa się 29,7% do 70,3%. Natomiast śmiertelność w okresie od urodzenia do dojrzałości jest nawet nieco mniejszą u zwierząt urodzonych z rodziców alkoholicznych. Działanie alkoholu polega więc na przyspieszeniu obumarcia płodów słabych, mniej odpornych, przesunięciu ich eliminacji z okresu życia samoistnego do życia macicznego. Działanie wybiórcze alkoholu usuwa osobniki z wrodzoną mniejszą żywotnością, które pierwsze ulegają szkodliwemu działaniu alkoholu. W drugim pokoleniu zaznacza się jeszcze zwiększona śmiertelność płodów, co tłumaczy Stockard utrzymaniem się przy życiu niektórych słabych osobników poprzedniego pokolenia, których potomstwo obumiera w znacznym procencie w okresie życia płodowego. W późniejszych natomiast pokoleniach stosunek śmiertelności płodowej do śmiertelności po urodzeniu powraca już do normy, czyli z 2½ : 1 do 1 : 1. Zdaniem Stockarda i Pearla alkohol działa jako czynnik wybiórczy, usuwając słabe i upośledzone dziedzicznie osobniki.<sup>10)</sup>

Należy się wreszcie liczyć z możliwością nietylko wcześniejszej eliminacji mniej wartościowych zarodków pod wpływem alkoholu, ale także i z wyłączeniem od zapłodnienia słabszych komórek rozrodczych, co prowadzić może do pojawiania się w potomstwie zwierząt alkoholizowanych więcej wartościowych osobników.

Wyniki powyższe wskazują więc wyłącznie albo na działanie alkoholu na płody drogą łożyskową, albo też na uszkodzenia tych komórek rozrodczych, które z natury może są słabsze i mniej odporne niż inne. W każdym razie zmiany te nie miały znamion zmian trwałych, mutacyjnych. Doświadczenia A. Bluhm, wykonane na myszach wskazują jednak,

---

<sup>10)</sup> C. R. Stockard: The physical basis of personality. New York 1931. Por. też inne prace tego autora. (Inni jednak autorowie otrzymali wyniki dość różne od wyników Stockarda.)

że alkohol może wywołać także i zmiany dziedziczne. Doświadczenia te polegały na wstrzykiwaniu podskórnym alkoholu samcom myszy i hodowaniu przez większą ilość pokoleń ich potomstwa, nie zatrutowanego już parami alkoholu. W potomstwie zwierząt alkoholizowanych wykazano znaczniejszy procent śmiertelności płodów, upośledzenie wzrostu i częstszą niż normalnie niepłodność. W pierwszym i drugim pokoleniu autorka stwierdziła zwiększoną śmiertelność młodych myszy wskutek kataru jelit, podczas gdy od pokolenia trzeciego aż do siódmego, przez tyle bowiem pokoleń badano zachowanie się myszy, odporność na to schorzenie stale wzrastała. Nie wchodzi tu jednak w grę działanie wybiórcze alkoholu, usuwające osobniki słabsze, gdyż skrzyżowanie samców potomstwa alkoholizowanych myszy z samicami, pochodzącymi ze szczepów kontrolnych, tj. nigdy nie alkoholizowanych dawało w każdym pokoleniu znów zwiększoną śmiertelność. Fakt ten tłumaczy autorka w następujący sposób. Alkohol powoduje trwałą zmianę mutacyjną w obrębie chromosomów X i Y i dlatego zaburzenia łatwiej i częściej ujawniają się u samców, niż u samic, które jednak za pośrednictwem chromosomu X przenoszą ową mutację w następne pokolenie. Zwiększoną odporność od trzeciego pokolenia począwszy wyjaśnia Bl u h m reakcją plazmy jaja na działanie szkodliwe zmienionych genów, która z biegiem czasu wytwarza coraz to większą ilość ciał, mogących zapewnić normalny rozwój noworodka. Już w trzecim pokoleniu ilość ciał obronnych jest wystarczająca. Z tą chwilą jednak, gdy plemnik ze zmienionym genem zapłodni jajo, w którym nie wytworzyła się odpowiednia ilość ciał obronnych, noworodek, powstały z tego połączenia komórek płciowych, ma małe szanse utrzymania się przy życiu.<sup>11)</sup> Doświadczenie Bl u h m, oparte na dużym bardzo materiale, bo na 32.000 myszy, zdaje się rzeczywiście przemawiać za wywołaniem zmian mutacyjnych pod wpływem alkoholu, chociażby nawet tłumaczenie autorki wywołania reakcji obronnych w płazmie nie zostało powszechnie przyjęte.

Bardzo ciekawymi dla nas są badania nad wpływem alkoholizmu rodziców na psychiczne właściwości potomstwa. Zasadniczo nie stwierdzono obniżenia się w potomstwie alkoholizowanych zwierząt inteligencji i pamięci. Stwierdzono natomiast zmniejszoną pobudliwość kory mózgowej i mniejszą odporność na bodźce, wywołujące ataki epileptyczne. Prawdopodobnie jednak zmiany te zostały wywołane nie przez uszko-

<sup>11)</sup> A. Bl u h m: Biologisches Zentralblatt. B. 50. 1930. Por. też Biol. Zentralbl. B. 52. 1932. — A. Bl u h m u. A. Fetscher: Die Alkoholfrage in der Erbforschung. Berlin 1934.

dzenie komórek rozrodczych, lecz samych płodów, rozwijających się w macicy.<sup>12)</sup>

Opierając się na doświadczeniach, przeprowadzonych na zwierzętach, nie możemy wykluczyć i u człowieka możliwości ogólnych uszkodzeń komórek rozrodczych, jak i powstania mutacji pod wpływem narkotyku. Dotychczas jednak poza uszkodzeniem rozwijającego się już zarodka nie wykazano u człowieka zmian powyższych.

W związku z tem musimy uwzględnić fakt, że wrażliwość różnych osobników na działanie alkoholu jest bardzo różna, przyczyny zaś tych różnic należy szukać nie tylko we wpływie odmiennych warunków otoczenia, ale także i w podłożu dziedzicznym. To właśnie może być często powodem niezgodności istniejących w wynikach różnych autorów. Chociaż więc dotychczas nie mamy pewnych dowodów na uszkodzenie u człowieka komórek rozrodczych pod wpływem alkoholu, to jednak możliwość ta zawsze istnieje.

Wszystkie natomiast podawane opowieści o istnieniu wpływu t. zw. „zapatrzenia się“ ciężarnej matki należy włączyć w świat baśni i przesądów, nie opartych na żadnych naukowych przesłankach. Wszystkie obserwowane u dzieci znamiona jak: owłosienie części skóry, zrosnięte palce, zbyt odstające uszy, różne rodzaje potworności płodów i noworodków zależą wyłącznie od działania specjalnych genów, a nie od zobaczenia przez matkę w ciąży myszy, ognia lub jakiegoś dziwnego zwierzęcia. W życiu zarodkowym płód chroniony jest możliwie najlepiej przed szkodliwym działaniem wpływów zewnętrznych. Zmiany i zaburzenia rozwoju embrjonalnego mają najczęściej przyczynę wrodzoną — odrębne geny zniekształcające rozwój całości lub części zarodka.

Na zakończenie pragnąłbym usprawiedliwić wybór powyższego tematu dla czytelników *Chowanny*. Wyniki odkryć biologicznych przenikają coraz to silniej do nauk pedagogicznych. Zadaniem biologa jest podanie faktów i praw, stwierdzonych i udowodnionych, zadaniem pedagoga zaś znaleźć możliwość zastosowania praktycznego na swoim terenie tych biologicznych danych, które dla niego szczególnie są ważne i istotne. Pedagog dąży w pierwszym rzędzie do pełnego zrozumienia osobowości ucznia; osobowość ta jednak, kształtująca się w okresie dziecięcym i młodzieńczym rozwija się na podłożu wpływów, które zaznaczają się już w życiu zarodka. Poznanie więc wpływów działających na płód, ma swe znaczenie dla zrozumienia późniejszych faz rozwojowych.

<sup>12)</sup> Nikotyna, podobnie jak i alkohol, przechodzi przez łożysko i znajduje się również w drobnych śladach w mleku. Wiadomo też, że poza uszkodzeniem gruczołów rozrodczych wywołac może poronienie.

Dr MIECZYŚLAW ZIEMNOWICZ.

## Współpraca domu ze szkołą.

(Dokończenie.)

Jeżeli zgodzimy się bez zastrzeżeń, że szkoła przygotowuje młode pokolenie do życia społecznego, to musimy się zgodzić, że przygotowanie to idzie drogą potrójną: a) przez podawanie potrzebnych wiadomości, wyrabianie umiejętności niezbędnych do życia zawodowego; b) przez wszczepianie świadomości, że jednostka może osiągnąć pełny rozwój jedynie przez życie w społeczeństwie, a zatem przez wdrażanie jednostki do zrozumienia mechanizmu życia zbiorowego, polegającego na poddawaniu swej woli, swych namiętności pod wolę zbiorową, krótko, przez przyzwyczajanie do służby społecznej i do życia państwowego; c) wreszcie przez wyrobienie moralne człowieka, wyrażające się w takim kształtowaniu charakteru, aby jednostka zawsze ceniła dobro ogółu nad swoje, aby mając wybór między dobrem a złem — pojęciem społecznie lub wynikającym z moralności chrześcijańskiej — wybrała dobro nawet wtedy, gdy ono nakłada więzy i ograniczenia dla danej jednostki.

Prawo przekazywania wiadomości i ćwiczenia umiejętności, jako praca fachowa chętnie przyznawane jest szkole. Rodzice uznają w tym względzie swoją niefachowość i chętnie przelewają swe prace na rzecz szkoły. Natomiast wdrażanie do życia państwowego i wyrabianie charakteru moralnego nie może i nie powinno odbywać się bez pełnego porozumienia obu czynników domu i szkoły, gdy chodzi o wychowanie do życia w państwie, a ponadto jeszcze trzeciego równorzędnego czynnika w wychowaniu, kościoła, gdy chodzi o tworzenie charakteru moralnego.

Przy wdrażaniu w życie państwowe, życie zbiorowe, wkraczają w drogę pewne pojęcia polityczne, pewne zapatrywania partyjne, nawet stanowe, lub wynikające z grupy interesów i przeciwstawiają się szkole. Wszak każdy ojciec i każda matka ma wyrobione pojęcie o życiu zbiorowym — przynajmniej we własnem przekonaniu — ma ustalony stosunek swego „ja“ do ciała zbiorowego, do państwa i niewątpliwie dąży do tego, aby dzieci w tym samym wychować kierunku. Szkoła nie może uwzględniać tych właśnie pojęć i nie może ulegać tym wpływom choćby dlatego, że jest ich wiele i to zwalczających się. Koncesja na rzecz jednego musiałaby wywołać sprzeciw drugiego. Szkoła służyć ma nie temu lub innemu kierunkowi, ni tej lub innej doktrynie, lecz całemu społeczeństwu i ogólnej organizacji społeczeństwa, jaką jest

państwo. Wskutek tego logiczny wniosek, że szkoła nikogo nie zadowolni, że ideologia szkoły musi być szersza, by w ramach ogólnych zmieścić wszystkich.

A zatem współpraca rodziców ze szkołą na terenie wychowania państwowego wymaga ze strony rodziców pewnej abnegacji własnych, politycznych pojęć i sympatji na rzecz pojęć ogólniejszych; ze strony szkoły pewnej tolerancji, wynikającej ze zrozumienia różnic społecznych i wiary, że wszyscy pragną dobra ogólnego, choć różnemi do tego celu drogami zdążają.

Także w dziedzinie kształcenia moralnego charakteru musi nastąpić porozumienie z głównym reprezentantem tego działu wychowania, kościołem i głównym wykonawcą zleceń kościoła, rodziną. Różnic ideologicznych na istotę moralności nie będzie między kościołem a szkołą, mogą powstać tylko różnice co do środków prowadzących do umoralnienia młodzieży. Mogą tu powstać także różnice wynikające z poziomu moralnego środowiska, a zatem wpływy neutralizujące działanie szkoły i kościoła.

Dążenie do skoordynowania wpływów na wyrobienie moralne jest koniecznością po wszystkie czasy, ale dającą się szczególnie odczuwać w czasach powojennych, z powodu zachwiania a nawet zburzenia tych wszystkich prawd, które niezmienne świeciły jako słupy przewodnie pracy wychowawczej przez wieki całe.

Właśnie podkreślenie tej zmiany zasadniczej wykaże tem dobitniej konieczność współpracy tych wszystkich czynników, które o wychowaniu decydują.

Stwierdzamy więc przede wszystkim upadek wszelkiego autorytetu, wiary w stałość głoszonych prawd, a zaistnienie względności na każdym polu.

Przyczyn tego znowu należy szukać w rozwoju wieków. Doskonalenie się przyrodniczych metod badań naukowych, rozwijających się od wczesnego humanizmu, prowadzi do poznania lepszego pewnych zjawisk przyrody i praw te zjawiska wywołujących. Następstwem odróżnianie między zaborami i przesadami, spowodowanemi niezajomością praw przyrody, a prawami, które rządzą zjawiskami i których znajomość daje coraz większą moc w ręce człowieka. Człowiek, odrzucając cały szereg przesądów, nabiera zarozumiałości, że wszystkie tajemnice odkryć potrafi, że o ile coś dla niego jest dziś zagadką, jutro przestanie nią być, gdy tylko zdobędzie lepsze, precyzyjniejsze instrumenty badania. Wiara ta każe mu widzieć wszędzie zmienność i dążenie do zmiany w miejsce dawnego ustalonego wiecznie porządku. Wiara w możliwość zmieniania istniejących stosunków podsyciała dążności poli-

tyczno-społeczne i to radykalne, które bez tej wiary nie mają racji bytu.

Dążenie do zmiany, wyrażające się także jako dążenie do doskonalenia, do szukania nowego szczęścia, obejmującego coraz szersze warstwy, powoduje podkopanie wiary w autorytet. Wszak według tego przekonania autorytet dnia dzisiejszego nie musi być autorytetem przyszłości. Zmniejszenie więc autorvtetu jest równocześnie zachwianiem podstaw moralnych, niewzruszonych przez wieki całe.

Zmiany, a raczej przewroty, dokonane w ostatnich dziesiątkach lat, w czasie niezmiernie krótkim w porównaniu z bezwładem wieków ubiegłych, nie pozwoliły jeszcze na przystosowanie się naszego pokolenia do zmienionych warunków. Pozbawione kierowniczych stałych ideałów, znalazło się ono na grząskim gruncie relatywizmu, sceptycyzmu, materjalizmu, zatracając w sobie coraz częściej hart i siły ducha, które tylko z wiary w stały autorytet płynąć mogą.

Nie możemy żadną miarą taić tego i ludzić się zamykaniem oczu na rzeczywistość, że autorytety, przyświecające jeszcze poprzedniemu pokoleniu, dziś znacznie ucierpiały, a nawet zamilkły.

Niewątpliwie autorytet kościoła, jako jedynej ostoi moralności, także wiele ucierpiał. Mnogość sekt, różnych religij, które obok siebie we współzawodnictwie występują; materjalizm, znajdujący silne oparcie w rozwoju techniki, a podkopujący lub ośmieszający — co znacznie gorsze — idealizm, główny fundament wszelkiej religii; żądza użycia i wyżycia się zmysłowego już teraz, w tem życiu, w młodości, oto powody osłabienia tego autorytetu.

Autorytet rodziny zanika niemal zupełnie. Dawne czasy, gdy „pan ojciec“ i „pani matka“ bez dyskusji i tłumaczenia decydowali o życiu dziecka, przeminęły bezpowrotnie. Ojciec i matka przestali być autorytetem dla dziecka w nauce i wychowaniu, sami przestali wychowywać i nauczać swe dzieci, uznali się za niekompetentnych, a często nawet nie mogą już nadażyć dziecku w jego kształceniu się. Często także zginęły moralne przesłanki tego autorytetu, gdy rodzina znalazła się z tego czy innego powodu w rozbiću. Dobrze jeszcze, gdy prawdziwe uczucie miłości łączy rodzinę, ono łagodzi przeciwieństwa, ono wzmacnia autorytet. Wiele robi się, może nawet wszystko, dla prawdziwej miłości. Kto zajmuje miejsce tego autorytetu? Przyjaciele i doradcy, którzy tem większy wpływ zyskują, im silniej przeciw porządkowi istniejącemu występują, więc im więcej są „postępowi“. Niebezpieczeństwo dla życia zbiorowego równie wielkie jak w zmniejszeniu się autorytetu kościoła.



Zginał również autrytet polityczny, społeczny. Byliśmy świadkami, jak w czasie niezmiernie krótkim upadały potęgi polityczne, cesarstwa, królestwa, jak kruszyły się trony, wykazując dowodnie, że nie było w nich ani siły, ani autorytetu moralnego. Przewrót ten wstrząsa wszelkim autorytetem społecznym. Co było u dołu, gnębione przez wieki, dąży do wyzwolenia, do zemsty za długie upokorzenie. Żaden przełożony nie jest nim więcej w dawnym tego słowa znaczeniu wobec podwładnych; przynajmniej w chwili przewrotu. Uświęcony wiekami autorytet zewnętrzny, płynący z tradycji, ustalonego porządku, z władzy, niknie w oczach. Nie może go odrazu zastąpić autorytet, płynący z pobudek wewnętrznych. Wymaga to dłuższego procesu.

Nawet autorytet nauki, który powinien ocaleć w czasach ogólnego pogromu, nie ostał się cały. Odkrycia w biochemji, rozbicie atomów i odkrycie całego nowego mikrokosmosa, odkrycie prawa względności, wszystkie następujące szybko po sobie, zachwiały fundamentem t. zw. niewzruszonych prawd i budziły może nawet uczucie lekceważenia dla dawnej nauki, każąc czekać na nowe wyniki badań, które może obalą dawne prawdy. Autorytety najwyższych uczelni, jako kuźni nauki, profesorów, jako reprezentantów nauki, zmalały niepomrotnie. Wiele czasu będzie potrzeba do ich odbudowy, o ile ona wogóle nastąpi w dawnych wymiarach.

Jeżeli rozważymy ten stan, którego przecież nie da się zaprzeczyć, to niemal współczucie budzi się dla tej młodzieży, która pozbawiona stałych ideałów, kierunkowej życia, narazona jest na silne burze i wahania moralne. Względność, sceptycyzm nie są twórcze. Tylko silna wiara jest twórczą. Tylko ona budzi entuzjazm i tworzy siły do dążenia i osiągnięcia celu, w który się wierzy, którego pożąda. Bez tej siły popędowej trudno się zdobyć na wysiłek. Tak więc w istocie postępu naszego czasu, w tym niezmiernym triumfie ducha ludzkiego, tkwi ferment niebezpieczny. Trzeba koniecznie stworzyć źródło siły popędowej, stworzyć potrzebę silnej wiary, potrzebę punktu stałego w rozruszanem morzu względności ostatnich czasów.

Bez stałego ideału nie można wyobrazić sobie wychowania, stwarzania potrzeby dążenia. Bez idealizmu, który da siły do przetrzymania nędzy i trudów, nie można wytworzyć pracowników nauki, społecznych, apostołów nowych myśli.

Potrzeba tego idealizmu, szukanie silnych, niewzruszonych prawd, daje się teraz odczuwać powszechnie zarówno w życiu jednostki, jak w życiu narodów i państw. Czyż nie widzimy coraz częściej odwracanie się młodzieży od hasła dnia a szukanie wartości duchowych; czyż państwa i narody nie stwarzają obecnie ideałów na gigantyczną miarę wykro-

jonych, szukają szczęścia pokoleń w solidaryzmie, rasiźmie, materializmie produktywnym. Wielkie hasła skupiają całe społeczeństwa dla stworzenia rzeczy wielkich.

W chwili tej niezmiernie ważnej nie może braknąć wychowawcy i to zarówno kościoła jak rodziny i szkoły. Wszystkie te czynniki muszą się łączyć, aby w pojęciu płynności wszystkiego wskazywać na momenty stałości, na wartości w ludzkim naszym pojęciu niezmiennie w swej istocie, chociaż formy ich realizacji, ich uzewnętrznienia mogą być zmieniane. W czasie tym niezmiernie ciekawym — z chaosu bowiem nowy świat się wyłania — niezmiernie dla kultury równocześnie niebezpiecznym — podkopanie fundamentów moralności grozi cofnięciem człowieka wstecz, grozi temu, co człowieczeństwem się stało w najszlachetniejszym słowa pojęciu — w czasie tym trzeba zająć się młodzieżą, iść z nią razem i ułatwiać jej znalezienie kierunkowej życia.

Czyż nie dość argumentów dla uzasadnienia współpracy szkoły z domem?

#### *IV. Granice, formy, zakres współpracy.*

I. *Granice współpracy.* Jeżeli współpraca ta jest koniecznością, narzucającą się zarówno szkole jak społeczeństwu, trzeba znać jej możliwości. Najłatwiej określić granice, które wynikają z natury współpracy i które ze względu na dobro tej współpracy nie powinny być naruszane. W pierwszym rzędzie uznajemy fachowość szkoły, powołanej do uczenia pewnych wiadomości czy umiejętności. Tarć tutaj niema. Oddaje się dziecko do szkoły powszechnej, by się nauczyło czytać, pisać, rachować, by nabrało pewnych wiadomości w zakresie elementarnym o życiu i świecie, ale dobór materiału uczonego, sposoby jego podawania zostawiamy uznaniu władz szkolnych. Z jeszcze większą lojalnością odnosimy się do wyższych szkół, chyląc zgóry głowy nasze przed wiedzą reprezentantów danej gałęzi wiedzy.

Naogół także uznajemy metody pracy szkolnej, o ile zbyt jaskrawo nie odbiegają od ustalonej tradycji i nie powodują przeciążenia czy też chaosu w życiu dziecka. Mogą tu zachodzić niejednokrotnie próby wpływania na szkołę, by metody tak lub inaczej stosowała, zawsze pod kątem doświadczeń własnego dziecka i pragnienie, by dziecko z pracy szkolnej wynosiło jak największe zadowolenie i korzyść. Metody dyskusyjne, laboratoryjne, wymagające od dziecka samodzielności, wprowadzenie do programów zajęć praktycznych itd. wywołało zdziwienie, płynące z nieznaności celu nauki. Objawiać się ono mogło krytyką więcej lub mniej rzeczową. Ale jeżeli szkoła na czas uświadomi rodziców o zmianach.

o istocie nowej pracy szkolnej, nieporozumienia ustana a zaistnieć może nawet współpraca i zainteresowanie. Programy nauki, metody pracy i sposoby oceny pracy uczniów usuwają się więc ze współpracy rodziców w tem znaczeniu, że szkoła wykonywa program jej dany przez władze naczelne, niezależnie od miejscowego ustosunkowania się doń rodziców.

Wpływ na zmianę programów i metod może mieć społeczeństwo przez prasę i publikacje naukowe, więc pośrednio, ale nie bezpośrednio.

Także w drugiej dziedzinie wpływ ten musi być silnie ograniczony, a nawet niedopuszczony. Szkoła wykonywa program wychowawczy i naukowy w imię jakiegoś ideału. Ideał wychowawczy wyrasta niewątpliwie z ogólnych dążeń i pragnień społeczeństwa w danym okresie czasu, na każdy sposób nie może być dążeniem społecznym obcy. Opiera się on na przeszłości, wyraża terażniejszość, ale także musi przewidywać przyszłość i do niej młodzież i społeczeństwo wchodzić. Z istoty tego ideału wynika, że ogarnia on całe społeczeństwo, że nieraz pragnienia społeczne wyprzedza, że licząc się z ogółem, może być sprzeczny z indywidualnymi dążeniami. W naturze każdego partijnictwa jest bezwzględność, brak tolerancji dla dążeń innej partji. W naturze każdego człowieka także jest egocentryzm, dążenie do zaspokojenia przede wszystkim własnych potrzeb i namiętności. Życie społeczne niweluje te egocentryczne dążenia i zwraca je ku społeczeństwu, ku dobru ogólnemu.

Szkoła jest wyrazem tego dobra społecznego, które ma być „jutro“ realizowane. Szkoła musi stać ponad jednostkami, musi patrzeć w dal i w przyszłość prowadzić. Stąd wyniknąć może pewien konflikt między światopoglądem jednostki a ideałami głoszonymi przez szkołę, ale w konflikcie tym szkoła musi zwyciężyć.

Możnaby zarzucić, że właśnie w ten sposób szkoła sama odgradza się jakgdyby od społeczeństwa, że w ten sposób naraża się ponownie na to, że stanie się obcą życiu i znajdzie się poza nawiasem społeczeństwa. Obawy niesłuszne, gdyż szkoła zanadto wrosła teraz w życie społeczne, zanadto stała się funkcją społeczną nie do zastąpienia. Zresztą istnieją sposoby wpływania na formowanie się ideałów życiowych, na kształtowanie się życia społecznego; szkoła będzie prądem tym ulegać w miarę, jak nowe ideały będą dojrzewać i znajdują poparcie w społeczeństwie. Szkoła jest instrumentem specjalnej wagi dla tworzenia społeczeństwa i będzie nim zawsze w przeszłości.

A zatem współpraca domu ze szkołą zatrzyma się poniekąd przed ideologią szkoły i przed jej fachowością. Znajdzie

natomiast dużo okazji do realizacji w dziedzinie wychowania.

II. *Formy współpracy.* Aby ta współpraca mogła być owocna, musi przyjąć pewne formy organizacyjne. Można sobie wyobrazić, że współpraca ta będzie istnieć także bez form organizacyjnych. Chodzi przecież o dobro dzieci, więc pomoc ze strony rodziców dla szkoły powinna być czemś najnaturalniejszym. Szkoła spełnia przecież życzenia rodziców w zakresie wyższym, poniekąd niedostępnym dla domu. Warunkiem zasadniczym tej współpracy jest wiara w szkołę, bez tej wiary nie może być mowy o utrzymaniu autorytetu szkoły, a zatem o spotęgowaniu skuteczności wpływu szkoły. Poza to jest niezbędna zgodność ideałów rodziców i szkoły, wtedy bowiem wpływ domu i szkoły oddziaływa równoległe i zgodnie. Ale właśnie w tem leży cała trudność. Szkoła ma w sobie tylko autorytet moralny, niema siły wymuszania go, zwłaszcza wtedy, gdy wyprzedza zapatrywania ogółu, lub im się sprzeciwia. Zresztą z natury pracy szkolnej, a raczej ideologii tej pracy wynika, że nie może ona dogadzać indywidualnym dążeniom tam, gdzie chodzi o dobro powszechne. Dlatego też szkoła musi narzucać niejednokrotnie swój program i o jego uznanie walczyć. Zgodność z rodzicami może więc nastąpić, gdy rodzice poznają dążenia szkoły i zrozumieją środki do ich realizacji wiodące. Nie może się to obejść bez organizacji wzajemnego współżycia.

Musimy sobie uświadomić, że do czasu wojny światowej nie istniały na terenie szkół żadne organizacje, pozwalające rodzicom na wypowiedanie swych zapatrywań, nawet na żądanie wyjaśnień pewnych funkcji szkoły. Szkoła miała zawsze rację, rodzice musieli się tej racji poddać. Dopiero po wojnie powstały w Rosji, Niemczech, Austrii i Polsce organizacje rodzicielskie, które żądały wpływu na szkołę i na jej życie. Było to wynikiem rewolucji społecznej, wyrażającej się w usuwaniu wszelkich barjer i przeszkód między stanami, warstwami ludzi, w demokratyzowaniu wszelkich urzędzeń, pojętem w ten sposób, że to co było na dole, ma zająć pierwsze miejsce.

W Polsce istniały od 1920 roku rozporządzenia o tworzeniu Kół rodzicielskich, jako przybocznych organów, pomagających w pracy wychowawczej — nadzór młodzieży w czasach powojennych — i w materalnem zaopatrywaniu szkół w środki naukowe, często w lokale i opał. Czas inflacji czynił te organizacje niezbędnymi. O ile jednak w Niemczech i Sowietach pobudką do tworzenia Rad rodzicielskich był radykalizm społeczny i chęć kontroli szkoły pod względem prawowierności politycznej, o tyle w Polsce motywem było pragnienie wychowania młodzieży w duchu demokratycznym,

w przywiązaniu do odzyskanej wolności i państwowej niepodległości. Dlatego wpływ decydujący w pracach Kół rodzicielskich zastrzeżono zawsze dyrektorom szkoły. Nie były to organizacje radykalne, zmierzające do opanowania lub kontrowania szkoły, lecz wyraźnie do współpracy wychowawczej i do opieki humanitarnej nad młodzieżą.

Organizacja tych Kół była bardzo prosta i logiczna. Każda klasa szkolna stanowiła jednostkę organizacyjną. Na zebraniach plenarnych rodziców, zwoływanych przez dyrekcje szkół, wybierano zarząd Koła rodziców danej klasy — później zwanego patronatem, — Zarządy Patronatów klas całego zakładu stanowiły ogólne Koło rodziców, konstytuujące się jako wyższa instancja i jako wyraz ogółu rodziców. Wpływ i udział dyrektora zakładu i reprezentanta rady pedagogicznej był zawsze zapewniony.

Były usiłowania, uwieńczone nawet pewnym rezultatem, stworzenia z zarządów wszystkich Kół rodzicielskich danego okręgu, ogólniejszego Koła rodziców, a nawet z tych Kół okręgowych centralnego Koła rodziców w stolicy państwa. Usiłowania te, niewątpliwie płynące z pobudek ideowych, miały doprowadzić do zorganizowania Rady rodziców, do skoncentrowania opinii i... interesów rodziców, jako czynnika wpływającego na kształtowanie się ideałów wychowania, na ustrój szkolnictwa i t. d.

Organizacja taka nie wydaje się nam uzasadniona potrzebami społeczeństwa. Wyraz dążeniom społeczeństwa dawać mogą tworzone przez władze rady szkolne, przewidziane teoretycznie jako organy przyboczne inspektorów szkolnych (zasięg jednego lub więcej powiatów, w zakresie szkolnictwa elementarnego i doksztalcającego, oświaty pozaszkolnej); kuratorów okręgów szkolnych i ministra, wreszcie jako Państwowa Rada Wychowania. Oficjalnie organizowane „Rady szkolne“ mają też wyższość nad „radami rodziców“, że w skład ich wchodzi czynniki reprezentujące dążności, interesy i wolę społeczeństwa. Rady rodziców, składające się z przypadkowo i doraźnie dobranych delegatów, nie mogłyby zyskać autorytetu, płynącego z legitymacji fachowej, a zbyt często mogłyby ulegać emocjonalnym wpływom bezpośredniego otoczenia.

Tak więc formę patronatów klasowych i kół rodzicielskich, tworzonych w każdym zakładzie, należy uznać za organizację zdrową, jedyną, wytrzymującą już nacisk doświadczenia półtora dziesiątka lat. Nie jest ona doskonała. Skład rodziców uczniów klasy zależy od środowiska, a często od przypadku. Nie wszyscy rodzice rozumieją istotę tej instytucji, nie wszyscy nawet rozumiejąc, mogą lub chcą swój czas i doświadczenie szkole poświęcić. Pokutuje tu jeszcze pamięć

dawnego tradycyjnego stosunku szkoły do rodziców, którzy tylko ze względów oportunistycznych znosili tyranję szkoły dla dobra dzieci, t. j. dla otrzymania świadectwa ukończenia szkoły. „Timeo Danaos et dona ferentes...” jest motywem i wytłumaczeniem stosunku rodziców do szkoły niejednokrotnie i teraz. Złagodzenie nieufności, zwiększenie współpracy musi zczasem nastąpić.

III. **Zakres współpracy.** Jeżeli już określiliśmy konieczność współpracy, uznaliśmy jako jej organizację istniejące przeważnie patronaty klasowe i Koła rodzicielskie, to wypada nam jeszcze omówić bliżej zakres pozytywnej współpracy. Zgodziliśmy się, że usuwa się z pod bezpośredniego wpływu rodziców cały dział nauczania (programy, metody nauczania) i cały podkład ideologiczny pracy szkolnej (określenie celów nauczania, ideał wychowawczy). Powinny natomiast być poddane pod ten wpływ — naturalnie pozytywny, zgodny z działaniem szkoły — wszelkie wysiłki wychowawcze i humanitarne.

Najczęściej ograniczano działanie komitetów rodzicielskich do akcji humanitarnej. Opieka nad ubogą młodzieżą, pomoc materialna, umożliwiająca naukę uczniom zdolnym. Dostarczano podręczników do nauki, od czasu do czasu niezbędnej odzieży, dopomagano do uiszczenia opłat szkolnych i t. d. Najpożyteczniejszą w tym kierunku, bo więcej ogólną, akcję rozwijały Koła rodzicielskie przez dożywianie dzieci. Akcja ta, pojęta pierwotnie wyłącznie jako działalność charytatywna, przeobraża się z wolna w akcję społeczną. Nie chodzi więc więcej o dostarczenie kilku uczniom ciepłej strawy — niejednokrotnie jedynej na dobę — lecz o objęcie tą akcją wszystkich uczniów. Zamożniejsi opłacają koszt śniadania z małą nadwyżką tak, aby przy nich można było uzyskać pewną ilość bezpłatnych śniadań. Objęcie tą akcją wszystkich uczniów nadaje jej charakter wychowawczy. Biedny nie jest piętnowany ofiarowaną mu jałmużną w postaci śniadania, nie zatracą przez to poczucia swej ludzkiej godności i nie uczy się już na ławie szkolnej żebrania i oglądania na cudzą pomoc. Akcja ta jest możliwa tylko wtedy, gdy znajdują się ofiarne i społecznie usposobione matki, które swój czas i trud a niekiedy i trochę ludzkiej życzliwości młodzieży poświęca. Ofiara materialna znaczy wiele, ale pełną zasługą staje się tylko w połączeniu z życzliwością dla dziecka.

Częścią humanitarny, częścią wychowawczy charakter ma opieka Kół rodzicielskich nad mieszkaniem uczniów. W pierwszym rzędzie odnosi się to do uczniów mieszkających na t. zw. stancjach. Celem jej higijena fizyczna i moralna. Należy to do obowiązków wychowawcy oficjalnego, więc nauczyciela, ale wykonywana jedynie przez niego może na-

brać charakteru kontrolnego, stwierdzenia pewnego stanu, a nie pomocy i ciepłej życzliwości. Nie chodzi przecież w tej opiece o kontrolę tylko, ale raczej jest w niej dbałość o wytworzenie moralnego i czystego środowiska dla dziecka; a zatem o stworzenie warunków korzystnych dla szkolnego kształcenia się.

Większe znaczenie może mieć współpraca rodziców dla kulturalnego podniesienia ogółu młodzieży. Pod wpływem rozwoju demokracji i — niezawsze na to kładzie się nacisk — pod wpływem pomyślnego położenia ekonomicznego przez szereg ubiegłych lat, podniosła się stopa życiowa małego człowieka. Wzrosły wymagania co do mieszkania, ubrania, odżywiania się, wzrosła świadomość higieny indywidualnej i społecznej, a przede wszystkim wzrosło pragnienie wiedzy i nauki. Są to niezmiernie cenne zdobycze naszych czasów. Objawem ich silny pęd do szkoły i wydłużenie czasu kształcenia dziecka na lata gimnazjalne. Młodzież z domów o dawniejszej kulturze i o wysokiej stopie życiowej spotyka się więc w szkole z młodzieżą, która żyje bez dnia wczorajszego jedynie nadzieją pomyślnego jutra. Przygniatająca większość jest tych drugich. Szkoła musi dać nietylko wiedzę, objętą programem, ale również wdrożyć ich w kulturalne formy życia. Szkoły zrozumiały to dawno, ale mogą realizować te dążenia jedynie przy czynnej pomocy i współpracy rodziców. Szkolne imprezy towarzyskie, jak wieczorki, poranki, zabawy, tańce, przedstawienia teatralne, mają właśnie wychowawcze znaczenie przez to, że pozwalają ogromnemu odsetkowi młodzieży praktycznie uczyć się form współżycia kulturalnego. Zetknięcie się „bogatszych“ z „biedniejszymi“ ma znaczenie także społeczne. Zbliżenie to pozwala na wzajemne poznanie i na złagodzenie zawiści, gdy chodzi o biednych, względnie o wzbudzenie szacunku dla niezamożnych, gdy chodzi o bogatszych.

Podobne znaczenie mają zbiorowe wycieczki, organizowane przez szkołę i dom o charakterze krajoznawczym lub rozrywkowym. Warunkiem koniecznym w tym względzie jest, aby od wycieczek nie byli odsuwani biedniejsi. W tym wypadku pomoc rodziców jest potrzebna.

Z tej współpracy wyłaniają się niekiedy i doznają realizacji plany większe o charakterze wychowawczo-społecznym: budowa lub co najmniej organizacja kolonij wakacyjnych, letnich i zimowych.

Niezbędną wprost jest jednak pomoc rodziców przy wychowaniu moralnem i społeczno-państwowem. Nie trzeba już udowadniać, że szkoła musi podjąć się tego zadania. Praktyka szkolna zresztą idzie w tym kierunku. Jakież są zasadnicze dążenia szkoły? Stworzyć grunt podatny pod wyrobienie

moralne charakteru i wszczepić przeświadczenie o konieczności współżycia ludzi ze sobą.

Podstawą pierwszego jest idealizm życiowy, objawiający się w dążeniu do doskonalenia się, a zatem konieczność jasnego odróżniania tego, co dobre i tego, co złe, w imię wielkiego ideału.

Jest to niemal równoznaczne z odwracaniem umysłu i dążności człowieka od tego, co dotyczy tylko jednostki, zaspokojenia jej potrzeb, od tego, co codzienne i terażniejsze, a zwracanie uwagi na przyszłość, na cele dalsze, obejmujące nie tę lub ową jednostkę, ale całe pokolenia. Jest to więc przemienianie wrodzonych tendencji egocentrycznych na heterocentryczne; rozszerzanie horyzontu myślowego człowieka od doczesności do wieczności. Naturalnie ten proces wychowawczy jest najtrudniejszy i niezmiernie powolny. Wyda on pomyślny wynik, gdy będzie konsekwentnie przeprowadzany, gdy nie natrafi na wpływ przeciwny, ironję lub cynizm.

Z tego najogólniej ujętego założenia wynika, że rodzice muszą popierać wpływ szkoły, jeżeli nie czynnie przez podobną akcję w wychowaniu domowym, to przynajmniej przez nieprzeszkadzanie szkole. Każde wychowywanie jest procesem złożonym z nieskończonej wielu aktów oddzielnych, których celem przyzwyczajanie, więc nauczanie jednostki do postępowania takiego, nie innego. Przestaliśmy w to wierzyć, że cnoty, moralności, można nauczyć li tylko przez teoretyczne nauczanie. Cnota musi być praktykowana, o ile ma stać się szlachetnym nawykiem. Nie można też wyobrazić sobie, że wystarczy w pewnym czasie głosić i wymagać aktów cnoty, a w innym okresie być dla nich obojętnym. Albo że w pewnych sytuacjach będziemy cnotliwi, w innych nie. Będziemy np. potępiać kłamstwo, nieuczciwość, lenistwo, a w innych okolicznościach dla naszej potrzeby czy wygody, będziemy je u siebie tolerować.

Poniekąd wynikiem demokratyzacji, zrównania wszystkich, jest także żądanie równej, wszystkich i zawsze obowiązującej moralności.

A zatem dążyć należy do zupełnej zgodności — jakże ona trudna — prawd głoszonych z życiem.

Jeżeli znowu zastanowimy się nad najistotniejszymi cechami współżycia ludzi, do którego szkoła także musi wychowywać, to odkrywamy, że moralność, jako taka, jest bezwarunkową podstawą wszelkiego współżycia. Bo właśnie dla umożliwienia współżycia konieczne jest odwrócenie swych uczuć i dążeń od siebie a skierowanie na drugich, konieczne jest nauczyć się patrzeć w przyszłość — a więc uznawać cele odległe, ideały — i mierzyć terażniejszość wartościami trwałszymi, których ślady właśnie w przyszłości pozostaną.



Praktycznie rzecz ujmując, należy wychowywać do służby publicznej, wszczepiać poczucie obowiązku, poszanowania osób drugich i nauczenia się oceniać je nie według swych zmiennych, często kapryśnych uczuć, lecz według ich rzeczywistej wartości dla życia ogólnego.

Rzecz prosta, do tych celów idealnych dochodzi szkoła przez codzienne działanie, przez drobne, pozornie niezmiernie błahie wymagania. Zmuszanie do form kulturalnych z kolegami jest w istocie swej uczeniem respektu dla drugich a powściągnięciem swej popędliwości; posłuszeństwo wobec przepisów, czasem błahych, jak przestrzeganie przepisów ubrania, porządku chodzenia i co tam jeszcze być może, jest jednak poddawaniem woli jednostki pod prawo ogólne, uczeniem, że wola zbiorowa ma zawsze podkład użyteczności dla społeczeństwa.

Do tego celu zmierzają wszystkie obchody i uroczystości szkolne. Budzą one uczuciowy stosunek do przeszłości i teraźniejszości, uczą cenić zasługi dla ogółu i wysiłek indywidualny, gdy służy dobru społeczeństwa; a przez samą organizację pracy uczy współpracy i uświadamia, że tylko zbiorowy wysiłek może na wielki rezultat liczyć. Organizacje szkolne, gminy klasowe, różne kółka i kluby, świetlice i czytelnie są minjaturami takichże urzędzeń społecznych; one wdrażają do poczucia odpowiedzialności przed grupą, one budzą poczucie przynależności do grupy i pragnienie wybicia swej grupy ponad inne, a zatem szlachetne współzawodnictwo społeczne.

Nie potrzeba wyliczać wszystkich środków wychowawczych stosowanych przez szkołę. Znane są one rodzicom. Chodzi tylko o stwierdzenie, że we wszystkich poczynaniach szkoły jest miejsce na współpracę rodziców. We wszystkich wymienionych organizacjach mogą a może i powinni brać udział dyskretny rodzice. Powinni przecież poznawać tendencje rozwojowe dzieci, powinni życzliwą obserwacją dopomagać do tworzenia się poglądu na świat naszej młodzieży. Nie chodzi tu tylko o pomoc materialną, ale o udział rzeczywisty w uroczystościach szkolnych, wycieczkach, klubach, świetlicach, pracowniach przy nadobowiązkowej pracy. Znam wypadki, gdy fachowi rodzice, specjaliści, chętnie pracowali w szkole z młodzieżą nad stworzeniem jakichś nowych urzędzeń, ulepszeń, z których później szkoła cała korzysta. Przez taki udział rodzice przywiązują się do szkoły, rozumieją jej poczynania i wreszcie szkołę uznają za „swoją“. Młodzież widzi, że jest traktowana serjo — warunek powodzenia akcji wychowawczej — zbliża się do starszego pokolenia nie tylko w sytuacji, rozkaz: posłuch, ale w formie współżycia i tak, jak ongiś przez praktykę, uczy się być członkiem dorosłego społeczeństwa. Przez tę formę współpracy nabiera zaufania

do swych sił, budzi inicjatywę, cieszy się rezultatami wspólnego wysiłku, rozumie, że woła starszych, to nie środek dreczenia młodych, ale wynik pewnych konieczności społecznych. Współzycie usuwa tworzącą się obecnie przepaść między starszym a młodszym pokoleniem, a wytwarza wspólnotę dążeń dla lepszej przyszłości.

Współpraca rodziców na terenie szkoły ma jeszcze inne społeczne znaczenie. Stykają się bowiem ze sobą w patronatach, komisjach i na zebraniach ludzie różnych zawodów, wstów społecznych. Następuje wzajemne poznanie przez pracę i przez życzliwą wymianę zdań, następuje pewne zbliżenie społeczne, wynikające z wzajemnego poszanowania. Tolerancja, poszanowanie bliźniego, respektowanie jego argumentów, ocenianie według rzeczywistej zasługi, oto uboczne a tak cenne dla życia społecznego wyniki tej współpracy domu i szkoły.

Rozważaliśmy w najogólniejszych rysach istotę i potrzebę współpracy domu i szkoły. Staje się ona coraz powszechniej rozumianym postulatem. Gdy będzie doskonała i pełna, niewątpliwie usunie ten trudny dziś dylemat zbliżenia szkoły do potrzeb życia i ułatwi ciężkie i coraz odpowiedzialniejsze zadanie szkoły, wychowania obywatela państwa. A od rozwiązania tego zadania zależy przyszłość państwa, kultury, ludzkości.

JAN ZBOROWSKI.

## Świadczenia dzieci i młodzieży szkolnej w świetle psychologii i pedagogiki współczesnej.

(Ciąg dalszy)

### 4. Badania nad zeznaniami dzieci z improwizowanej sceny kłótni między dwiema uczenicami.

Rozważymy obecnie kwestję praktycznej wartości badania obrazkowego. Wypada postawić sobie pytanie, czy osobnik badany będzie dawał podobne zeznania odośnie zdarzeń, wypadków życiowych, których jest świadkiem. W tym celu postanowiłem przeprowadzić na dzieciach eksperyment, w którym zdałyby one sprawę ze scenki kłótni, zaimprovizowanej między dwiema uczenicami. Badanie to przeprowa-

dziłem na 72 dzieciach klas 4 i 5 w Żwakowie. Dodam, że były to te same dzieci, na których przeprowadziłem uprzednio badania obrazkowe.

W klasie piątej istnieje już drugi rok samorząd uczniowski, który między innymi prowadzi sklepik szkolny. W sklepiku tym sprzedają dwie uczennice, F. Berta i J. Helena, z którymi całą kłótnię w szczegółach ułożyłem w poprzednim dniu, rozdając im role do wyuczenia i zobowiązując je do zachowania całej rzeczy w ścisłej tajemnicy. Jednocześnie poprosiłem kolegę L., by ten posłał w danym dniu na początku pierwszej lekcji uczennicę swej klasy Ostr. do sklepiku po ołówek.

Nazajutrz zebrałem obydwie klasy (4 i 5) do sali klasy 5. celem rzekomego przeprowadzenia wspólnej lekcji. Krótco po dzwonku wchodzi bez pukania, nie kłaniając się mi, do klasy uczennica O., zmierza wprost do J. i żąda sprzedania ołówka. Uczennica J. odwraca się do niej bokiem i mówi głośno: „Ja nie sprzedaję, idź do F., niech ci ona sprzeda!” O. udaje się do F., ale i ta odpowiada złośliwie: „Ja też nie sprzedaję.” Wówczas podrywam się z za katedry, na której coś rzekomo pisałem i pytam: „która z was sprzedaje obecnie w sklepiku?” J.: „Ja, ale F. posadziła mnie o kradzież 10 groszy ze sklepiku, więc ja już nie chcę sprzedawać!” F.: „Ja cię posadziłam, bo w sklepiku brakuje 10 groszy, więc musiałś je ty wziąć!” J.: „Ty myślisz, że ja taka złodziejka, jak ty!” F.: „Com ci ukradła?” W tej chwili staram się opanować sytuację i mówię: „Spokój! co to znaczy?!” Czy naprawdę brakuje 10 groszy?” F.: „Tak.” Ja: „Więc ktoś je musiał zabrać!” J.: „Ja nie zabrałam.” Ja: „Kto miał wczoraj kluczyk od sklepiku?” J.: „F., a dziś mi go dała, ja przeliczyłam pieniądze i brakowało 10 gr., a ona powiedziała, że to ja ukradłam. Ja ci tego nie podaruję (zwraca się do F.), to jest kłamstwo i oszczerstwo (J. płacze, w klasie konsternacja, wszyscy skupiają uwagę na niezwykłym wydarzeniu, którego zapewne pierwszy raz w czasie ich pobytu w szkole są świadkami). Ja: „J., idź i sprzedaj jej ołówek.” J.: „Ja nie pójdę, już nie będę sprzedawać w sklepiku!” Ja: „F., idź ty i sprzedaj jej ołówek!” F.: „Ja też nie pójdę i nie będę sprzedawać!” Ja: „Wobec tego od dnia dzisiejszego będzie sprzedawać w sklepiku C. Weź klucz od J. i sprzedaj Ostr. ołówek! a z temi dwiema musimy się załatwić!” (C. sprzedaje Ostr. ołówek, Ostr. wychodzi z klasy z zakupionym ołówkiem, a ja zwracam się do J. i F., mówiąc: „Teraz i wy możecie pójść do domu!” Uczennice odchodzą.

Wówczas zwracam się do całej klasy, która jest mocno całym wypadkiem zaintrygowana i mówię: „Niestychana rzecz, jak długo ucze, jeszcze mi się coś podobnego nie przydarzyło. Nietylko kradzież, ale i nieposłuszeństwo memu poleceniu — to naprawdę bardzo przykra sprawa Jakoś musimy

tę rzecz załatwić, ale jak?“ Wówczas wstaje rzecznik sądu koleżeńskiego uczeń B., oświadczając mi, że najlepiej będzie, gdy sąd koleżeński to rozstrzygnie. Chętnie podjąłem tę myśl, wyraziłem na ten projekt swą zgodę i zająłem się wspólnie z prokuratorem ustaleniem stron: J. i F. — to oskarżone, B. — oskarżyciel z urzędu, obrońców wybiorą sobie same oskarżone przed rozprawą. „No, ale kto będzie świadkiem?“ — pyta. „Wszyscy, wszyscy“ — powtarzają się zdecydowane głosy dzieci. „Dobrze — powiadam — ale jak zbierze sąd zeznania wszystkich świadków, skoro przesłuchiwanie każdego z osobna zajęłoby zbyt wiele czasu? Chyba, żebyście napisali swe zeznania, a następnie oddali je prokuratorowi do wygotowania jak najwierniejszego aktu oskarżenia — dobrze?“ Dobrze, dobrze — odpowiadają wszyscy z uciechą, przygotowując zaraz ołówki, atrament, pióra do pisania swych zeznań. Ja zakupiłem wtedy w sklepiku trzy zeszyty, rozcinam je i obdzielam kartkami wszystkie dzieci. Gdy już rozdałem kartki, zwróciłem się do dzieci z taką propozycją: „aby kto z was nie zapomniał czegoś napisać, może byłoby lepiej, abym wam stawiał pytania, a wy na nie odpowiadali?“ Tak, tak — odpowiadają wszyscy. Ale będziecie tylko to pisać, co wiecie rzeczywiście; nikt nie może odpisywać od sąsiada, bo ja chcę, by całe oskarżenie było prawdziwe. Następnie dykto- wałem dzieciom kolejno 36 pytań.

Pytania te były następujące:

1. Ostr. zapukała i weszła do klasy, prawda?
2. Czy ona nie zapomniała się uklonić?
3. Do kogo przyszła?
4. Co powiedziała J. Helena?
5. Zauważyłeś (aś) pewnie, że J. ją odepchnęła od siebie!
6. Co jej przy tem powiedziała?
7. Co powiedziała Ostr. F. Berta, gdy Ostr. poprosiła ją o sprzedanie ołówka.
8. Słyszałeś (aś) jak F. powiedziała do Ostr.: „wynoś się ode mnie“.
9. Co ja na to powiedziałem?
10. Co mówiła J. Helena?
11. Co na to F.?
12. Pewnie słyszałeś (łaś) jak F. nazwała J. Helenę złodziejką!
13. Ja naturalnie nie mogłem się zgodzić na takie postępowanie F. Berty, i dokąd kazałem jej iść?
14. Co mi odpowiedziała J., gdy się jej zapytałem, kto miał wczoraj klucz od sklepiku?
15. Słyszałeś (łaś) pewnie, jak ona nazwała wówczas F. złodziejką, oraz cyganką i oszustką!
16. Co powiedziała, kiedy kazałem jej sprzedać Ostr. ołówek?
17. Zauważyłeś (łaś) zapewne, że odwróciła się wtedy do mnie tyłem?
18. Pamiętasz — prosiłem ją o to po raz drugi, aby sprzedała Ostr. ołówek?
19. Co ona teraz powiedziała?
20. Co odpowiedziała mi F., kiedy kazałem jej sprzedać Ostr. ołówek?
21. Widziałeś (łaś) pewnie, jak F. groziła J. pięścią?
22. Co jej na to pokazała J.?
23. Co ja powiedziałem wtedy do C.?
24. Czy J. podała klucz C.? — czy C. sama go zabrała z ławki?
25. Napisz, jaki był kolor ołówka, który kupiła

Ostr.? 26. Jak się zachowała Ostr. po zakupieniu ołówka? 27. Co powiedziałem do F. i J. po odejściu Ostr.? 28. Która z nich wyszła pierwsza? 29. Czy się ukloniły odchodząc? 30. W jakiej sukni była F.? 31. Czy miała sweter? 32. Czy miała szal? 33. Jakiego koloru był jej fartuch? 34. Jaka sukienkę miała J.? 35. Czem miała obwiązana szyję? 36. Jaka sukienkę miała Ostr.?

Po ukończeniu pisania zebrałem kartki, a w klasie sły-chać było szepty, komentujące całe zajście. Zapytałem wówczas, czy każdy jest pewny, że to, co napisał, jest prawdziwe? W odpowiedzi padły słowa: tak! tak — „ja tak napisałem, jak było!“ — „ale F. będzie mieć“ — woła jeden uczeń, a wtedy ja na głos się zaśmiałem: „to wszystko nieprawda“... wezwałem obydwie uczennice, które były w międzyczasie w przyległej do klasy kancelarii szkolnej, do klasy. Obydwie powracały z uśmiechem na ustach, potwierdzając moje oświadczenie. Muszę dodać, że rzecz cała doskonale się udała i kosztowało mię wiele trudu, aby dzieci przekonać, że obydwie uczennice odegrały tu tylko wyuczony dnia poprzedniego rolę. „Więc to wszystko nieprawda? żebym ja był wiedział..., to poco pisaliśmy to wszystko?“ — oto słowa dzieci, pełne głębokiego rozczarowania, zawodu oraz pewnego rodzaju żalu, że całe postępowanie sądowe zostało wstrzymane w tym momencie, który poprzedzał rzecz najważniejszą, jaką niewątpliwie byłaby sama rozprawa sądowa.

Statystyczne opracowanie uzyskanych drogą powyżej omówionego przesłuchania odpowiedzi, przedstawiają poniższe tabele.

Tabela VI.

Wyniki, uzyskane drogą przesłuchania przy pomocy pytań niesugestywnych.

Ocena odpowiedzi	L. dzieci: 38 Wiek: 10—12		L. dzieci: 34 Wiek: 12—14	
	Ilość odpowiedzi	Ujęcie procentowe	Ilość odpowiedzi	Ujęcie procentowe
Prawdziwe	552	60,5	532	65,2
Fałszywe	312	34,2	402	34,2
Wątpliwe	48	5,3	80	5,3
Razem	912	100	816	100

Tabela VII.

Wyniki, uzyskane drogą przesłuchania przy zastosowaniu pytań o dużej sile sugestji.

Ocena odpowiedzi	L. dzieci: 38 Wiek: 10—12		L. dzieci: 34 Wiek: 12—14	
	Ilość odpowiedzi	Ujęcie procentowe	Ilość odpowiedzi	Ujęcie procentowe
Prawdziwe	50	10,9	82	20,1
Falszywe	384	84,2	298	73
Wątpliwe	22	4,9	28	6,9
Razem	456	100	408	100

Tabela VIII.

Subiektywna pewność odpowiedzi.

Wiek: 10—12		Wiek: 12—14	
Wzór:	Wynik w %	Wzór:	Wynik w %
$\frac{\text{Pr.} + \text{Falsz.}}{\text{Pr.} + \text{Falsz.} + \text{Wątp.}}$	95,8	$\frac{\text{Pr.} + \text{Falsz.}}{\text{Pr.} + \text{Falsz.} + \text{Wątp.}}$	94,3

Tabela IX.

Subiektywna pewność odpowiedzi przy pytaniach o dużej sile subiektywnej.

Wiek: 10—12		Wiek: 12—14	
Wzór:	Wynik w %	Wzór:	Wynik w %
$\frac{\text{Pr.} + \text{Falsz.}}{\text{Pr.} + \text{Falsz.} + \text{Wątp.}}$	95,2	$\frac{\text{Pr.} + \text{Falsz.}}{\text{Pr.} + \text{Falsz.} + \text{Wątp.}}$	93,1

Tablice VI i VII przedstawiają cyfrowo wyniki, uzyskane przy przesłuchaniu dzieci z zastosowaniem 36 pytań, które już przytoczyłem w dosłownym brzmieniu. Pytania te podzielić można na dwie kategorie, na: a) Pytania niesugestywne, których jest 24. Pytania te są ponumerowane następująco, 2, 3, 4, 7, 9, 10, 11, 14, 16, 18, 19, 20, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32,

33, 34, 36. b) Pytania o znacznej sile sugestywnej, których jest 12. Pytania te są 1, 5, 6, 8, 12, 13, 15, 17, 21, 22, 31, 35.

Przegląd uzyskanych wyników ze sceny kłótni oraz wyników z obserwacji obrazu utrudniony jest faktem zróżnicowania liczby osób, biorących udział w jednym i drugim badaniu. O ile w eksperymencie obrazkowym brało udział 216 dzieci, o tyle badania nad zeznaniami ze sceny kłótni przeprowadzałem tylko na młodzieży dwóch klas. Zaznaczam jednak, że były to te same dzieci, które uprzednio brały udział w eksperymencie obrazkowym. Stąd też dla uzyskania danych porównawczych wydzieliłem z ogólnej liczby dzieci młodzież tych dwóch klas, a wyniki tej grupy opracowałem w osobnej statystyce, której tu nie podaję. Porównując wyniki, uzyskane drogą przesłuchania z obserwacji obrazu z wynikami ze sceny kłótni, z zastosowaniem pytań niesugestywnych, zauważyć można, że prawdziwe odpowiedzi zmalały o 12,4% w grupie dzieci młodszych, a o 10,3% w grupie starszej. Na tej podstawie możemy rozstrzygnąć kwestję praktycznego znaczenia badań obrazkowych. Stwierdzamy, że inna jest wierność wypowiedzi przy badaniach obrazkowych, a inna w świadectwach, dotyczących pewnych zdarzeń, zająć i t. p. Te rzeczy ze sobą się nie nakrywają. Jak to interpretować? Sądzę, że na negatywnym załamaniu się zeznań, dotyczących pewnych sytuacji życiowych zaważyły dwie przyczyny: Statyczność sytuacji na obrazie i nastawieniem obserwatora wobec obiektu badawczego.

Badania obrazkowe dotyczą sytuacji statycznych. Wszystkie elementy obrazu bywają jednakowo długo ekspozowane, wszystkim przedmiotom można się kolejno dokładnie przyglądać. Zupełnie inaczej sprawa ta wygląda, gdy śledzimy przebieg jakiegoś rozgrywającego się w naszych oczach zdarzenia, które mija w czasie i bardzo często istotna część zeznania odnosi się do tych momentów akcji, które trwały kilka sekund, czy nawet krócej. Dlatego też jestem zdania, że o ile badania nad zeznaniami dzieci mają mieć charakter praktyczny, to muszą się opierać o ekspozycje rzeczywistości. Tylko tym sposobem można uzyskać wyniki, które wskazują o ile zeznania danej jednostki mają wartość życiową.

Niemniejsze znaczenie posiada drugi czynnik, którym jest nastawienie obserwatora wobec obiektu badanego. Jesteśmy świadomi zasadniczej różnicy obserwacji, którą nazwałbym dowolną, i obserwacji, którą nazwę mimowolną. Inaczej obserwujemy przedmiot jakiś, gdy wiemy, że będziemy o nim zdawali relację ustną, czy pisemną, a inaczej obserwujemy wówczas, gdy o tej relacji nie myślimy. Jeżeli przy badaniu obrazkowym chodziło mi o zbadanie stopnia wierności zeznań, to musiałem uprzedzić osoby badane o owej relacji, którą po

obserwowaniu obrazu przedstawia. Odmienne wygląda sprawa przy świadczeniu, dotyczącem kłótni uczenic. Dzieci ani przypuszczały, że będą zdawały sprawę z całego zajęcia i dlatego nie było tu tego wysiłku możliwie najdokładniejszej obserwacji, który cechował dzieci przy badaniu obrazkowym. Choć ktoś wie, czy niesamowitość samego faktu kłótni uczenic w obecności nauczyciela nie przykuwała uwagi uczniów w równym stopniu, jak świadomość zdawania sprawy z treści demonstrowanego obrazu.

Faktem jest, że zeznania dzieci, odnoszące się do zajęć, zdarzeń, wypadków, których są świadkami, bywają pod względem stopnia prawdziwości znacznie gorsze od sprawozdań, dotyczących obrazów. Kwestja, czy te czy inne czynniki powodują ten stan rzeczy, jest raczej drugorzędna i dyskusja nad tem niema dla istoty zagadnienia zasadniczego znaczenia.

Ciekawie wypada porównanie odpowiedzi wątpliwych, które u dzieci młodszych rosną procentowo o 4,2% w przesłuchaniu z kłótni, gdy u dzieci starszych maleją o 3,2%. Nie można na tej podstawie wysnuwać zbyt daleko idących wniosków, niemniej należy podnieść, że raczej zjawisko podwyższenia się procentu wątpliwych odpowiedzi, które obserwujemy dość wyraźnie u dzieci młodszych, jest prawdziwe. Negatywna, zresztą mała różnica 3,2%, jaką stwierdzamy w grupie starszej, jest raczej czemś wyjątkowem. Trudno przecież przypuścić, by odpowiedzi, tyżące obrazu, budzić mogły u dzieci więcej wątpliwości, niż pewne trudne do uchwylenia momenty ruchu, gestykulacji, czy mimiki „bohaterów“ kłótni. Potwierdza to w zupełności tabela VII, która w zestawieniu z analogiczną tabelą badań danej grupy dzieci nad obrazkiem wykazuje poważny wzrost stopnia ulegania sugestji. Wpawdzie możnaby tu kwestjonować poruszoną już w tej pracy siłę sugestywną kompletu pytań przy badaniu obrazkowem i zaimprovizowanej sceny kłótni, ale wydaje mi się, że oba te komplety nie wykazują w tym kierunku poważnych różnic. Zresztą tak poważne procentowe obniżenia prawdziwych odpowiedzi, jakie obserwujemy na tablicy VII, wskazują bardzo wyraźnie na fakt większej uległości wobec pytań sugestywnych przy obrazku. Różnice 16,2% w grupie młodszej, a 11,9% w grupie starszej — to cyfry, które dobitnie ten fakt potwierdzają.

Porównanie wypowiedzi wątpliwych w zestawieniach tablicy VII i analogicznej tablicy z badań nad obrazkiem daje dość wyraźne podwyższenie się tychże odpowiedzi w badaniach nad scenką. Dokładniej przedstawiona jest subiektywna pewność odpowiedzi dzieci młodszych i starszych na tabelach VIII. i IX., z których można wnioskować, że wraz z wiekiem oraz rozwojem samokrytycyzmu subiektywna pewność prawdziwości zeznań maleje.



### V. Korelacja między zeznaniami a inteligencją.

Skolei zainteresował mnie stosunek dokładności i wierności świadczeń do poziomu inteligencji badanych osobników. W tym celu zestawilem ilorazy inteligencji 72 badanych dzieci (badania nad inteligencją przeprowadziłem, posługując się testami Bineta-Termana) oraz urangowałem dzieci według procentowej ilości błędów w zeznaniach, mających charakter przesłuchania przy użyciu pytań niesugestywnych, a odnoszących się do przedstawionej wyżej sceny kłótni. Przy obliczaniu korelacji posłużyłem się wzorem Spearmana, uzyskując następujące rezultaty:

$$\begin{array}{l|l} \rho = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n(n^2 - 1)} & \text{Błąd prawdopodobny} = 0,706 \frac{1 - \rho^2}{\sqrt{n}} \\ \rho = 1 - \frac{6 \cdot 2886}{36 \cdot 1295} & \text{Błąd prawdopodobny} = 0,706 \frac{1 - 0,4}{6} \\ \underline{\underline{\rho = 0,63.}} & \underline{\underline{\text{Błąd prawdopodobny} = 0,07}} \end{array}$$

Współczynnik korelacji 0,63, będący 9 razy wyższym od błędu prawdopodobnego 0,07, wykazuje w moim badaniu dość poważną zależność między temi dwoma właściwościami osobniczemi. Pewnie, że nie można tu tworzyć reguły, mającej zastosowanie do każdej z badanych jednostek osobno, ale w badaniu grupowem rzecz ta zostaje potwierdzona. Fakt istnienia korelacji pomiędzy wiernością zeznań a poziomem inteligencji zeznającego nasuwa praktycznie bardzo ważny postulat badania inteligencji świadków, którzy składają zeznania z przebiegu ważnej dla swych następstw zająć, czy wypadków. Jakże często świadectwa ludzi o niskim poziomie inteligencji w istocie swej błędne, choć składane w dobrej wierze, przyjęte zostają jako decydujące dla takiej czy innej sprawy. Ileż stąd krzywdy i podważania idei sprawiedliwości. Dlatego też w wypadkach ważniejszych inteligencja świadków powinna być bezwzględnie przez psychologa określona.

### VI. Jakiemi czynnikami uwarunkowana jest dokładność i wierność zeznań.

Niewątpliwie prawdziwość i dokładność zeznań uwarunkowana jest dwoma podstawowemi czynnikami: zdolnością obserwacji i zdolnością reprodukcji.

Zgodzimy się z tym faktem, że na wiele rzeczy otoczenia patrzymy, a nie wszystkie widzimy. Spróbujmy zanalizować

to ciekawe zagadnienie. Poddając takiej analizie np. postrzeżenie drzewa, zauważamy, że nie wszystkie szczegóły drzewa, które działały na siatkówkę obserwatora, odnajdują się w postrzeżeniu; natomiast pewna liczba przedstawiń, wspomnień, uczuć, najzupełniej obcych danemu doświadczeniu fizycznemu, została do tego postrzeżenia dołączona. Stwierdzamy w tym wypadku wrażenie zmysłowe, któremu towarzyszy pewien spłot przedstawiń. Zachodzi tu niezwykle ważne dla psychologii zeznań pytanie, dlaczego niektóre tylko podniety zewnętrzne zostały podchwycone przez świadomość obserwatora, a dalej, co wpływa na fakt dołączania pewnych przedstawiń, wyobrażeń, do danego postrzeżenia. Spróbujmy oświetlić tę kwestję z punktu widzenia psychologicznego. W selekcji takich czy innych wrażeń zewnętrznych, takich czy innych wyobrażeń, przedstawiń, decydującą rolę grają dyspozycje i aktualności obserwatora. Stąd obserwacja drzewa będzie inna u drwala, inna u przyrodnika, jeszcze inna u poety, czy malarza i t. p. Zawodowe zainteresowania obserwatora nie pokrywają się bynajmniej z zainteresowaniami, płynącymi z takich czy innych predyspozycji psychicznych. Co innego jest być malarzem, kapłanem, nauczycielem z urodzenia, a co innego piastować owe godności z przypadkowego zbiegu okoliczności życiowych. Podkreślam te dwie rzeczy dla uwypuklenia sensu dyspozycyj i psychicznych oraz aktualności. Jedne i drugie schodzą się w naszym wypadku na odcinku pracy selekcyjnej w całokształcie postrzeżenia. One też są źródłem tych dodatków, których nie odnajdziemy w przedmiocie obserwowanym. Jak z tego wynika, jakość obserwacji jest rzeczą różną u różnych osobników, podobnie jak różne są ich dyspozycje i aktualności.

Ścisłe z temi właściwościami związana jest uwaga, która w zależności od typu osobniczego może być więcej zewnętrzną, polegającą na intensywności obserwacji otoczenia, ale może też być więcej wewnętrzzną, którą cechuje skłonność do skupienia się w myślach i przeżyciach duchowych. U jednych osobników uwaga odznacza się cechą wytrwałości, u innych występuje szybkie zmęczenie. Bardzo ważną rzeczą jest też zakres uwagi, który u dzieci jest węższy, niż u człowieka dorosłego. Badania nad zakresem uwagi, jakie przeprowadzili Cattell i Erdmann, wykazują, że ilość elementów pojedynczych spostrzeżonych jednocześnie wynosi średnio u dzieci: w wieku 6 lat 2—4; 12 lat 3—5; 14 lat 4—5.

Znajomość zakresu uwagi dziecka jest rzeczą niezbędną, zwłaszcza przy obserwacjach krótkotrwałych. O jakości postrzeżeń decydują w dużej mierze różnice pojemnościowe i intensywnościowe uwagi. I jeżeli przy postrzeżeniu następuje wspomniana już selekcja, pewien dobór wrażeń, jest to

w dużym stopniu zasługą uwagi, która chroni nas w ten sposób przed balastem myślowym oraz prowadzi do zekonomizowania naszego życia duchowego. Duże znaczenie ma też przy postrzeganiu chęć, pragnienie poznania. Niema mowy o dokładności apercpejji nowych treści, bez zamierzenia poznania tej treści. W dziecku musi się zbudzić pragnienie poznania, dziecko musi się zaciekawić tem wszystkiem, co jest dla niego nieznanem, oraz zainteresować się przedmiotem, który zna mało, a do którego poznania jest umysłowo dostatecznie przygotowane. Są ludzie, których zainteresowanie jednym problemem jest tak duże, że prowadzi ich aż do zacieśnienia horyzontu umysłowego, ale są też i tacy, których każda nowa rzecz zaciekawia. Są to umysłowości mało samodzielne, dyletanckie. Ludzie tego typu są małowartościowymi świadkami, głównie dla banalności ich obserwacji, która jest tylko powierzchniowa, niewnikająca w istotę badanego obiektu.

(D. n.)

FRYDERYK PAUTSCH.

## Ochrona przyrody w szkole.

Idea ochrony przyrody, doniedawna jeszcze interesująca tylko nieliczne jednostki, w ostatnich czasach nabrała wielkiego znaczenia społecznego. Jak dalece sprawy ochroniarskie mogą poruszyć opinię publiczną, tego przykładem może być chociażby niedawna dyskusja i artykuły w dziennikach nad utworzeniem Parku Narodowego w Tatrach. Równoległe z tym wzrostem znaczenia idei ochrony przyrody zaczęto zwracać uwagę także na jej wartości wychowawcze. Efekt końcowy tego procesu był taki, że wprowadzono do obowiązujących programów szkolnych nauczanie ochrony przyrody i zalecono nauczycielom realizowanie w miarę możliwości jej postulatów. Dano tem samem nauczycielstwu do ręki narzędzie pedagogiczne o wartości pierwszorzędnej. Ponieważ jednak wykorzystanie tych walorów w praktyce może natrafić na pewne trudności, nie od rzeczy będzie krótkie zestawienie rezultatów w tej dziedzinie.

Jak wiadomo, organizacja ochrony przyrody stała się odrębną gałęzią nauki, motywy jednak tej idei są czysto uczuciowe. Dlatego nauczyciel powinien przedewszystkiem wpoić młodzieży umiłowanie i zrozumienie przyrody wogóle, a zainteresowanie ochroną przyrody wypłyne wtedy samo ze siebie jako spontaniczny odruch. Powinno się zachęcać młodzież do robienia obserwacji zwierząt i roślin w przyrodzie i nauczyć ją tą drogą rozumieć i szanować przejawy życia pod każdą postacią. Na tej drodze rozstrzygnięta będzie kwestja robienia zbiorów przyrodniczych. O ile w szkole średniej w pewnych wyjątkowych zresztą wypadkach mogą one być dozwolone, o tyle w powszechnem szkolnictwie są one bezwzględnie niedopuszczalne. Zbieranie masowe zwierząt i roślin uczy tylko mordowania i niszczenia przyrody, nie dając przytem żadnych korzyści wychowawczych; zasuszone bowiem okazy nie dają żadnego wyobrażenia o zwierzęciu czy roślinie żywej. Prócz tego masowe wylapywanie zwierząt i niszczenie roślin może prowadzić do zubożenia fauny i flory danej okolicy. Dużo gatunków roślin i zwierząt tylko dlatego jest na wyłączeniu

i potrzebuje ochrony, że stanowi zbyt pożądany obiekt dla różnych niefachowych zbieraczy. Należą tutaj przede wszystkim duże i rzucające się w oczy gatunki owadzie, zwłaszcza motyle takie jak paź królowej, paź żeglarz, górski niepylak Apollo. Są to formy wielkie i pięknie ubarwione, już z natury dość rzadkie. Dla tych powodów są upragnioną zdobyczą dla młodych zbieraczy, którzy nie przepuszczają żadnemu napotykanemu okazowi. To samo odnosi się do wielkich gatunków chrząszczy, jak jelonek, nadobnica alpejska, wonnica piżmówka i inne. Podobnie i z roślin te głównie są zagrożone, które są okazałe i mają ładne kwiaty, albo też te, które kwitną we wczesnej porze wiosennej, kiedy kwiaty wogóle należą do rzadkości. Zwłaszcza tych ostatnich (należy tu na przykład przebiśnieg i pierwiosnek) nie wolno ani zbierać do zielników, ani zrywać na bukiety, gdyż wskutek konsekwentnego niszczenia ilość ich, specjalnie w okolicy większych miast, stale maleje. Wogóle na bukiety, mające służyć do ozdobienia np. sali szkolnej, powinno używać się tylko kwiatów ogrodowych albo bardzo pospolitych dzikich. Barbarzyństwem jest również dekorowanie sal gałązkami rzadkich drzew, np. modrzewia. W zbiorach szkolnych nie powinno być rzadkich zwierząt, bo budowę można poznać równie dobrze na okazach gatunków pospolitych a gatunki rzadkie wystarczy zobaczyć na dobrych rysunkach. Do hodowli szkolnych nie należy zasadniczo używać zwierząt dzikich, którym pobyt w niewoli stwarza widoczną mękę. Z ptaków do celów szkolnych nadają się właściwie tylko kanarki, ptaków dzikich bezwarunkowo trzymać nie wolno. Najlepiej do hodowli szkolnej nadają się drobne zwierzęta wodne, przede wszystkim egzotyczne rybki akwarjowe, wyjątkowo również drobne rybki i inne wodne zwierzęta krajowe, pod warunkiem naturalnie, że dostarczymy im odpowiednich warunków do życia.

Przygotowana w ten sposób młodzież, która nie męczy i nie zabija zwierząt, nie niszczy kwiatów, tem chętniej zajmuje się obserwacją żywych zwierząt i roślin. Zwłaszcza dla młodzieży miejskiej, pozbawionej bezpośredniego kontaktu z naturą, obserwacja hodowli zwierzęcej czy też praca w ogródku szkolnym lub bodaj przy kilku doniczkach z roślinami, stanowi emocjonujące przeżycie i dostarcza dużo pożytecznej przyjemności. Młodzież taka będzie miała zrozumienie dla spraw ochrony przyrody, będzie uznawała konieczność tworzenia rezerwatów i parków narodowych, będzie wiedziała, dlaczego na wycieczkach zamiejskich musi wstrzymywać się od krzyków, śmiecenia, palenia ognia i t. d. Młodzież taka z radością powita wiadomość, że może również sama pracować na polu ochrony przyrody.

Najwięcej może zadowolenia daje młodzieży ochrona ptaków. Jak wiadomo ochrona ptaków drobnych, śpiewających, a tylko ta wchodzi tu dla nas w rachubę, polega głównie na zawieszaniu w odpowiednich miejscach sztucznych dziupli dla jednych i na stwarzaniu korzystnych warunków do wicia gniazd na drzewach i krzewach dla innych gatunków oraz na dokarmianiu ptactwa w zimie. (Zob. wydawnictwa Ligi Ochrony Przyrody.) Sztuczne dziuple może starsza młodzież sama robić i zawieszać. W Krakowie np. takimi dziuplami obsadzony został ogród botaniczny. Dziupla z samicą wysiadującą jaja i później z młodem powinna znajdować się pod stałą, dyskretną oczywicie, obserwacją i opieką. Dlatego dobrze jest wybierać do zawieszania dziupli drzewa niedaleko szkoły rosnące. Obserwowanie takie nie tylko może uchronić ptaki przed napaściami wrogów, ale też daje młodzieży duży zapas wiadomości przyrodniczych. Podobnie młodzież powinna w zimie stale obsługiwać karmniki. Na plantach krakowskich np. znajduje się szereg karmników, pozostających pod stałą opieką dzieci niektórych szkół. Dzieci te pracę swą wykonywują z zapałem. Również i przy karmieniu można czynić ciekawe i poży-

teczne obserwacje. Można stwierdzić, które gatunki i o której porze dnia przylatują do karmnika, można określić tą drogą, które gatunki w danej okolicy są częste, a które nie; można zauważyć dużo szczegółów zachowania się ptaków przy karmniku. Obserwacje takie mogą mieć nieraz nawet znaczenie naukowe i służyć potem za wskazówki, jak racjonalnie karmienie przeprowadzać. Zwykle np. do karmników przylatują będzie najczęściej wróble; inne rzadsze i słabsze ptaki bywają przez nie odpędzane. Skłoni to młodzież do refleksji, jak tego uniknąć i nakłoni ją do stworzenia tym słabszym ptakom takich warunków, by im wróble nie przeszkadzały. Dodać należy, że aczkolwiek zwykle wróble nie dokarmia się, a nawet istnieje tendencja do tępienia ich, to jednak od karmników szkolnych nie odpędza się ich, bo byłoby to niezrozumiałe dla dzieci okrucieństwo.

Czynnego udziału w ochronie ptaków drapieżnych młodzież brać nie może, polega ona bowiem tylko na nietępieniu, powinna jednak wiedzieć, że nie są to zwierzęta „szkodliwe”, lecz przeciwnie bardzo pożyteczne, których przesłać człowiek nie ma żadnego powodu. Co najwyżej młodzież może uratować wespół z nauczycielem od zagłady młode sowy płomykówki, która chętnie gnieździ się w kaplicach przydrożnych i na strybach kościelnych i często tam pada ofiarą ciemnoty i zabobonu.

Dużo dobrego może też zrobić młodzież pod kierownictwem nauczyciela przez ulżenie doli zwierzętom domowym, których położenie na wsi polskiej wskutek obojętności i nieświadomości właściciela nieraz jest straszne. Odnosi się to zwłaszcza do psów łańcuchowych, które morzone głodem i zimnem, niespuszczone przez całe życie z łańcucha, prowadzą egzystencję pożałowania godną. Nieraz można tutaj złemu zaradzić przez taktowną interwencję i przemówienie do serca nieświadomemu właścicielowi. W Niemczech np. niektóre organizacje młodzieży zajmują się specjalnie inspekcją psów łańcuchowych i interweniują w wypadkach znęcania się nad nimi.

Prowadzi się obecnie w Polsce wielką akcją inwentaryzowania wszystkich zabytków przyrodniczych. Praca natrafia na duże trudności wskutek niemożności otrzymania potrzebnych danych. Dużo może zrobić młodzież i tutaj przez informowanie o istnieniu w danej okolicy zabytków godnych ochrony a nieznanych jeszcze organom oficjalnym (a więcej jeszcze takich jest, niżby się zdawało) oraz następnie przez wypełnienie przesłanych na żądanie przez Państw. Radę Ochrony Przyrody formularzy odpowiednimi danymi. W razie potrzeby może młodzież zaopiekować się takim obiektem, np. starem drzewem i chronić go. Może to być również dobrze jaki nieużytek z ciekawą florą czy też gład narzutowy. Obiekt taki pod opieką dzieci szkolnych pozostający, jest t. zw. rezerwatem szkolnym. Utworzenie takiego rezerwatu jest naturalnie możliwe tylko w wyjątkowych okolicznościach i rozbija się zwykle głównie o brak funduszy na wykupienie obiektu godnego ochrony z rąk prywatnego właściciela.

Cała ta działalność ochroniarska będzie znacznie skuteczniejsza, jeżeli umje się ją w ramy odpowiedniej organizacji. Wzorem innych państw także w Polsce istnieją podobne organizacje młodzieży, mianowicie „Kółka młodych miłośników przyrody“, utworzone przez Ligę Ochrony Przyrody. Kółka takie odbywają posiedzenia z referatami, chodzą na wycieczki ochroniarskie, organizują ochronę i karmienie ptaków, a przedewszystkiem wychowac mają przyszłych bojowników sprawy ochrony przyrody. Niestety nie wszędzie Kółka te istnieją i niezawsze należycie spełniają swe zadanie. Nie można o to winić nauczycieli, po pierwsze z powodu braku czasu, po wtóre kierowanie takim Kółkiem nie jest bynajmniej rzeczą łatwą i wymaga specjalnych wiadomości. Najwyżej organizacja Kółek stoi na terenie działal-

ności krakowskiego oddziału Ligi Ochr. Przyr., ale i tu jest ich mniej, niżby być mogło, i to głównie w szkołach średnich, a w powszechnych niema ich prawie wcale. Zdarza się nieraz, że w którejś szkole zawiąże się Kółko, ale działalność jego wnet usypia. Pochodzi to, jak zaznaczyłem, stąd, że nauczyciel niema czasu i środków do odpowiedniego zajęcia się niem. Trzeba w tym wypadku skierować się do Ligi Ochr. Przyr., która wysyła fachowych instruktorów. Instruktor wygłasza pogadanki, dostarcza materiału do referatu starszym dzieciom, prowadzi wycieczki krajoznawcze, objeżdża kolonie wakacyjne młodzieży, by przypomnieć im o obowiązkach względem przyrody. Niestety wskutek nikłej ich liczby, wysiłki instruktorów są dorywcze i niema mowy o systematycznej pracy. Praca ich ogranicza się głównie do szkół średnich a do powszechnych nie docierają prawie nigdy. Inną bolączką jest brak literatury ochraniarskiej dla młodzieży. Prócz kilku ulotek, wydanych przez Ligę Ochrony Przyrody, niema zupełnie wydawnictw tego rodzaju. Brak zupełnie czasopisma dla młodzieży, któreby informowało o sprawach ochrony przyrody. Istniejące polskie czasopisma dla młodzieży tematów przyrodniczych uwzględniają mało a ochraniarskich wcale nie. Braki te nie pozwalają ruchowi ochraniarskiemu młodzieży w Polsce wyjść z powiagaków i stoją w rażącej dysproporcji do wspaniałych wyników, jakie Polska pozatem w Ochronie Przyrody osiągnęła.

Jakże inaczej jest np. w Szwajcarii, która pierwsza nauczanie ochrony przyrody do szkoły wprowadziła. Istnieją tam wspaniałe, luksusowe można powiedzieć, wydawnictwa propagandowe dla młodzieży. Wychodzi specjalny, bogato ilustrowany kwartalnik, który przynosi pouczające artykuły przyrodnicze, zajmujące powiastki z życia zwierząt i roślin i urządza różnego rodzaju konkursy ochraniarskie. Istnieją osobne kąciki, gdzie młodzi czytelnicy sami zabywają swa spostrzeżenia i donoszą o odkrytych przez nich zabytkach przyrodniczych. Pozatem rozsyła się w Szwajcarii mnóstwo ulotek propagandowych i druków o pięknej zewnętrznej formie i treści przystosowanej do poziomu czytelników, które zachęcają do wstąpienia do organizacji ochraniarskich. Dla najmłodszych istnieją kolorowe obrazki, które ilustrują należyte i nienależyte zachowanie się na spacerach za miastem. Tego wszystkiego niema u nas. Stworzenie takiego pisma u nas jest koniecznością, jak również wydanie seryj przezroczycy jako pomocy do referatów. Należy powiększyć kadry instruktorów, należy też koniecznie wprowadzić ochronę przyrody do wyższych zakładów kształcenia nauczycieli, ażeby umożliwić im zajęcie się temi sprawami. W innym razie część programów ministerjalnych, odnosząca się do ochrony przyrody, pozostanie tylko na papierze.

## Recenzje i sprawozdania.

Bogdan Suchodołski. **Kultura i osobowość.** Wypisy z dzieł myślicieli polskich XIX i XX wieku; z 16 portretami; nakładem „Naszej Księgarni“; Warszawa 1935, str. 660.

1. „Kultura i osobowość“ jest ciągiem dalszym wypisów pod tytułem „Ideały kultury a prądy społeczne“ tego samego Autora, wydanych dwa lata temu. Ponieważ myśl przewodnia obecnych „Wypisów“ jest w zasadzie ta sama, co i poprzednich, nasuwają się przeto w związku z niemi mniej więcej uwagi podobne. — Podkreślić należy nasamprzaw wartość obydwu książek. Niema u nas

w tej chwili drugiego wydawnictwa, któreby dawało kształcące się młodzieży i zainteresowanym w tej dziedzinie dorosłym syntetyczny przegląd polskiego dorobku umysłowego w zakresie zasadniczych zagadnień świata humanistycznego. Wciąż naokoło nas ścierają się wprawdzie poglądy i idee, niełatwo jednak zdobyć się na spojrzenie porównawcze wszystkich tych idei i poglądów łącznie. Nawet najbardziej wykształcony i krytyczny umysł podlega bezwiednie presji sugestywnej myśli, sądów, zapatrywań, z którymi styka się bezpośrednio. Gdy jednakże prawie w jednej chwili pozwalamy o tej samej sprawie wypowiedzieć się ludziom różnym, znacznie łatwiej umiemy wyrobić w sobie konieczną dozę zdrowego sceptycyzmu o poglądach wszystkich łącznie. W takim wypadku wszelako nietrudno o przekroczenie granicy sceptycyzmu zdrowego ku powątpiewaniu bezwzględnemu. Otóż tu właśnie Autor obu tomów wypisów okazał w całej pełni niezwykle umiar i zdolności pedagogiczne zarazem. Przeciwwstawiając w zakresie różnych dziedzin kultury zapatrywania czasem wprost przeciwne, umiał jednakże odnaleźć więź łączącą je wszystkie i w ten sposób ochronić czytelnika przed powątpiewaniem destrukcyjnym w wartość i sens wiedzy o kulturze. Tą więzią myślową, mocno zarysowaną w selekcji, układzie i objaśnieniach do wypisów jest głębokie przekonanie Autora, że wprawdzie w realnych dziedzinach kultury i w myślowych interpretacjach o niej panuje i panować będzie zawsze spór o prymat, że jednak niezależnie od tego kultura stanowi wielokształtną wprawdzie, lecz organiczną i harmonijną całość. Ten sprangerowski ideał kultury jako wielopostaciowej, ale harmonijnej całości uważamy osobiście za najbardziej sympatyczną stronę „Kultury i osobowości“, a konsekwentne prześledzenie tego ideału w układzie książki za jej rzetelną wychowawczą wartość.

Gdy filozof myśli o świecie, świat rzeczy i ducha przybiera kształt jego nietolerancyjnych koncepcyj metafizycznych, gdy wypowiada się o tym świecie i gdy przekształca go w swych utworach artysta, niema on zazwyczaj uznania, ani odczucia dla mędrca ze szkiełkiem i pincetą, ani dla filozofa, ani dla głosiciela ideałów moralnych, jego świat bowiem jest światem Shaftesbury'ego w takiej lub innej odmianie. To samo można powiedzieć o zasadniczo nietolerancyjnej postawie twórcy i odtwórcy w zakresie życia ekonomicznego, politycznego, religijnego, w ściślejszym sensie wychowawczego, prawniczego i t. d. Ta zachłanność jest niewątpliwie wyrazem żywotności, ale ujawniona ponad pewną miarę szkodzi twórczości na własnym podwórku, a pozatem kulturze wogóle. Koniecznością społeczną są w takim stanie rzeczy realne i piśmiennicze wysiłki, zmierzające do zrównoważenia czy chociażby tylko do wskazania właściwego, t. j. ograniczonego miejsca każdej dziedzinie twórczości kulturalnej z osobna. Oczywiście wysiłki takie mogą być owocne jedynie, jeśli są oparte

o mocne przekonanie, że żadnej dziedzinie twórczości nie należy się prymat, ale że wszystkie objęte są jedną wielką, nadrzędną całością. To właśnie przekonanie jest założeniem obydwu tomów wypisów B. Suchodolskiego. „Przeżycia religijne, dążenia filozofji, praca nauki, wartości sztuki, problemy gospodarcze i państwowe — wszystko to zostało pojęte jako zespolona jedność i żywotna własność ducha ludzkiego, poszukującego na tych różnych drogach rozszerzenia horyzontów i pogłębień. Znaczy to, iż żadnej z dziedzin kultury nie przyznaje się władztwa nad innymi i traktuje się każdą jako funkcję całości. Ten całościowy punkt widzenia tem bardziej godny jest uwagi i sympatii, im mniej w naszych czasach zauważyć możemy idealizmu kulturotwórczego. We wszystkich dziedzinach twórczości ludzkiej wre wprawdzie intensywna praca, ale jakże bardzo ochłodły — w porównaniu np. z czasami z przed pół wieku — przekonania o nadrzędnej harmonii i absolutnej wartości ludzkiej kultury. Co jeszcze gorsze, to niesłychane obniżenie ceny intelektu i jego twórczości u współczesnego pokolenia. Każda publikacja, głosząca kult dla kultury i rozpowszechniająca wiedzę o kulturze, spełnia wobec tego rolę hamulca przeciwko technicyzycznym i materialistycznym siłom naszych czasów. Do takich wydawnictw bezwątpienia należą obydwie tomy wypisów B. Suchodolskiego. — Tyle o ogólnej pozycji książki.

Sądzymy, że mają one, albo raczej mogą mieć także i niepoślednią wartość dydaktyczną dla polskiego czytelnika. Dostęp do literatury pięknej jest naogół łatwy zarówno dzięki niesłychanej dziś popularyzacji powieści, poezji, książek naukowo-popularnych, podróźniczych i t. p. oraz dzięki stosunkowej łatwości zapoznawania się z niemi i rozumienia tej właśnie gałęzi piśmiennictwa. Natomiast teoretyczne rozważania nad kulturą są i bezporównania trudniejsze do umysłowego przetrawienia i znacznie mniej (właśnie wskutek tej (wewnętrznej) trudności rozpowszechnione. Nasz t. zw. inteligent niewiele wie o tem, że byli i są u nas wybitni pisarze obok autorów powieści i poezji, a jeśli nawet wie o ich istnieniu, dziełach i nazwiskach, treściowo w ich twórczości orientuje się rzadko. Jedną z przyczyn, wtórną coprawda jest niewątpliwie mały zwyczaj nakład książek z dziedziny kulturalistyki. Dotyczy to samo niektórych czasopism, w których nieraz znaleźć można znakomite przyczynki do teorii świata humanistycznego. Chociażby z tego przeto względu zasłużył się dobrze autor obydwu tomów wypisów naszemu społeczeństwu, że udościł mu lekturę pisarzy i dzieł mało znanych, czasem wręcz niedostępnych.

Zapytać można tylko, komu i w jakim zakresie dzieje kulturalistycznej myśli polskiej zostały uprzystępnione. Innymi słowy, kto może czytać „*Ideały*“ i „*Kulturę*“? Pomijam okoliczność, że obydwie tomy wypisów stanowią potężne zgoła nie podręczne i niepołączone tomy, co wielu skąpańd chętnych czytelników może odstre-



czyć. — Wątpimy czy wypisy, dla których zresztą mamy pełne uznanie, są czytelne bez komentarzy i komentatorów, zwłaszcza tych ostatnich. Powątpiewamy o tem dlatego, że trudno, a czasem wręcz niepodobna należycie zrozumieć i ocenić czyjś pogląd np. na temat piękna, poznania, sztuki, prawa i t. p. na podstawie wyjątków wyrwanych żywcem z większej organicznej całości. Kto jak kto, ale właśnie autor omawianych wypisów zdaje sobie jasno sprawę ze strukturalistycznych praw naszego poznawania; wie więc niewątpliwie, że „myśli wybrane“ nieraz nie zgadzają się z całością jakiegoś dzieła. Trzeba mieć duży zasób wiedzy i dużo wszechstronnej kultury humanistycznej, aby wyrwaną kartkę czyjichś poglądów umieścić sprawiedliwie we właściwej epoce, prądzie kultury i osobowości twórcy. Kultury tej nie możemy żądać ani istnienia jej zakładać u szerokich rzesz czytelników, mających z takich (i podobnych) książek korzystać. Znaczy to, że książek takich właściwie nie można poprostu czytać, lecz że trzeba je przy pomocy ludzi obeznanych w kulturalistyce interpretować. Dodamy, że naszym zdaniem interpretator musi być umysłem bardzo światłym, jeśli jego objaśnienia mają być cenne i w jednakowym stopniu wyświetlające przeróżne tematy, poruszone w wypisach. Z tych powodów uważać należy obydwaj tomy wypisów B. Suchodolskiego raczej za kompendjum informujące szybko o naszej kulturalistyce, mniej natomiast za „lekturę domową“, jeszcze mniej za wstęp do polskiej humanistyki. Inteligentny nauczyciel polonistyki, historii, Polski współczesnej, może na kanwie tych wypisów wprowadzić znakomicie swoich uczniów w dziedzinę humanistyki naszej i obcej, jednakże czytelnik i nauczyciel nieinteligentny mogą doznać pewnego zamieszania zapatrywań własnych o licznych sprawach poruszonych w obu tomach wypisów.

2. Wkońcu kilku uwag wymagają zasady selekcji autorów i wypisów widoczne w „Kulturze i osobowości“. Można by się mianowicie kłócić z autorem o odkrycie pisarzy jednych, a zapomnienie drugich. Jest prawdą, że autor chciał wydobyć na jaw poglądy niektórych zapomnianych a pomimo to znakomitych umysłów i z tego tylko powodu nie należy się dziwić przy napotkaniu nazwiska nam zgoła obcego. Należy raczej podnieść zdolność autora do przeciwstawienia się utartym ocenom, panteonom i rejestrom. Z drugiej strony jednakże wziąć trzeba pod uwagę, że oceny „konwencjonalne“ ucierają się nie bez racji, a naszym zdaniem ani bronzowanie, ani odbronzowanie nie wniosą zmian zasadniczych do zwyczajnych nam już hierarchij wielkości. Np. można się zapytać dlaczego o zagadnieniach filozofii mówi Szaniawski, a nie mówi o nich Struve, na którym kształciło się całe pokolenie, o etyce mówi Twardowski, jakkolwiek głos jego najlepiej dałby się słyszeć w zagadnieniach nauki i t. p.

Tych parę zastrzeżeń w niczem nie umniejsza zupełnie

niepośledniej, zgoła wyjątkowej pozycji obu tomów wypisów w naszym piśmiennictwie humanistycznym. Trzeba być naprawdę wdzięcznym Autorowi zato, że udostępnił nam wielkie bogactwo naszej myśli kulturalistycznej i że faktem swych wypisów umniejszył przykre poczucie małowartościowości, które wciąż jeszcze czepia się nas, ilekroć mowa porównawczo o twórczości filozoficznej i pokrewnej różnych narodów.

Józef Pieter.

**Dr J. Bogdanowicz. Cechy biologiczne wieku dojrzewania.** Str. 78. Książnica-Atlas. Lwów—Warszawa. Biblioteka pedagogiczno-dydaktyczna.

Książeczka zawiera treściwy opis najważniejszych biologicznych cech okresu dojrzewania. Autor podaje najpierw różnice zachodzące pomiędzy dzieciństwem człowieka i zwierząt ssących, charakterystykę dzieciństwa ludzkiego, podział jego na okresy. a następnie opisuje czynniki wpływające na czas dojrzewania i zmiany dostrzegane w ustroju dojrzewającym. W następnych rozdziałach przedstawiony jest stan poszczególnych narządów i ich czynności w tym okresie, najczęstsze schorzenia i higiena wieku dojrzewania.

Brak dokładnego zestawienia biologicznych właściwości dojrzewającego organizmu odczuwano dotychczas w naszej literaturze. Broszura Dra Bogdanowicza wypełnia tę lukę i to tem lepiej, że autor cytuje w niej też wyniki swych własnych badań i obserwacji. Szkoda tylko, że autor, zamieszczając w Bibliotece pedagogiczno-dydaktycznej swą pracę, nie scharakteryzował choćby najogólniej znamion psychicznych okresu dojrzewania. Powiązanie przemian psychicznych z przemianami cielesnymi byłoby szczególnie interesujące dla pedagoga, niedocenającego często wagi cech biologicznych w tworzeniu się osobowości ucznia. W związku z tem autor może zbyt mało miejsca poświęcił znaczeniu systemu nerwowego i hormonalnego. Wprowadzenie większej ilości przykładów ilustrujących związek między systemem nerwowym wegetatywnym a systemem dokrewnym, zależność normalnego rozwoju kory mózgowej od czynników hormonalnych ułatwiłoby czytelnikowi poznanie tych ścisłych współzależności, jakie istnieją w chemicznej i nerwowej koordynacji. Sądzę też, że celowem byłoby rozszerzenie podanego na końcu broszury objaśnienia niektórych terminów, wprowadzając wytlumaczenie np. pojęcia systemu wegetatywnego, systemu nerwowego centralnego i t. d.

W początkowych rozdziałach trudno mi się zgodzić na pewne uogólnienia, np. że „w miarę wzrostu kultury u ludzi spotykamy naogół coraz bardziej opóźniony okres dojrzewania“. Czas dojrzewania chociaż zależny od czynników zewnętrznych (str. 15—18) uwarunkowany jest przede wszystkim czynnikami dziedzicznymi i tłumaczenie Friedenthala (str. 8) nie przekonywa przyrodnika. Czytelnikowi też nie wydaje się dość jasnym dlaczego autor sądzi,

że „okres dojrzewania jest w pewnym stopniu „odmłodzeniem“ ustroju, nawrotem dzieciństwa, wobec czego tkanki uzyskują znowu większą skalę elastyczności i plastyczności.“

Broszura Dra Bogdanowicza, jak zaznaczyłem na początku, była bardzo potrzebna w naszej literaturze, pragnęlibyśmy tylko aby w drugim wydaniu mógł autor przedstawić szerzej tak ciekawą okoliczność rozwoju człowieka.

S. Skowron.

**Jakób Zylberberg. Szkolnictwo powszechne w Austrii pod rządami socjal-demokratów (austriacka szkoła podstawowa).** Bibl. dzieł ped. Nr. 47. Nasza Księgarnia, Warszawa 1935, str. 131.

W 1918 r. rozpoczęła austriacka socjal-demokracja walkę o reformę szkolną; w lutym 1934 r. zostali socjaliści w krwawych walkach politycznie rozbici i pokonani, a wraz z nimi została pogrzebana reforma. Zaledwie szesnaście lat, ale niezwykle ważkich. Są to lata, w ciągu których zdołano przeobrazić austriacką, a przede wszystkim wiedeńską szkołę powszechną — rozbudować ją pod względem organizacyjnym, dydaktycznym i wychowawczym — dźwignąć ją na bardzo wysoki poziom — zainteresować nią szerokie, międzynarodowe rzesze pedagogów oraz rozpocząć niszczenie jej dorobku po zwyciężeniu twórców i zwolenników reformy.

Dzisiaj można mówić o austriackiej szkole podstawowej, obejmującej pierwsze cztery lata nauczania, jako o formie historycznej, która się rozwijała w latach 1918 do 1934.

Ten fakt historyczny nakłada na autora, piszącego o austriackiej szkole podstawowej, obowiązek wydobywania na światło tych szczególnych warunków, wśród których ona powstała, rozwijała się i upadła. Reforma szkolna, przeprowadzona w Austrii, została dokonana w pewnej określonej rzeczywistości socjologicznej, przy pewnym określonym układzie sił społecznych. Austriacka reforma szkolna, jak każda reforma społeczna, dokonana została w ogniu walki, wśród ścierania się interesów, konfliktów, w których zwyciężały siły większe. Historia postępu ludzkości uczy, że zmian nie dokonuje się nigdy dla samego ukochania prawdy, piękna czy sprawiedliwości. Rozważając historię prądów społecznych, musi się wskazywać na momenty najważniejsze, pierwszorzędne, najistotniejsze, a nie na czynniki uboczne czy drugorzędne.

Omawiając genezę austriackiej szkoły podstawowej, wymienia autor filozoficzne, pedagogiczne, polityczne i gospodarcze momenty reformy. Rzecz jednak w tem, jak te „momenty“ autor rozumie i jak je w swej pracy przedstawia.

Po rozpadnięciu się monarchji austriacko-węgierskiej stanęły przed republiką dwa wielkie zadania: 1. wychowanie dzieci na przyszłych członków społeczeństwa, wychowanie „republikanów i demokratów,... ludzi o jasnym sądzie, krytycznych,... ludzi ofiarnych i gotowych do poświęceń“ (str. 23; moment polityczny); 2. po utracie źródeł surowców i rynków zbytu dla wytrzymania

konkurencji „przygotowanie sił roboczych o możliwie wysokiem wykształceniu ogólnem i fachowem“ (str. 25; moment gospodarczy). Zaś „proces kulturalny — z punktu widzenia filozofów kultury — wymaga od szkoły, aby wprowadziła młode pokolenie w dobra kulturalne społeczeństwa i aby je przygotowała do udziału w tworzeniu nowych“ (str. 25; moment filozoficzny). Moment pedagogiczny widzi autor we wpływie Pestalozziego i szkoły pracy na reformę. Ale teraz stają przed nami niepokojące pytania: czy wymienione „momenty“ wyczerpują istotę szkoły? czy stanowią jej czynniki najistotniejsze? czy uwzględnienie tych „momentów“ wyjaśnia nam podstawy reformy i jej mechanizm? czy przez wprowadzenie tych „momentów“ potrafimy wytłumaczyć jakikolwiek szczegół reformy? Sądzę, że na postawione pytania przy rozumieniu tych czynników za autorem należy dać odpowiedź negatywną. Trudno zgodzić się na łączenie zjawisk na wzór, zawarty w takiej wypowiedzi: „ten postulat — wprowadzenia młodego pokolenia w dobra kulturalne i przygotowania do tworzenia nowych — naprowadza na szkołę pracy jako metodę“ (str. 25).

Postulat ten jest ważny w odniesieniu do każdej szkoły bez względu na jej położenie geograficzne, a jednak nie wszędzie „naprowadza“ na szkołę pracy. Stajemy przed pytaniem: dlaczego właśnie w Austrii względnie w Wiedniu „naprowadził“ na szkołę pracy? W książce nie znajdujemy odpowiedzi.

Geneza austriackiej reformy nie została w pracy p. Zylberberga uwypuklona.

Dużo uwagi poświęca autor dydaktycznej (praca, koncentracja, regionalizm jako zasady nauczania) i wychowawczej (klasa jako wspólnota pracy i życia) stronie reformy, uwypukla rolę, jaką reformatorzy wyznaczili nauczycielowi w tym procesie. Pouczające są wybrane urywki z programów nauki, przykłady lekcji i rozmów z uczniami.

Wprawdzie nie znajdziemy w książce głęboko pomyślanego obrazu reformy i szkoły podstawowej w Austrii w okresie największego rozkwitu, niemniej jednak praca p. Zylberberga będzie dla polskiego czytelnika szczególnie ciekawa. Sami przeżywamy okres reformy szkolnictwa. Interesuje nas porównanie kierunku oraz metod naszej i ich reformy, roli nauczycieli i rodziców, techniki przeprowadzania zmian, tem bardziej, że reforma austriacka nie pozostała bez wpływu na szkołę polską. Stanisław Skrzyszewski.

#### **Zeitschrift für die menschliche Vererbungs- und Konstitutionslehre. B. 19. H. 1. 1935.**

Pierwszy zeszyt nowego czasopisma poświęconego genetyce i nauce o konstytucji człowieka jest dalszym ciągiem Zeitschr. f. Konstitutionslehre, wydawanego dotychczas w ramach Zeitschr. f. d. gesamte Anatomie. Zeszyt rozpoczyna artykuł G. Justa p. t. Obecny stan nauki o dziedziczności i konstytucji człowieka (Zur gegenwärtigen Lage der menschlichen Vererbungs- und

Konstitutionslehre), w którym autor podaje najważniejsze punkty programu dalszych badań nad dziedzicznością u człowieka i określa równocześnie cele, którym ma służyć nowe czasopismo. Zespalaając wyniki antropogenetyki, nauki o konstytucji, o dziedziczeniu cech patologicznych, psychicznych, pismo ma stworzyć szerszą podstawę do praktycznego stosowania w medycynie, pedagogice i higienie rasy, teoretycznych zdobyczy. Obecnie genetyka człowieka przeszła od badania dziedziczenia łatwo dostrzegalnych cech normalnych i patologicznych, od elementarnych przykładów mendlowania do zadań nieporównanie trudniejszych, ale ciekawszych i praktycznie bardzo ważnych. Według Justa trzy główne zadania stoją przed dzisiejszą i przyszłą genetyką człowieka: uwzględnienie jak najszersze kierunku rozwojowo-fizjologicznego w badaniach genetycznych, zbadanie dziedziczenia się właściwości psychicznych i analiza genetyczna psychofizycznej osobowości, a więc przede wszystkim poznanie biologicznych praw i warunków, działających przy wytwarzaniu się osobowości. Wtedy dopiero będziemy mogli przekonać się w jakim stopniu różnorodne właściwości osobowości zależne są od wymiennych, mendliujących genów i ich zespołów, w jakim zaś stopniu są wskaźnikami działania genów nadrzędnych, kierowniczych.

Zagadnieniem dziedziczenia się niedorozwoju umysłowego zajmuje się praca G. Kreyenberga p. t. Die Erblichkeitsverhältnisse bei endogenem und exogenem Schwachsinn unter besonderer Berücksichtigung ihrer Bedeutung für die Rassenhygiene. Niedorozwój umysłowy jest prawdziwą klęską społeczną i to nie tylko w Niemczech, gdzie według Kreyenberga należy liczyć około 1,300.000 upośledzonych. Wielka płodność niedorozwiniętych umysłowo powiększa jeszcze niebezpieczeństwo dalszego zwiększania się liczby niedorozwiniętych, których zaliczamy zależnie od stopnia obniżenia inteligencji do t. zw. ograniczonych, głuptaków i idiotów. Podział ten naturalnie jest dość dowolny i nie ulega wątpliwości, że podobnie jak przy inteligencji, tak i przy niedorozwoju umysłowym należy się liczyć z właściwością zależną od wielu różnych w różnych przypadkach związków dziedzicznych. Stąd zaś wypływa niejednorodność postaci niedorozwoju, które raz dziedziczą się według typu dominującego, raz ustępującego, w innych zaś wypadkach, jako cechy sprzężone z płcią. Autor zbadał genealogicznie 500 przypadków niedorozwoju wrodzonego i 190 nabytego. Oczywiście, że przy niedorozwoju wrodzonym stopień obciążenia jest większy, niż przy niedorozwoju nabytym. W razie upośledzenia obu rodziców około 82% potomstwa wykazuje niedorozwój, w razie niedorozwoju jednego tylko z rodziców ilość obciążonego dziedzicznie potomstwa zależy od tego, które z rodziców było umysłowo niedorozwinięte, ojciec czy matka. W pierwszym wypadku około 80% dzieci było zdrowych, w drugim zaś tylko około 55%. Obciążenie więc ze strony matczynej jest silniejsze i przejawia się głównie u potomków męskich. Szczegól-

nie więc synom niedorozwiniętych matek grozi otrzymanie w spadku fatalnego dziedzictwa, co według autora należy przypisać czynnikowi ułatwiającemu ujawnianie się niedorozwoju związanemu z męskim garniturem chromosomów. Naturalnie, że tego typu dziedziczenia nie można utożsamiać z dziedziczeniem się cech sprzężonych z płcią (hemofilja, daltonizm), w którym matki są tylko przenośnikami szkodliwych genów na synów, same zaś nie ujawniają odpowiednich znamion patologicznych.

Dla psychologów i pedagogów ciekawą bardzo jest praca K. F. Lütha o dziedziczeniu się postrzegania kształtów i barw i o związku, jaki zachodzi między wrażliwością na kształty lub barwy, a typem konstytucyjnym osobnika (Über Vererbung und konstitutionelle Beziehungen der vorwiegenden Form- und Farbbeachtung). Badania, przeprowadzone na 156 osobnikach, w tym 56 dorosłych i 100 dzieci w wieku od 7—17 lat, potwierdziły przede wszystkim badania Kretschmera nad związkiem pomiędzy budową ciała a konstytucją psychiczną, następnie zaś wykazały, że zazwyczaj wybitna zdolność postrzegania kształtów wiąże się z zestrojem schizotypicznym, wrażliwość na barwy występuje znów częściej u cyklotymików. Procentowo wśród postrzegających głównie kształty 80,7% jest schizotypikami, a 19,3% cyklotymikami, z wrażliwych na barwy 72,7% to cyklotymicy, a 27,3% schizotypicy. Przeciwnie do wyników badań Scholla, który sądzi, że w dzieciństwie przeważa głównie wrażliwość na barwy, autor wykazał, że u dzieci w badanym okresie (7—17 lat) istnieje już albo wybitniejsza zdolność postrzegania kształtów, albo też barw. Naturalnie, że oprócz osobników, wykazujących zdecydowaną przewagę wrażliwości na kształty, lub barwy istnieją i tacy, u których przewaga zaznacza się mniej wybitnie. Zbierając doświadczalne dane co do wrażliwości na kształt lub barwę rodziców i dzieci, Lüth stara się wyjaśnić typ dziedziczenia się tych cech, przyjmując obecność dwóch par genów. Gen *F* uwrażliwia na postrzeganie kształtów, jego allel *f* oznacza brak wyraźnie zaznaczonej tej właściwości, gen *C* uwrażliwia na barwy, gen *c* powoduje zmniejszoną wrażliwość na barwy. Osobnik o wzorze *FFcc* posiada więc przede wszystkim nastawienie na postrzeganie kształtów, osobnik zaś *ffCC* na postrzeganie barw. Osobnik o wzorze *FFCC* zależnie od zwrócenia swej uwagi postrzega albo kształty, albo barwy. Dwa więc geny *F* w zestawieniu z *Cc*, lub *cc* powodują przewagę postrzegania kształtów, a dwa geny *C* w połączeniu z *Ff*, lub *ff* przewagę postrzegania barw. Mamy tu więc przykład t. zw. niepełnej epistazy, czyli hamowania działania jednego genu przez gen inny. Z pomocą powyższego założenia analizuje autor konkretne przypadki i sądzi że przyjęcie dwóch par genów i niepełnej epistazy dozwala na wyjaśnienie dziedziczenia się tych właściwości. Zdaniem autora na ujawnienie się powyższych cech wpływa też przynależność do typu schizo- względnie cyklotymicznego u poszczególnych osobników.

Inne prace zamieszczone w pierwszym zeszytacie nowego czasopisma są już więcej interesujące dla lekarza i biologa. Można by jeszcze tylko wspomnieć o artykule Camerera i Schleichera w sprawie występowania wrodzonej otyłości u trzech, a wychudzenia u jednej pary bliźniąt jednojajowych. Okazało się, że nie tylko sam rodzaj zaburzeń, ale i stopień ich, czas wystąpienia, jak również towarzyszące schorzenia (podniesione i obniżone ciśnienie krwi, reumatyzm) wykazują daleko idącą zgodność u obu bliźniaków z każdej pary. Jeden przypadek nadmiernej otyłości odnosił się do pary bliźniaczek w wieku około 7 lat.

Zbiór prac zapoczątkowujących nowe wydawnictwo i omawiających tematy ciekawe dla psychologii, pedagogiki, medycyny i biologii pozwala przypuszczać, że i w dalszych zeszytach każdy specjalista tych nauk znajdzie wiele dla siebie cennej i nowiej treści, a równocześnie zapozna się z pokrewnymi dziedzinami badań nad osobowością człowieka.

Stanisław Skowron.

## Zapiski bibliograficzne.

Bogdan Suchodolski. Kultura i osobowość. Wypisy z dzieł myślicieli polskich XIX i XX wieku. „Nasza Księgarnia“. Warszawa 1935.

Zygmunt Mysłakowski. Państwo a wychowanie. „Nasza Księgarnia“. Warszawa 1935.

Henryk Rowid. Zagadnienie autonomji w wychowaniu. Odbitka z „Chowanny“. Kraków 1935.

St. Dobrowolski. System klasowy i system pracowniany. „Nasza Księgarnia“. Warszawa 1935.

E. Markinówna. Psychologia indywidualna Adлера. „Nasza Księgarnia“. Warszawa 1935.

Rudolf Narloch. Samorzutne zespoły dziecięce w wieku szkolnym. Odbitka z „Ruchu Pedagogicznego“. Warszawa 1935.

Jakób Zylberberg. Szkolnictwo powszechne w Austrii. „Nasza Księgarnia“. Warszawa 1935.

K. Dąbrowski. Nerwowość dzieci i młodzieży. „Nasza Księgarnia“. Warszawa 1935.

J. Bogdanowicz. Cechy biologiczne wieku dojrzewania. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa 1935.

Wł. Osmolski. Teoria sprawności ruchowej. „Nasza Księgarnia“. Warszawa 1935.

Publications du B. I. É. Le travail par équipes à l'école. Genève 1935. W dziele tem znajdują się m. i. następujące rozprawy: Étude générale basée sur l'enquête Dra Albina Jakiela, docenta Uniwersytetu w Genewie i członka M. Biura Wych. z ramienia Rządu Rzpltej Polskiej, Remarques psychologiques sur le travail par équipes Prof. J. Piaget'a.

Józef Mirski. Die Selbsterziehung und ihre Stellung innerhalb der moralischen Erziehung. (Int. Zeitschrift für Erziehung, Berlin 1935.)

Instytut Pedagogiczny w Katowicach. Z działalności Instytutu Pedagogicznego. Katowice 1935.

## Wybrane myśli Józefa Piłsudskiego.

*Póki imię Polski nie zniknie na świecie, póki jedno serce polskie bić na nim będzie, póty nie zaginie serdeczna, wdzięczna pamięć o pierwszych żołnierzach wolnej, niezależnej Polski.*

\* \* \*

*Przed Polską stoi wielkie pytanie, czy ma być państwem równorzędnym z wielkimi potęgami świata, czy ma być państwem małym, potrzebującym opieki możnych.*

*Na to pytanie Polska jeszcze nie odpowiedziała, ten egzamin z sił swoich jeszcze zdać musi. Czeką nas pod tym względem wielki wysiłek, na który my wszyscy, nowoczesne pokolenie, zdobyć się musimy, jeżeli chcemy obrócić tak daleko kółko historii, aby wielka Rzeczpospolita Polska była największą potęgą nie tylko wojenną, lecz także kulturalną na całym Wschodzie. Wskrzesać ją musimy i tak postawić w siłę i moc, potędze ducha i wielkiej kultury, aby się mogła ostać w tych wielkich, być może przewrotach, które ludzkość czekają. W pracy tej potrzeba umieć być ofiarnym.*

\* \* \*

*Bić się i zwyciężyć można w najtrudniejszych warunkach, wyjść udaje się nieraz z najcięższego położenia, lecz dlatego trzeba tego mocno pożądać i jasno patrzeć, choćby w najczarniejszą prawdę, nie upiększając jej żadną fikcją i fantazją.*

\* \* \*

*Są dwa systemy nauki pływania. Jeden — rzucić ucznia odrazu na głęboką wodę i, dawszy mu ogólne wskazówki umiejętnego zachowania się na wodzie, pozostawić mu zupełną swobodę. Ten — stwarza dzielnych i silnych pływaków.*

*Drugi — otoczyć ucznia pęcherzami, wziąć go na linkę i, broń Boże nie dopuszczać, by choć raz napił się wody — ten stwarza mazgajów, bojących się wody i oglądających się za „szczegółami“ nauki pływania i za łaskawą opieką linki i pęcherza.*

*Jestem zawsze za pierwszym systemem.*



*Stanęliście do pracy odrodzenia w odrodzonej ojczyźnie, aby odrodzić dusze, które się w niewoli splugawiły i znikczemniały. Odrodzić dusze ludzkie, zmienić człowieka, zrobić go lepszym, wyższym, potężniejszym i silniejszym — oto wasze zadanie. Obok pracy wojskowej, która był nasz utrwaliła krwią wylaną, jesteście tymi, którzy w odrodzeniu Polski i człowieka macie największe prawo do zasługi. Życie wasze płynie w tej samej ciężkiej pracy, w jakiej płynęło życie żołnierskie. Życzyć wam jedynie mogę... abyście w tej pracy mieli powodzenie i odczuwali płynące z niej szczęście: aby te dzieci, co przez wasze nauczycielskie ręce przechodzą, o was tak serdecznie wspominały, jak chcecie łaskawie o mnie i o mojej pracy wspominać.*

\* \* \*

*Jednym z przekleństw naszego życia, jednym z przekleństw naszego budownictwa państwowego jest to, żeśmy się podzielili na kilka rodzajów Polaków, że mówimy jednym polskim językiem, a inaczej nawet słowa polskie rozumiemy, żeśmy wychowali wśród siebie Polaków różnych gatunków, Polaków z trudnością się porozumiewających, Polaków tak przyzwyczajonych do życia według obcych szablonów, według obcych narzuconych sposobów życia i metod postępowania, żeśmy prawie je za swoje uznali, że wyrzec się ich z trudnością możemy...*

*Sprawa zjednoczenia wszystkich dzielnic Polski nie jest zakończona, a zjednoczona ojczyzna jest często jeszcze słowem, a nie tą realną rzeczywistością. Polska, jeżeli chce być silną, nie na uroczystościach, nie przy kielichu wina, lecz w codziennej pracy, w codziennym życiu, w codziennych wspólnych kłopotach, w codziennym słuchaniu ogólnych i zjednoczonych praw, Polska musi być zjednoczona i Polska musi być jednością.*

\* \* \*

*Jeżeli... wszystkie granice, dzielące tak niedawno jeszcze Polskę, w chwili, gdy się je przebywało, zmuszały do wzruszeń, to ta, którą świeżo przekroczyłem, wznieca wzruszenie większe i trwalsze, niż wszystkie inne. Najśmielsze marzenia bowiem zatrzymywały się przed nią, jak przed murem nieprzebitym, sny nawet nie mogły się ostać wobec — zdawałoby się — oczywistej niemożliwości. Gdy inne granice były świeże i istniały od jednego wieku zaledwie, ta istniała od dziesiątków i dziesiątków pokoleń, które żyły i umierały z tem przekonaniem, że jest ona trwała, niezłomna. Poczucie dumy i triumfu tem większe i żywsze.*

*Przybywając do was, odniosłem specjalne wrażenie na tej ziemi, na której związane zostały sprzeczności tak wielkie, jak żadne spotykane gdzie indziej.*

*Obok lasów ogromnych, przypominających mi pustkowie kresów wschodnich, — olbrzymie wytwórnie z dymiącemi kominami; obok pierwotnych dzieł Stwórcy — owoc wysiłków wielu tysięcy mózgów rąk ludzkich; obok prostoty wiejskiego zacisza i leśnych pustkowi — skomplikowane życie nowoczesnego wielkiego przemysłu z jego ustawicznym ruchem i szumem; obok przepięknej staropolskiej mowy — Wieża Babel obcych języków.*

*Ten dziwny szmat ziemi zowie się Śląskiem i żył tak długo, i tak ogromną pełnią życia odrębnego, często zapomniany przez resztę Polski. Wobec tego zespolenie naszego życia jest największym cudem pośród wszystkich, które przeżywaliliśmy w ostatnich latach, największym triumfem z pośród naszych triumfów...*

*Pozwólcie mi być w tym wypadku wspólnego życia Polski ze Śląskiem możliwie wielkim optymistą, gdyż wiem, że jak długa i szeroka jest Polska, niema toastu, któryby spełnić można z większem uczuciem miłości, jak toast, który wnoszę, wołając w imieniu Polski: Niech żyje Śląsk!*

Wybrał *Stefan Papée.*

BOGDAN SUCHODOLSKI.

## Rola pojęcia czasu w wychowaniu.

Jakkolwiek określalibyśmy wychowanie, pozostaje zawsze rzeczą bezsporną, iż jest ono pewnym procesem wzrostu, że polega na pewnym rozwoju. Z tego względu wydaje się już zgóry, iż pojęcie czasu powinno grać znaczną, a może nawet decydującą, rolę w teorii wychowania. Istotnie dokładniejsza analiza podstaw pedagogiki pozwala wykryć znaczenie, jakie posiada dla wskazań wychowawczych pojmowanie czasu.

Rozważania poniższe próbują określić istotę zagadnienia i zaznaczyć drogi dalszych badań. Punktem wyjścia jest zasadnicze rozróżnienie dwóch sposobów pojmowania czasu. Czas może nam być dany w doświadczeniu wewnętrznym, jako proces przeżyć, oraz może nam się ujawniać w formie informacji, płynących zewnątrz, opartych na obiektywnych miarach. Miara czasu jest w pierwszym wypadku intensywność przeżyć, podczas gdy w drugim wypadku miara ta jest niezależna od nich, a jej wyrazem jest zegar. Tę dwoistość wyraża się potocznie w powiedzeniach, iż czas szybko mija lub bardzo się nam dłuży, choć wiemy, iż upływa on zawsze z jednostajną szybkością. Mając na uwadze tę dwoistość, mówić będziemy

o czasie mechanicznym i czasie przeżywanym. Czas mechaniczny ma bieg obiektywny i stały, niezależny od prywatnych doświadczeń. Każdy jego równy odcinek ma taką samą wartość. Czas przeżywany ma zmienny rytm, pulsuje on tętnem przeżyć osobistych, zyskuje większe lub mniejsze znaczenie.

Dwoistość w pojmowaniu czasu wyjaśnia się najlepiej na polu historii. Przełom średniowiecza w renesans był przede wszystkim przemianą w pojmowaniu czasu i przestrzeni. Czas i przestrzeń nie były dla średniowiecznego człowieka rzeczywistością obiektywną i dostępną obiektywnym miarom godziny lub metra. Wieczność i nieskończoność uchodziły za istotę bytu oraz za jedyny punkt odniesienia przeżyć ludzkich. Bernard z Chartres powiada: „Płynąc z wieczności, czas wraca znowu w łono wieczności, znużony długim krążeniem“. Czas jest dla człowieka średniowiecznego wymierzalny stosunkiem do Boga: grzech, pokuta, naprawa, zasługa — oto są przeżycia odmierzające bieg czasu. Nasze życie, od narodzin aż do śmierci, to czasowe życie ziemskie, dane nam jest przez Boga, aby je spędzić godnie i dlatego czas, dla człowieka średniowiecznego, wymierzalny jest stosunkiem do Boga. Dobre i złe czyny, cnota i grzech, pokuta i naprawa, zasługa — oto są „miary“ czasu. W kontemplacyjnej modlitwie zanika jego działanie: komunikujemy się bezpośrednio z wiecznością, tak jak będziemy w niej istnieć po zgonie. Podobnie i przestrzeń uchyla się od obiektywnych pomiarów. Jest odległością człowieka od Boga. Wydłuża ją grzech, zmniejsza świętość. Człowiek średniowieczny nie zarzuca na zjawiska sieci czasowo-przestrzennych oznaczeń. Widać to w historjografii ówczesnej i w malarstwie. Chronologia i perspektywa obce są temu światu. Z każdego miejsca i o każdej porze wiedzie droga do Boga, który jest zawsze i wszędzie obecny.

Te pojęcia ulegają zasadniczej zmianie w dobie renesansu. Czas i przestrzeń stają się wymierne obiektywnie, możliwe do określenia liczbą. Wielką rolę w tym przewrocie ma wynalazek mechanicznego zegara, pozwalającego łatwo i powszechnie mierzyć czas. Powstają nowe formy ustosunkowania się ludzi do czasu i przestrzeni. Zasada punktualności i hasło „czas to pieniądz“ rodzą się w tym nowym świecie. Żądza opanowywania przestrzeni i zwiększania dostępnej ludziom szybkości powstaje w sercach. Sztuka zyskuje perspektywę, historjografia dokładność, dalekie podróże odkrywcy entuzjazmują masy, a mapy odtwarzają już dość wiernie obraz ziemi. W tych warunkach czas staje się coraz bardziej rzeczywistością obiektywną i współmierną z liczbą. Zegar zaczyna panować nad człowiekiem. To panowanie jest tak silne, iż przełamuje naturalny rytm życia. Jak trafnie określił to amerykański historyk techniki, człowiek współczesny pracuje nie wtedy, gdy ma chęć

i siły, lecz wtedy, gdy powołuje go do pracy oznaczona godzina, nie wtedy spożywa obiad, gdy jest głodny, ale wówczas, gdy upoważnia go do tego zegar, i odpoczywa wówczas, gdy nadchodzi odpowiednia godzina. Spoglądanie na zegarek jest stałym regulatorem postępowania współczesnego człowieka. W ten sposób jego działalność i jego życie zostaje zsynchronizowane z tokiem postępowania innych ludzi.

Zwycięstwo tego mechanicznego czasu dokonywało się równoległe z rozwojem techniki i przemysłu. Jeszcze dziś widoczne jest to wyraźnie, jak posuwając się z Zachodu na Wschód, lub z wielkich miast ku wsi, słabnie stopień rozpowszechnienia zegarków i słabnie władztwo mechanicznego czasu nad ludźmi.

Przeciwnieństwo czasu mechanicznego i czasu przeżywanego ma sens jeszcze głębszy. Polega nietylko na różnicy między tem, co osobiste, i tem, co obiektywne, i nietylko na różnicy między tem, co intensywne, a tem, co wymierne liczbą. Ten głębszy sens różnicy wykrył *Bergson* i dał mu jasny wyraz w bardzo pięknym porównaniu, zanalizowanem w „Ewolucji Twórczej”. „Gdy dziecko — pisze *Bergson* — zabawia się odtwarzaniem obrazka, zestawiając kawałki łamigłówki, udaje mu się to coraz prędzej w miarę jak się coraz bardziej ćwiczy. Odtworzenie było zresztą momentalne, dziecko znalazło je gotowe, gdy otworzyło pudełko po wyjściu ze sklepu. Czynność nie wymaga tedy oznaczonego czasu, a nawet teoretycznie nie wymaga czasu wogóle. Rezultat jej bowiem jest dany. Obrazek jest już stworzony i dla jego osiągnięcia wystarcza praca zestawienia i układania na nowo, praca, co do której można przypuścić, że idzie coraz prędzej, a nawet nieskończenie szybko, do tego stopnia, że staje się momentalną. Ale dla artysty, który tworzy obraz, wydobywając go z głębi duszy, czas nie jest już tylko dodatkiem. To nie jest odstęp, który można wydłużać lub skracać, nie zmieniając jego treści. Trwanie jego pracy stanowi nieodłączną treść jego pracy. Skurczyć je lub rozciągnąć znaczyłoby zmienić jednocześnie ewolucję psychologiczną, która je zapełnia, i utwór stanowiący jego metę. Czas tworzenia stanowi tu jedność z tworzeniem samem. Jest to postęp myśli, zmieniającej się w miarę, jak się ucieleśnia. Słowem, jest to przebieg życiowy, coś jakgdyby dojrzewanie idei“.

To przeciwieństwo między czasem, potrzebnym na ułożenie obrazka, i czasem, potrzebnym na stworzenie obrazu, ukazuje nam jeszcze jedną ważną różnicę między czasem mechanicznym a czasem przeżywanym. W pierwszym wypadku mamy do czynienia z procesem mechanicznym, w drugim z aktem twórczym, z procesem wewnętrznego rozwoju. W pierwszym wypadku czas nie jest niczem istotnem, w dru-

gim stanowi zasadniczy element przemian. Nawiązując do tej różnicy, zwraca uwagę *de Man*<sup>1)</sup> na to, iż czas mechaniczny jest odwracalny, podczas gdy czas przeżywany ma określony kierunek. Tak np. ruch kul bilardowych możemy oglądać na filmie od początku do końca i od końca do początku, ale obraz wzrostu rośliny z nasienia, pokazany w odwrotnej kolejności, byłby zupełnie bezsensowny. Podobnie z naszymi przeżyciami: mają one wewnętrzną i sobie tylko właściwą kolejność.

Po tych określeniach poczynamy rozumieć rolę pojęcia czasu w wychowaniu. Wychowanie może być pojmowane dwojako: jako sprawa tresury lub jako sprawa rozwoju. Mechaniczne pojmowanie czasu czyni z wychowania proces mechanicznej tresury, problem synchronizacji zewnętrznego działania, w gruncie rzeczy taki sam, z jakim się ma do czynienia w wielkich przedsiębiorstwach przemysłowych. Czas przeżywany natomiast wyzwala z tej mechanizacji i czyni z wychowania proces rozwoju i wzrostu wewnętrznego.

Zobaczmy to w szczegółach. Najważniejszym wydaje się zagadnienie procesu i wyników w wychowaniu. Wracając do przykładu z układanką i obrazem, nasuwa nam się pytanie: jaki charakter ma praca wychowawcza, działalności reprodukcyjnej, układającej z gotowych fragmentów już istniejącą całość, czy też działalności twórczej, osiągnącej niewidoczny i nieistniejący uprzednio rezultat? Jak wiadomo, Dewey był jednym z tych teoretyków pedagogiki, którzy poddali krytyce sztywne cele wychowania, widziane przez wychowawców, jako zamierzony zgóry i konkretnie określony rezultat działania. Krytyka Deweya dotyczy przede wszystkim tych wszystkich prób ideowych, które określają wychowanie jako przygotowanie do późniejszego życia.<sup>2)</sup> Takie ujęcie sprawy odbiera bowiem procesowi bieżącego życia wartość samoistną i czyni zań wyłącznie narzędzie przyszłości, środek do celu, przemijający i nieważny sam w sobie szczebel życiowej drabiny. W tych warunkach wychowywana młodzież nabiera powierzchownego i nieodpowiedzialnego stosunku do własnych przeżyć bieżących, a ponieważ nie posiada jeszcze możliwości sprawdzenia swych kwalifikacyj miarą tej przyszłości, dla której ma się wychowywać, przeto żyje raczej leniwie niż aktywnie. Daleka przyszłość, ze względu na którą ma ona w pewien sposób żyć już obecnie, nie posiada dostatecznej siły, wyzwalającej energję działania. Dlatego używać trzeba w kierowaniu młodzieżą podniet dodatkowych, takich jak kary i nagrody. Życie — przekonywa Dewey — ujmowane jest poważnie i głęboko wówczas tylko, gdy posiada w naszych oczach war-

<sup>1)</sup> Au de la du marxisme, str. 262.

<sup>2)</sup> Szczególnie w „Democracy and Education“.

tość w każdym momencie. Młodzież wychowywana musi być tak, by odczuwała aktualną wartość wysiłków, prac i przeżyć, a nie tak, by postępowała dziś w pewien sposób dlatego, że — zdaniem wychowawców — wymaga tego jej dalekie jutro.

Również krytykuje Dewey i te teorie, według których wychowanie ma być kierowaniem rozwojem ku określonym ideałom doskonałości. Ideały takie bowiem są — zdaniem Deweya — zazwyczaj czemś narzucanem zzewnątrz i obcem rytmowi osobistego rozwoju. Są dowolnem zamierzeniem i upragnieniem wychowawców, którzy misję swą uważają za spełnioną wówczas, gdy mniej lub więcej widocznie dostrzegą w wychowankach to, co w nich widzieć pragnęli. W tych warunkach wychowanie przemienia się bardzo łatwo w powierzchowną tresurę i to nawet wówczas, gdy postawione wzory mają charakter idealny i duchowy.

W obu wypadkach wychowanie staje się układaniem obrazka, który jest już gotowy i wiadomy. W obu wypadkach czas jest tylko tolerowany, jako konieczny ale nieistotny element, którego trwanie można dzięki umiejętnym zabiegom i metodom skracać dowolnie. W obu wypadkach sam proces życia, poddany wpływowi wychowawczym, staje się obojętnym, ważność natomiast zyskują tylko wyniki osiągnięte lub te, które mają być osiągnięte.

Wbrew temu Dewey stara się uzasadnić inne ujęcie wychowania. Jest ono identyczne z procesem wzrostu. Żyjąc, powiększamy wciąż zasób naszych doświadczeń i wzmacniamy sieć styczności z ludźmi. Życie nasze jest tem pełniejsze, im żywiej reagujemy na nowe sytuacje, w jakie wchodzimy i im chętniej uczestniczymy w doświadczeniach innych. Wychowanie nie może mieć innych celów ponad to utrzymywanie i rozwijanie żywotności, przeciwstawianie się wszelkiej rutynie, wszelkiemu zamarciu. Dlatego wychowanie trwa całe życie, nie kończy się w wieku młodym. Dlatego można powiedzieć, że celem wychowania jest wychowanie. Na gruncie tej teorii wartość życia mierzy się w każdym jego momencie zupełnie samoistnie; nie są ważne jedynie wyniki, do których mamy kiedyś dojść, ale cenna jest sama droga, którą idziemy, sam tok przeżyć. Wychowanie nie jest układaniem obrazka, jest procesem rozwoju, jest tworzeniem nieznaney i nieistniejącej nawet w pomysle przyszłości. Czas jest tu istotnym elementem dojrzewania.

Drugi wielki kompleks zagadnień wychowawczych, związanych z pojmowaniem czasu, dotyczy indywidualnego rytmu życia. Czas mechaniczny jest obojętny na wszelkie różnice indywidualne w odczuwaniu i działaniu. Obiektywną miarą reguluje on tempo wszelkiego życia. Taki czas włada szkołą.

Począwszy od dzwonek, wyznaczających początek i koniec lekcji, niezależnie od zainteresowań młodzieży i nauczycieli, a skończywszy na znormalizowanym tempie opracowywania programu, rozłożonego na lata i miesiące, jednak dla wszystkich. Próbą wyjścia z tej niewoli są wszelkie teorie indywidualizowania w nauczaniu i wychowaniu. Pod tym względem specjalną zasługę ma system daltoński i nauczanie pod kierunkiem. Metody te pozwalają, przynajmniej w pewnym stopniu, uszanować indywidualne tempo rozwoju. Ale sprawa ta ma sens jeszcze głębszy. Organizacją życia, oparta na zasadach czasu mechanicznego, dba wyłącznie o zewnętrzną synchronizację działań, nie sięga wnętrza. Zasadą jest, iż czas ma być w pewien sposób, widoczny zewnętrznie, spędzony. Ale szkoła nie jest warsztatem wytwórczym, w którym chodzi o organizację produkcji. Szkoła nie powinna ograniczać się do tego, co zewnętrzne. Tymczasem, pod wpływem atmosfery gospodarczo-technicznej, szkoła przywiązuje często nadmierną wagę do mechanicznego zużywania czasu, a zbyt mało poświęca troski temu, by czas upływający był naprawdę przeżyty. Przeżywa się zaś czas naprawdę, gdy go się zapełnia własnymi przeżyciami. Wymaganie to można określić prostym słowem: szczerłość. Tam, gdzie niema szczerłości, tam czas zapełniany jest powierzchownie i upływa bez żadnej wartości wychowawczej. Zagadnienie szczerości w szkole jest jednym z najtrudniejszych zagadnień pedagogicznych. Wymaga ono właściwego rozwiązania stosunku „starych“ do „młodych“, i dzięki temu takiej konstrukcji programu, by mógł on być przedmiotem szczerych przeżyć młodzieży. Pod tym względem szkolnictwo wszędzie jest jeszcze bardzo zacofane.

Wreszcie trzecia grupa zagadnień pedagogicznych, związanych z pojmowaniem czasu, dotyczy nierównie intensywnego ustosunkowania się do potoku przeżyć. Czas mechaniczny upływa jednostajnie i w równomierny sposób powinien być wyzyskiwany. Symbolem takiego wyzyskania czasu jest praca maszyny, równomierna i w każdym odcinku czasowym taka sama. Inaczej w przeżyciach. Jednostajny wpływ czasu zostaje w nich niejednokrotnie wstrzymany. Takie chwile nazywamy kontemplacją. Wydźwigają nas one — w potocznym rozumieniu — ponad czas. Zbliżają do wieczności. Kontemplacja jest formą okazania szacunku naszym przeżyciom, bowiem to tylko szanujemy, co jest trwałe. Rzeczy chwilowe i łatwo przemijające nie zyskują naszego poważania. Kontemplacja jest również formą selekcji, wyrazem wyboru między różnorodnością, przekonaniem, iż życie nasze pulsuje rytmem różnowartościowym. Wreszcie kontemplacja jest wyrazem wiary, iż czas nierówną ma władzę nad życiem: są rzeczy, które ulegają mu łatwo i są takie, które trwają opornie, są takie, które

niszczy w jednostajny i ciągły sposób i są takie, które zwycięża po długim oporze nagle, są wreszcie takie, które, zwyciężone i pozornie umarłe, odradzają się znów do życia. Zjawisko tradycji i dzieła sztuki nacechowane są takim nieprzewidywanym stosunkiem do czasu, taką nieodgadnioną żywotnością, rozblyskującą nagłemi ożywieniami. Taki rozwój, pełen nawrotów, znaczonej śmiercią i odrodzeniami, ma zupełnie inny charakter niż rozwój, podpadający całkowicie pod władztwo czasu, dokonywany się z jednostajną szybkością, w nieubłagany sposób, w jednym, bezpowrotnym kierunku, w przemijaniu nieuniknionem i niemożliwym do naprawienia. Pomieszczenie tych dwóch porządków jest przyczyną wielu nieporozumień w wychowaniu. Najbardziej znamionym wyrazem takiego pomieszczenia jest doktryna postępu, która w powierzchownym i krańcowym sformułowaniu rozciąga na wszystkie zjawiska prawo czasu, ważne wyłącznie dla pewnej grupy zjawisk. Tak np. widoczny w zakresie techniki postęp, wyrażający się zasadą: co nowe, to lepsze, nie daje się zgoła dostrzec na polu sztuki, gdzie wartości nie zależą od miejsca w czasie i nie są usuwane przez nowe osiągnięcia. Jednostronnie pojmowana doktryna postępu wytwarza szkodliwe ustosunkowanie się do wartości kulturalnych i do tradycji. Widzi je przez pryzmat czasu, choć właśnie istotą ich jest to, iż mogą one zwyciężać jednostajny bieg czasu, trwać nieproporcjonalnie długo lub zgoła wiecznie. Dlatego wychowanie powinno zaszczebiać i umacniać poczucie niejednokrotnej władzy czasu nad rzeczywistością oraz w ćwiczeniu kontemplatywnym rozwijać zdolność bezpośredniego odczucia tego, co trwałe.

Takie są najważniejsze problemy pedagogiczne, związane z pojęciem czasu: zagadnienie procesu i wyników, zagadnienie indywidualnego rytmu życia oraz zagadnienie trwałości wartości kulturalnych. Wychowanie powinno opierać się na pojęciu czasu przeżywanego, nie na pojęciu czasu mechanicznego. Możliwość przewyciężenia czasu mechanicznego w wychowaniu nie zależy jednak od powierzchownego indywidualizowania, pojmowanego jako odrywanie jednostki od grupy, zamykanie jej całkowicie w sferze prywatnej. Czas mechaniczny przewycięża się przez intensywność i szczerotę osobistych przeżyć. Siła i głębia tych przeżyć osiągnięta być może również w atmosferze wspólnoty. Byle tylko uzgodnienie siebie i drugich, dokonywujące się w gromadzie, nie miało charakteru mechanicznej synchronizacji, byle tylko było wyrazem wewnętrznego podobieństwa przeżyć, wzajemnie potęgowanych.



MIROSLAW SEKRETA.

## Rozwój idei wychowania obywatelskiego w Niemczech do wojny światowej.

Uwagi niniejsze mają dwa cele: 1. teoretyczny — przedstawić główne linje rozwoju idei wychowania obywatelskiego w Niemczech przedwojennych, oraz 2. praktyczny — wysunąć pewne wnioski, mogące mieć znaczenie także i u nas, w Polsce. Cel pierwszy uzasadnienia nie wymaga, drugi wyjaśnić trzeba w kilku bodaj słowach.

Zagadnienia wychowawcze należą do tych, które mogą być i rozmaicie pojmowane teoretycznie i różnie rozwiązywane praktycznie. W teorii pedagogicznej zaznacza się wprawdzie od niejakiego czasu dążność do stworzenia pewnych norm i zasad ogólnych i powszechnych, stosowanych niezależnie od warunków, czasu i miejsca, w praktyce natomiast przybiera wychowanie kształty różnorodne, w zależności od zmiennych momentów: panujących prądów kulturalnych, uznanych ideałów religijno-moralnych, przeważających tendencji politycznych, przyjętych form ekonomicznych. Wśród zagadnień wychowawczych, co do których brak jeszcze dotąd w praktyce, a u nas i w teorii, jakichkolwiek ustalonych wytycznych postępowania i uzgodnionych poglądów i przekonań, przedewszystkiem wymienić należy problem wychowania obywatelskiego. Niema dziś zagadnienia wychowawczego, któreby tak często było podnoszone, a równocześnie tak sprzecznie bywało pojmowane, tak liczne budziło wątpliwości i tak silne wywoływało namietności. Stan rzeczy, który jest ogólnie znany, i jego przyczyny, które są powszechnie wiadome, można pominąć. Nie można natomiast i nie należy dłużej tolerować rozterki w sprawie, co do której, u nas szczególnie, konieczne jest corychlej-sze wyświetlenie zagadnienia, uzgodnienie zapatrywań i ujednostajnienie działania.

Dla podjęcia dyskusji merytorycznej brak dotąd u nas odpowiedniej dla niej platformy. Badania dotychczasowe, bądźto obracały się na płaszczyźnie najogólniejszych, nawskroś niekiedy oderwanych rozważań natury socjologicznej i filozoficznej, bądź, pomijając oświadczenia czynników oficjalnych, nie wykraczały poza tereny powierzchownej i swoiście zabarwionej publicystyki. Z pierwszemi dyskusję niełatwo rozpoznać, z drugimi trudniej skończyć.

Wysuwa się natomiast możliwość inna. Sprawa wychowania obywatelskiego, u nas dziś świeża i obecnie aktualna, nie jest bynajmniej czemś nowem, nieznanem dotąd nigdzie i nigdy

nie badanem. Narody inne, mające za sobą dłuższą przeszłość swobodnego rozwoju w ramach własnej państwowości, nie zmuszone, jak my dziś, zaczynać po półtorawiecznej przerwie, wszystkiego bezmała od nowa, bez możliwości oparcia się na tradycjach dawniejszych, z których nie mało przychodzi częstokroć odrzucić, posiadają już w dziedzinie wychowania w ogólności, a wychowania obywatelskiego w szczególności, bogate doświadczenia praktyczne i obszerną literaturę teoretyczną. Otóż śledzenie tych doświadczeń praktycznych i przemyślenie zasad teoretycznych może przydać się do wysnucia na zasadzie analogii pewnych wniosków, ważnych i dla stosunków naszych. Pamiętając oczywiście, że stosunek analogii jest stosunkiem podobieństwa, nigdy tożsamości.

Rozwój idei wychowania obywatelskiego i drogi praktycznej jego realizacji wyrastają w Niemczech, jak wszędzie, na uwarunkowaniem podłożu rozwoju szczególnych prądów kulturalnych i stosunków polityczno-społecznych, a w niektórych momentach, zwłaszcza w dziedzinie myśli teoretycznej, zawierają wartości powszechne i nieprzemijające.

Tradycje tego rozwoju sięgają wstecz do schyłku wieku XVIII, w czasy oświecenia, rewolucji francuskiej, narodzin prądów wolnościowych, kiedy to wyległy się i zakiełkowały myśli oraz wyrosły dążenia, które dały początek nowej erze w dziejach ludów Europy. Hasła te, przekroczywszy granice młodej republiki, rozniosły wszędzie nowy wiew, wyzwoliły długo tajone tęsknoty i oddawna żywione rojenia. W sąsiednich Niemczech zarzewie padło na łące w słumieniu marzenia, zapaliło dążenia swobód politycznych, ośmieliło żądania praw obywatelskich. Obok skutków natury politycznej miało to pewne następstwa także w dziedzinie wychowania.

Przyjęcie nowych haseł, jak się niebawem spostrzeżono, nie może się odbyć ani w całości ani odrazu. Rychło zrozumiano, że przeistoczenie biernego i uległego poddanego w czynnego i wolnego obywatela nie stanie się za jednym aktem ustawodawczym, że wymaga to odpowiedniego wychowania. Uznano, że przyznanie człowiekowi pełni praw obywatelskich, udziału i decydowania w sprawach ogólnych państwa zakłada uprzednie zapoznanie go z istotą i zadaniami życia państwowego i płynącymi stąd jego obywatelskimi obowiązkami. Zgodnie z duchem oświecenia wyobrażano sobie, że najważniejszym i wystarczającym przygotowaniem obywatela do życia w państwie jest udzielenie mu odpowiedniej sumy wiadomości z dziedziny prawa, ekonomji, polityki, historii, statystyki. Udzielanie tych wiadomości nazwano „wychowaniem państwowem“ (*Heinrich Stephani, Grundriß der Staatserziehungswissenschaft 1797*).

Niebawem atoli zauważono, że same wiadomości o państwie obywatela jeszcze nie stwórzają, że winien on nietylko „poznać i odczuć, czem jest państwo dla niego, a czem on dla państwa“, że musi jeszcze przyzwycząić się w swem postępowaniu „łączyć i upatrywać swą dolę i niedolę z dolą i niedolą ogółu“. Na glebie wiadomości i pouczeń intelektualnych rozwinąć się ma kwiat uczucia społecznej solidarności i patryjotyzmu (*Ch. D. Voss, Versuch über die Erziehung für den Staat 1799*).

W podobny sposób pojmano istotę wychowania obywatelskiego w czasach walk wyzwoleńczych za Napoleona, podkładając pod nie ponadto tendencje również militarystyczne (*Freiherr v. Stein*) i domagając się od państwa ujęcia w swe ręce steru spraw wychowawczych (*Fichte*).

Państwo atoli nie śpieszyło się zadośćuczynić wysuwanym żądaniom, a nawet ze wszech sił im przeciwdziało. Rządy restauracji absolutystycznej z nieufnością odnosiły się do wszystkiego, co tchnęło duchem liberalnym, a w wychowaniu obywatelskiem wraz z jego szkoleniem politycznym widziały przede wszystkim grozę niespokojnych fermentów i widmo knoawń rewolucyjnych. Rozwój idei wychowania obywatelskiego musiał więc ulec w latach najbliższych pewnemu zahamowaniu. Tembardziej, że reakcyjna polityka rządowa znalazła wkrótce sprzymierzeńca nieoczekiwanego i mimowolnego, w inny działającego sposób i z innych wychodzącego pobudek, ale w tym samym zdążającego kierunku. Sprzymierzeńcem tym był neohumanizm.

Neohumanizm pod pewnemi względami odpowiadał ówczesnym liberalnym dążnościom społecznym: jak wielka rewolucja przez obalenie starego ustroju, usunięcie różnic społecznych, wyznaniowych i narodowościowych zniosła przedziały kastowe i stanowe, tak i neohumanizm, wysuwając grecki ideał wolnej wewnętrznie i wszechstronnie rozwiniętej osobowości, przyczyniał się do potępienia dotychczasowej kultury stanowej i wyznaniowej. Jako ideał wychowawczy postawił neohumanizm pełnowartościową osobowość, działającą wyłącznie z poczucia obowiązku i samej sobie dyktującą prawa postępowania. Zadaniem wychowania stało się rozwijanie, wyzwalamie i pogłębianie indywidualności, w granicach jej przyrodzonych właściwości. Okoliczności przypadkowe, historyczne, zawodowe, stanowe, narodowościowe zeszyły na plan dalszy; pozostało czyste człowieczeństwo i ludzkość, człowiek sam jest celem, nigdy zaś środkiem, choćby dla tak potężnej instytucji, jaką jest państwo, którego udział w wychowaniu widziano niechętnie.

Na tym punkcie schodził się poniekąd neohumanizm z oficjalną polityką rządową. Polityka rządu zwalczała ideał wychowania obywatelskiego, obawiając się wzrostu nastrojów

rewolucyjnych, neohumanizm nie ufał idei wychowania obywatelskiego, lękając się skrepowania wolnej osobowości. To też dążenia neohumanizmu znalazły poparcie sfer oficjalnych; szczególnie podobało się ukrócenie przewagi realnego kierunku programów szkolnych, który pomawiano o podtrzymywanie rewolucyjnego usposobienia ludów, na rzecz rozrostu kierunku humanistycznego, w którym widziano nawrót do dawnej zakonnej szkoły łacińskiej, umiejącej tak dobrze wychowywać ludzi spokojnych, pracowitych, nie zanadto oświeconych, lojalnych. Wsokie idee Humboldta w wykonaniu Schulzego stworzyły z pruskiego szkolnictwa średniego „mechanizm działający wzorowo, sprawnie i przejrzyście, służący celom zgóry postawionym, produkujący obywateli obowiązkowych, karnych, przeciętnych, zbiurokratyzowanych“. O jakimkolwiek wychowaniu obywatelskiem w takiej szkole nie mogło być rzecz jasna mowy.

W drugiej połowie wieku XIX, dokładniej w latach 80-tych, idea wychowania obywatelskiego wchodzi w Niemczech na nowe tory. Inicjatywę podejmuje teraz państwo. Oczywiście nie z wychowawczego idealizmu, ale z pobudek politycznych. Tych samych, z których się poprzednio przeciwstawiało. W międzyczasie zmieniła się bowiem sytuacja w wewnętrznej polityce i w stosunkach społecznych państwa. Dążenia liberalno-wolnościowe społeczeństwa, mimo przeciwdziałania rządu, nietylko nie zanikły, ale się jeszcze wzmożyły. Głównym ich rzecznikiem stało się stworzone w roku 1875 stowarzyszenie polityczne socjalnej demokracji, której nieustanny wzrost niedwuznacznie wykazywały kolejne wybory do ciał ustawodawczych (312.000 głosów w roku 1881 na 763.000 głosów w roku 1887). Gdy odwołanie się do środków represji („ustawa przeciwko powszechnemu niebezpieczeństwu dążeń socjalnej demokracji“ 1878) znowu zawiodło, postanowiono zastosować środek nowy: odpowiednie wychowanie. Odżywa idea wychowania obywatelskiego. Postawiona wszakże i wykonywana przez inny czynnik, innej nabrała treści i inną przybrała formę, bo do innego służyć miała celu.

Momentem zwrotnym było wstąpienie na tron Wilhelma II (1888) i ogłoszenie cesarskiego reskryptu z dnia 1 maja 1889 r. Reskrypt zawierał wezwanie do podjęcia akcji przeciwko rozszerzaniu się haseł socjalistycznych i wprowadzał nowy środek: odpowiednie wychowanie. W wychowaniu żądał: 1. pogłębienia nauczania religii, 2. rozszerzenia nauki historii do czasów współczesnych, 3. wprowadzenia do programów szkolnych wiadomości o zagadnieniach społecznych i ekonomicznych. Zadaniem szkoły i wychowania jest „wpoić młodzieży przekonanie, że jedynie państwo o uporządkowanych stosunkach, pod opieką władzy monarchistycznej, zapewnia

jednostce ochronę i zabezpieczenie jej bytu prawnego i gospodarczego, podczas gdy nauki socjalistyczne są praktycznie niewykonalne i oznaczałyby poddanie jednostki i jej wolności, aż do jej spraw prywatnych, pod nieznośny ucisk<sup>1)</sup>. „Nauczyciel — wedle słów, przytoczonych przez tego monarchę na zjeździe nauczycielskim w grudniu 1890 roku — winien posiadać zupełną swobodę w przedstawieniu przeszłości; ale niemniej jest też oczywiste, że ten tylko może być nauczycielem, kto wiernie i z przekonania stoi na gruncie monarchji i konstytucji... Zwolennik radykalnych utopij nie nadaje się na nauczyciela, ani na urzędnika. Nauczyciel jest tak pod względem swych praw, jak i obowiązków przedewszystkiem urzędnikiem państwa, i to państwa obecnego.“<sup>2)</sup>

Zarządzenia pruskiego ministerstwa oświaty w wykonaniu cesarskiego reskryptu poszły dokładnie po linii intencji monarchy i zalecały: 1. wyposażyć w seminarjum nauczycielskiem przyszłych nauczycieli szkół powszechnych w wiadomości z ekonomji społecznej, „by mogli swych przyszłych uczniów przestrzec przed błędnymi naukami i insynuacjami socjalistów“; 2. dążyć w nauczaniu historii „do wykazania młodzieży nierealności dążeń socjalnej demokracji“.<sup>3)</sup> Jeszcze dokładniej precyzuje to program pruskiego gimnazjum z roku 1892, który w nauczaniu historii na klasę VI-tą nakazuje dać „w związku z historją ojczyzną i życiorysami poszczególnych panujących porównawcze zestawienia stosunków społecznych i gospodarczych do roku 1888, ze szczególnem podkreśleniem zasług Hohenzollernów, zwłaszcza około podniesienia stanu rolniczego; mieszczańskiego i robotniczego“. Do tego samego zdążają tematy wypracowań z historii, jak np.: „Zadania naszej ojczyzny jako mocarstwa kolonialnego. Znaczenie kolonji dla Niemiec. Czy wydatki na wojsko są nieproduktywne?“)

Koncepcja wychowania obywatelskiego w nowej interpretacji hohenzollernowskiej przekształciła się w narzędzie walki politycznej z socjalną demokracją i w środek do urabiania monarchistycznego lojalizmu i imperjalistycznego militarizmu.

Stanowisko opinji publicznej i stosunek kół naukowych wobec idei wychowania obywatelskiego w nowem jej ujęciu było rozmaite. Potworzone różne stowarzyszenia, jak „Deutsche Zentrale f. Jugendfürsorge in Berlin“ (1907), „Vereinigung zur staatsbürgerlichen Erziehung des deutschen Volkes“ (1909), rozwinęły akcję popierania idei zapomocą urządzania odczytów, zebrań, rozpisywanie konkursów na odpowiednie

<sup>1)</sup> cyt. wedle A. Messera „Das Problem der staatsbürgerlichen Erziehung, historisch u. systematisch behandelt“. Leipzig 1912, str. 53 i 67.

<sup>2)</sup> tamże str. 58.

<sup>3)</sup> tamże str. 68.

książki; na czele niektórych, jak „Jungdeutschlandbund“ i „Wehrkraftverein“, stali oficerowie w służbie czynnej.<sup>4)</sup> W sferach nauczycielskich przyjęto nowe zarządzenie w sposób „chłodnie poprawny“ i posłusznie je wykonywano. Tworzenie niektórych tych organizacyj wynikało z chęci propagandy zasad wychowania obywatelskiego wśród ruchów ideowych młodzieży. Starano się w ten sposób na terenie związków młodzieży przeciwstawić rosnącej fali sympatyj dla ruchu socjalistycznego. Z kół naukowych zrazu odpowiedziano milczeniem.

Później dopiero zaczęto wysuwać pewne zastrzeżenia. Nie podważając oficjalnej ideologii, domagano się pogłębienia idei wychowania obywatelskiego przez włączenie obok pouczeń o urządzeniach państwowych, także celowej uprawy odpowiednich właściwości charakteru, potrzebnych obywatelowi dla należytego rozumienia i wypełniania obowiązków w życiu państwowem (*Fr. W. Foerster*, *Staatsbürgerliche Erziehung* 1900). Przeważnie głosy były jednak niewyraźne (*Fr. Neubauer*, *Die höheren Schulen und die staatsbürgerliche Erziehung* 1911) bądź połowiczne (*P. Ruehlmann*, *Politische Bildung* 1908).

Jasne i pełne ujęcie zagadnienia wychowania obywatelskiego dał dopiero znany twórca szkoły pracy i reformator szkolnictwa monachijskiego, *Jerzy Kerschensteiner*. Postawiona przezeń koncepcja wychowania obywatelskiego odznacza się śmiałością ujęcia, gruntownością naświetlenia, realizmem rozwiązania, a przede wszystkim tem, że zagadnienie ujmuje ze stanowiska szerszego, pedagogicznego, moralnego.

Co jest istotą wychowania obywatelskiego? Rozmaicie dotychczas na to odpowiadano. Przez wychowanie obywatelskie rozumiano bądźto udzielanie wiadomości o życiu i zadaniach państwa, czy pouczeń o stosunkach jego gospodarczych, bądź wykształcenie polityczne, czy wyrobienie partyjne lub wreszcie zaprawienie społeczne. Tymczasem wychowanie obywatelskie nie jest, zdaniem Kerschensteinera, czemś, co wypływa z czegoś innego, co można wykonywać obok czegoś innego, co może być także skutecznie; ono musi być skutecznie przede wszystkim, bez niego bowiem wogóle niema wychowania. Innemi słowy: każde wychowanie jest wychowaniem obywatelskiem, albo wychowanie obywatelskie a wychowanie w ogólności, to jedno i to samo.<sup>5)</sup>

<sup>4)</sup> A. Messer, „Geschichte der Pädagogik“. Breslau 1931. Bd. III. Str. 127.

<sup>5)</sup> J. Kerschensteiner, „Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung“. Leipzig 1910. Cyt. wedł. wyd. 6 z r. 1931, str. 26

Celem wychowania obywatelskiego, jak i każdego wychowania w ogólności, jest jedno: przygotowanie do życia w społecznej zbiorowości. Przygotowanie to polega na wpojeniu pewnych społecznych cnót moralnych, w szczególności: poczucia obowiązkowości, odpowiedzialności, sprawiedliwości i słuszności. Stąd, zadaniem wychowania obywatelskiego jest w dalszej perspektywie: umoralnienie życia społecznego. Wychowanie obywatelskie, wyrabiając moralne cnoty obowiązkowości, odpowiedzialności, sprawiedliwości i słuszności, jest równoznaczne z wyrabianiem moralnego charakteru, z wychowaniem moralnym.<sup>6)</sup>

Metoda wychowania obywatelskiego wynika z jego istoty i celu. Nie jest ona rzeczą łatwą. Wychowanie obywatelskie, będąc w gruncie rzeczy kształceniem społecznych form myślenia, czucia, chcenia i działania, czyli kształceniem charakteru moralnego, napotyka w wykonaniu na te same trudności, co kształcenie charakteru. W szkole brak odpowiednich ku temu urządzeń. Jedynym, co robi się dotychczas to: udzielanie wiadomości o państwie, wszczepianie idei państwa idealnego, budzenie szacunku i czci dla osób zasłużonych. A to jest za mało i robione bywa w dodatku źle. W pełni urzeczywistnić ideę wychowania obywatelskiego można jedynie środkami, które naprawdę do tego prowadzą; są one następujące: 1. zaprawienie młodzieży do czynnego współdziałania w dobrowolnych wspólnotach pracy, 2. rozwijanie świadomości moralnej, 3. doprowadzenie do zrozumienia życia i zadań państwa, 4. wyrabianie zmysłu słuszności, sprawiedliwości, odpowiedzialności, moralnej odwagi, poczucia autorytetu i uczuć narodowych. Szczególny nacisk położyć należy na szkolne wspólnoty pracy, instytucje samorządu uczniowskiego, które są najlepszą szkołą przygotowania do życia w państwie; nie idzie o to, aby państwo było przedmiotem nauki, ale by szkoła była wzorem, miniaturowym państwem.<sup>7)</sup>

Udział państwa, władzy państwowej w realizacji idei wychowania obywatelskiego określić niełatwo. Pomijając, że władza państwowa nie zawsze jest przedstawicielką poglądów prawdziwie obywatelskich, zależy to od stopnia posiadanego przez nią w społeczeństwie zaufania. „Stronnictwa, które całkowicie lub choćby częściowo nie podzielają poglądów rządu, będącego w danej chwili u władzy, muszą odnosić się z nieufnością także i do każdorazowych poczynań w sprawie wychowania obywatelskiego, od danego rządu pochodzących. Nawet, gdy ta nieufność nie jest usprawiedliwiona, samo jej istnienie

<sup>6)</sup> tamże str. 33 i n.

<sup>7)</sup> tamże str. 116.

u jednego lub większej liczby znaczniejszych ugrupowań obywatelskich wystarczy, aby pozbawić zarządzenia wychowawcze państwa wszelkiego wpływu. Jedyne przy zaufaniu wszystkich, bądź większej części obywateli, może państwo z powodzeniem krzewić ideę wychowania obywatelskiego.<sup>8)</sup>

Wychowanie obywatelskie jest nie tylko wychowaniem przez państwo, ono jest też, i to przede wszystkim, wychowaniem dla państwa.

Jak niekażde państwo może obywatelsko wychowywać, tak też niekażde państwo może żądać, by obywateli dla niego wychowywano. Nie może tego żądać to państwo, które chcąc wychowywać obywatela, zabija człowieka. „Państwo nowoczesne z jego wojskami robotników przemysłowych, rozrostem gospodarki kapitalistycznej, armią żołnierzy i urzędników, prowadzi do coraz większego pozbawienia człowieka jego niezależności, stawia go coraz częściej w położeniu, w którym zapewnienie skąpej zresztą egzystencji okupuje ceną swej osobistej wolności.<sup>9)</sup> W pełni natomiast może tego domagać się to państwo, które, obok celów egoistycznych, zapewnienia obywatelom opieki przed wrogiem wewnętrznym i zewnętrznym i zabezpieczenie ich bytu fizycznego i duchowego, realizuje jeszcze cel altruistyczny, wprowadza w życie społeczne idee humanitaryzmu, prawa i kultury. Wychowywać obywatelsko można jedynie przez państwo i dla państwa humanitarnego, kulturalnego, praworządnego.<sup>10)</sup>

Zasady te nie miały niestety czasu wejść w życie, wcielić się w programy szkolne, przepoić wytyczne wychowawcze, przestawić ideę wychowania obywatelskiego na inne tory. Prędzej zeszedł posiew wychowania militarno-imperjalistycznego i wepchnął naród niemiecki na drogę, na której znalazł jeno wojnę, klęskę, rozstrój wewnętrzny, straty wewnętrzne, bolesną naukę dziejowej sprawiedliwości.

<sup>8)</sup> tamże str. 9.

<sup>9)</sup> J. Kerschesteiner, „Grundfragen der Schulorganisation“, wyd. szóste. Lipsk 1931, str. 78.

<sup>10)</sup> J. Kerschesteiner, „Begriff der Arbeitsschule“. Lipsk 1930, wydanie 8, str. 12.



## Świadczenia dzieci i młodzieży szkolnej w świetle psychologii i pedagogiki współ- czesnej.

(Dokończenie.)

Badania psychologiczne wykazały, że dzieci trafnie obserwują i naogół wiernie reprodukują to, co je interesuje.

Zachodzi pytanie, od czego zależy zdolność reprodukcji. Niezawodnie możliwość reprodukcji, zdolność odtwarzania pewnych sytuacji, czy stanów psychicznych, związana jest w pierwszym rzędzie z pamięcią. Pamięć stanowi fundamentalną podstawę ciągłości naszego życia duchowego i z nią, w pierwszym rzędzie jest związana możliwość zeznania. Pamięć dzieci nie jest trwała i bardzo często powstają w zapamiętywaniu pewne luki, które tak szczerze wypełnia bujna zwykle w tym czasokresie fantazja, przetwarzając różne szczegóły, czy nawet całe przedmioty obserwacyjne w różny sposób.

Co nas we wspomnieniach najwięcej interesuje, to chyba zmiany wspomnień, jakie obserwujemy u dzieci. Formy tych zmian bywają różne, począwszy od zupełnej nieświadomości zmiany zeznań, poprzez fantazyjne opowiadania iluzyjne, różne formy kłamstwa pozornego, aż do wyraźnie świadomego. O ile dotąd literatura psychologiczna ograniczała się prawie że wyłącznie do badań ostatniego typu kłamstwa, o tyle psychologia świadczenia zwróciła uwagę na te momenty, które ciążyą na zeznaniu, a których zeznający sobie nie uświadamia.<sup>1)</sup>

Skolei nasuwa się zagadnienie stosunku zewnętrznych znaków świadczenia do jakiejś czynności lub funkcji wewnętrznej. Chodzi tu o zdolność ekspresji treści naszej duszy. Najczęściej wyrażamy się mową, potem pismem, rysunkiem, gestykulacją, mimiką i t. p. Od stadium rozwojowego mowy, od specyficznych jej właściwości zależy będzie związek myśli z jej wyrazem. Podobne związki stwierdzamy i przy innych formach ekspresji. Jakże często posądzamy kogoś o kłamstwo wtedy, kiedy on, nie umiając się właściwie wyrazić, przekreśla, zmienia w zeznaniu pewne właściwości tych obiektów obserwacyjnych, które mieliśmy możliwość i my zaobserwować.

<sup>1)</sup> W. Stern: Erinnerung, Aussage und Lüge in der frühen Kindheit. — H. Rowid: Psychologia pedagogiczna.

Ekspresja słowna uzależniona jest w dużej mierze od zasobu słownikowego jednostki oraz od stadium rozwojowego mowy, a więc od fazy, w której tkwi dana osoba, czy to więc od okresu substancjonalnego, czy czynnościowego, czy okresu relacji i jakości. Im mniejszy zasób słów, im pierwotniejsza faza rozwoju mowy, tem mniejsza dokładność zeznania. Może się zatem zdarzyć, że dana jednostka znakomicie obserwuje, a jednak odtworzenie słowne zaobserwowanego przedmiotu będzie niedokładne właśnie wskutek braku możliwości odpowiedniej ekspresji słownej. Obserwacje stwierdzają, że pomiędzy temi uzdolnieniami istnieje naogół uzgodnienie, choć zetknąłem się w paru wypadkach z dziećmi, których relacja słowna zaobserwowanych obrazków była bardzo niedokładna, (są to zresztą dzieci o bardzo skąnym zasobie kłów), kiedy jednak poleciłem im narysować to co widziały, ku memu zdziwieniu zauważyłem w rysunku bardzo dokładne, choć mało artystyczne, odtworzenie tych szczegółów, o których w zeznaniu słownem nic nie wspominały. Naogół jednak stwierdziłem niewielkie odchylenie pomiędzy ekspresją słowną a rysunkową. Podobnie przedstawia się stosunek ekspresji słownej do piśmiennej. I tu stwierdziłem zgodność, choć znowu było parę wypadków jaskrawej różnicy między temi formami ekspresji. U paru osobników stwierdziłem dużą przewagę dokładności zeznań pisemnych nad słownymi, u kilku innych zaś przewagę dokładności zeznania słownego nad pisemnem.

Niezmiernie ważną rolę odgrywają w zeznaniu gestykulacja i mimika, będące naśladowaniem zaobserwowanego u innej osoby ruchu oraz mimiki. W sytuacji zeznań gestykulacyjnych, czy też mimicznych, znajdują się bardzo często świadkowie zająć ulicznych, mordów, zabójstw, zwłaszcza przy obecnych metodach postępowania przewodu sądowego, opartych o wizje lokalne. Na jakież trudności napotykają oni wtedy, gdy mają odtworzyć pewien widziany przed jakimś czasem kompleks ruchów oskarżonych osób. Obraz następczy ruchu ma bardzo często charakter sprzeczny z ruchem pierwotnym. Istnieje tu, podobnie jak przy barwach, zjawisko kontrastu ruchowego. Ulegamy w tych wypadkach jakiemuś ogólnemu prawu adaptacji.

### *VII. Typy umysłowe świadczących.*

Nie trzeba specjalnych badań o charakterze ściśle eksperymentalnym, by stwierdzić typy umysłowe świadczących. Wystarczy przeczytać wypracowania kilku uczniów na tematy wolne, by poznać zasadnicze różnice, czy podobieństwa ich psychicznego profilu pod względem ujmowania

obserwowanych obiektów. Jeden z nich, opisując obraz, wylicza przedmioty, które widział, drugi przedstawia czynności, inny opisuje przedmioty zewnętrznie (kształt, barwa), porównuje je z sobą, określa, inny jeszcze stara się wniknąć w psychikę ludzi na obrazie, wiąże ze sobą poszczególne fakty i szuka między innemi logicznego związku. Jeszcze inny oddaje się częściej introspekcji, obserwując świat wewnętrzny, świat uczuć i myśli, sądzi, ocenia, daje osobiste wrażenia, podziwia to i owo, zachwyca się tem, lub tamtem. Naturalnie, że sposób ujmowania własnych obserwacji, własnych postrzeżeń, zaeżny jest zawsze od fazy rozwoju zdolności obserwacyjnej. Stern rozróżnia cztery takie fazy, a mianowicie: 1. okres substancjonalny, w którym dziecko wylicza tylko osoby i rzeczy, 2. okres czynności, w którym wyraża już dziecko akcję przedstawionych na obrazie osób, 3. okres relacji, kiedy młody obserwator zwraca już uwagę na stosunki przestrzenne, przyczynowe, czy czasowe i wreszcie 4. okres jakości, kiedy dzieci są zdolne do analizy swych obserwacji. Badania zdolności obserwacyjnej i jej stadiów rozwojowych, które jako pierwszy podjął Binet, dowiodły istnienia pewnych typów umysłowych.

Binet ujął badanych przez siebie osobników w dwa zasadnicze typy, a mianowicie: typ obiektywny i typ subiektywny. Pierwszy jest typem obserwacyjnym, a drugi interpretacyjnym i imaginacyjnym, pierwszy realistyczny, pozytywny, drugi marzycielski, kontemplacyjny.

Inną klasyfikację przedstawia H. Leleszówna w rozprawce p. t. „Typy umysłowe w psychologii świadczenia“, wydanej pod redakcją E. Abramowskiego. Autorka wprowadza następujący podział: a) typ powierzchowny, który cechuje się banalnością, brakiem ważniejszych szczegółów oraz brakiem ogólnego ujęcia; b) typ opisowy zawiera za dużo szczegółów, cechuje go przewaga analizy nad innymi funkcjami, ale brak tu myśli przewodniej i uczucia; c) typ intelektualny cechuje się umiejętnością ujmowania całości, logicznego wiązania myśli i należytym zrozumieniem; d) typ subiektywno-interpretacyjny odznacza się zdolnością wczuwania się w różne sytuacje; obserwacja pewnych szczegółów obrazu daje możność do snucia pewnych myśli; e) typ pretensjonalny charakteryzuje się dążnością do podkreślania znajomości rzeczy, do popisywania się tą znajomością; ponieważ chodzi tu o wzbudzenie jak największego efektu, więc posługuje się pożyczonemi, wyszukanemi zwrotami, powtarzaniem cudzych myśli i frazesów.

Uważam, że z przytoczonej wyżej klasyfikacji typów umysłowych świadczenia większą praktycznie wartość ma podział Bineta. Podział Leleszówny jest zbyt rozproszko-

wany, wobec czego klasyfikacja sprawozdań dzieci jest czasami wręcz kłopotliwa, zwłaszcza, że pojęcia poszczególnych typów nie są dość wyraźnie rozgraniczone (typ subiektywno-interpretacyjny i typ pretensjonalny). Przy ustalaniu typów umysłowych świadczenia najważniejszą rzeczą jest jakość materiału sprawozdawczego, na którym dana klasyfikacja bywa ustalana. Faza rozwojowa obserwacyjnej zdolności osobników, którzy dostarczają nam tych sprawozdań, ich poziom inteligencji, środowisko, z którego się rekrutują, oraz wiele innych czynników decyduje o ustaleniu takich lub innych typów umysłowych świadczenia.

Materiał sprawozdawczy, nad którym pracowałem, narzuca mi odmienny od przytoczonych podział. Wysuwają się tu na czoło wyraźnie rozgraniczone trzy typy sprawozdań: 1. typ powierzchniowy, 2. typ opisowy oraz 3. interpretacyjny.

Sprawozdanie powierzchniowe cechuje się pominięciem szeregu ważnych obiektów obserwacyjnych. Robi ono wrażenie odrobienia pańszczyzny. Brak dokładności sprawozdawczej oraz ogólnego ujęcia. Do typu opisowego zaliczam sprawozdania, które są naogół obszerne, wyliczają i opisują przedmioty, analizują poszczególne człony obiektu sprawozdawczego, unikając jednakże tłumaczenia, wyjaśniania czyto związków logicznych, czy też wnikiwania w psychikę ludzi, których dotyczą. Są to ci świadkowie, którzy opisują, ale nie tłumaczą, nie wyjaśniają i nie krytykują. Wreszcie są i tacy, których interesuje przede wszystkim wewnętrzny świat osobników, do których odnosi się ich sprawozdanie. Są to ci świadkowie, którzy przedstawiają świat myśli i uczuć, którzy sądzą i oceniają, którzy tłumaczą i krytykują.

1. Wierność zeznań a typy umysłowe świadczenia. Przyjmując ten podział, postarałem się o stwierdzenie wartości świadczeń poszczególnych typów. W tym celu sklasyfikowałem dzieci według ich spontanicznych sprawozdań, odnoszących się do omówionego w pracy obrazu. Okazało się, że na 216 badanych dzieci 18 należy do typu powierzchniowego, 153 do typu opisowego, a 45 do typu interpretacyjnego. Tabelki X, XI i XII przedstawiają oceny spontanicznych sprawozdań poszczególnych typów intelektualnych. Oczywiście, że i tu, podobnie jak w całym zespole zjawisk psychicznych, nie można dokonać klasyfikacji ze 100% pewnością, najpierw dlatego, że ocena typu ucznia oparta jest na jednej jego pracy, powtóre, że każda klasyfikacja jest subiektywnym wyrazem oceniającego, który niejednokrotnie stoi wobec problemu niezdecydowania co do takiego lub innego przypadku.

Tabela X.

Typ banalny.
$\frac{P.}{P. + F. + W.} = 71,1\%$

Tabela XI.

Typ opisowy.
$\frac{P.}{P. + F. + W.} = 78,9\%$

Tabela XII.

Typ interpretacyjny.
$\frac{P.}{P. + F. + W.} = 73,2\%$

Porównując wyniki poszczególnych typów, wyrażające procentowo prawdziwe odpowiedzi. stwierdzamy, że największą wartość mają zeznania osób typu opisowego, najmniejszą zaś typu powierzchownego, czyli banalnego.

Typ banalny daje sprawozdania bardzo szczupłe, niewystarczające (w moim badaniu wypada na jednostkę około 7 członów sprawozdawczych). Typ opisowy zajmuje pierwsze miejsce tak pod względem dokładności, wierności zeznań, jak i pod względem ilości poruszonych w sprawozdaniu zagadnień (na jednostkę tego typu wypada okrągło 12 członków sprawozdawczych).

2. Uległość wobec sugestji. Bardzo interesującym zagadnieniem jest też stwierdzenie stopnia ulegania sugestji u poszczególnych typów. Tabelki XIII, XIV i XV przedstawiają właśnie odporność poszczególnych typów na sugestję. Tabele te opierają się na wynikach, uzyskanych drogą przesłuchania przy użyciu pytań o dużej sile sugestywnej (por. tabelę III, dotyczącą badań metodą obrazkową).

Tabela XIII.

Typ powierzchowny.
$\frac{F.}{P. + F. + W.} = 14\%$

Tabela XIV.

Typ opisowy.
$\frac{F.}{P. + F. + W.} = 70,6\%$

Tabela XV.

Typ interpretacyjny.
$\frac{F.}{P. + F. + W.} = 63\%$

Z zestawienia powyższego wynika, że najbardziej opornym wobec sugestji jest typ interpretacyjny. Najgorzej pod tym względem przedstawia się typ powierzchniowy, wykazując bardzo poważną uległość wobec sugestywnego oddziaływania pytań. Pośrednie miejsce zajmuje typ opisowy.

### VIII. *Możliwość kształcenia zeznań.*

Wyniki, osiągnięte w badaniu nad sprawozdaniami dzieci, świadczą bardzo wymownie o wątpliwej wartości zeznań dzieci. Płyne stąd wniosek, że wszelkie świadectwa, składane nawet w dobrej wierze, zwykle nie są bezwzględną prawdą. Odnosi się to nie tylko do dzieci, ale i do osób dorosłych, co potwierdzają liczne badania nad ich zeznaniami. Niedokładność i nieświadome fałszowanie są głównymi błędami świadczeń. W jednym z poprzednich rozdziałów próbowałem wykazać, jakie przyczyny wywołują te wady zeznań. Obecnie powstaje pytanie, czy nie byłaby możliwa poprawa tych błędów świadczeń. Aby na to pytanie dać możliwie najlepszą odpowiedź, przypomnijmy sobie te czynniki, które warunkują wierność i dokładność zeznania.

Dawniejsza pedagogika przechodziła nad tym problemem do porządku, motywując stwierdzone błędy „złą pamięcią”. Natomiast nowoczesna pedagogika warunkuje dokładność i wierność zeznań umiejętnością należytej obserwacji i reprodukcji. Całe zagadnienie możliwości doskonalenia zeznań sprowadzamy zatem do drugiego pytania: czy możliwe jest kształcenie zdolności obserwacji i reprodukcji, od których w dużej mierze jakość zeznania zależy. Jest rzeczą stwierdzoną, że przez odpowiednie wychowanie stają się dzieci dobrymi obserwatorami i dobrymi odtwórcami swych przeżyć.

Wiadomo, że cały szereg zjawisk interesuje, zaciekawia i nęci dzieci przez swą tajemniczość. Jakże natarczywie domagają się one interpretacji całej mnogości zjawisk, od najprostszycich do najbardziej skomplikowanych. Niedokładne rozumienie, szybkie odwracanie się od przedmiotu, niemożność odszukania pomiędzy poszczególnymi przeżyciami związków przestrzennych, logicznych, czy też czasowych działa tu negatywnie. Niedokładna obserwacja nie może być podstawą nawet względnie poprawnego przypomnienia. „Tylko po dobrem zaobserwowaniu przedmiotu można dać o nim wierne zeznanie.“<sup>1)</sup>

Na podstawie stwierdzenia wykazanych braków świadczeń dziecięcych, postanowiono niedopuszczać dzieci do sądu w charakterze świadków. Ale na terenie szkoły nie może to mieć zastosowania, bo tu zwykle są dzieci jedynymi świadkami przekroczeń. Należy tylko starać się o to, aby z jednej strony ślad psychiczny został możliwie najostrożniej odkryty, a nie pomieszany z fikcją, oraz aby zaburzenie równowagi psychicznej, wywołane przez zbyt patetyczne naśladowanie trybu postępowania sądowego, zostało ograniczone do minimum. Wreszcie należy młodzież uczyć umiejętności obserwacji.

Dziecko, przychodzące do szkoły, nie jest jeszcze zaprawione do właściwej systematycznej obserwacji, którą cechuje dążność do osiągnięcia wytkniętego celu. Obserwacja dziecka jest samorzutna, mimowolna, oparta o zwykłe spostrzeganie. Dopiero szkoła stawia sobie zadanie zaprawienia swych wychowanków do obserwacji w ścisłym tego słowa znaczeniu. Zagadnienie to zostało zresztą rozstrzygnięte pozytywnie przez programy szkolne. Przyjęto jako ogólną zasadę wskazanie, że dziecko musi widzieć te charakterystyczne zjawiska ze swego otoczenia, o których uczy się w szkole. Zrozumiano bowiem, że dziecko, a niejednokrotnie i człowiek starszy, patrzy na przyrodę, lecz źle ją widzi, czasem wcale nie rozumie. Obowiązkiem szkoły jest więc nauczyć dziecko patrzeć, przyzwyczajając je do obserwacji.

Poza podkreśleniem dużego znaczenia rozwijania zdolności obserwacyjnej przy nauce poszczególnych przedmiotów, proponuje Binet specjalne lekcje spostrzegania.<sup>1)</sup> Lekcje takie polegałyby na tem, że uczniowie spostrzegaliby jakieś przedmioty, obrazy i t. p., a następnie odpowiadałiby na postawione przez nauczyciela pytania, lub też samodzielnie opisywali rzeczy zaobserwowane. Wspólne porównywanie opisu

<sup>1)</sup> W. u. C. Stern: Erinnerung, Aussage und Lüge in der frühen Kindheit, str. 128.

<sup>1)</sup> A. Binet: Nowoczesne pojęcia o dzieciach.

przedmiotu i rzeczywistego wyglądu tego przedmiotu, przekona młodzież w sposób najprostszy i najlepszy zarazem o niedokładności ich sprawozdań, budzić w niej będzie zmysł rozważli i zmysł krytyczny, których tak bardzo młodzieży brakuje. Dowie się ona tym sposobem, że nie zawsze silnie przekonanie i prawdziwe zeznania są nierozdzielnie związane. Zrozumie także, że niewiele pomyłek popełnia się w czasie bezpośredniego postrzegania i że mimo względnie dobrej obserwacji niedopisuje czasami pamięć, skutkiem czego postrzeganie ulega zniekształceniu, którego cechą jest uzupełnianie, czyto braku pamięci, czy też obserwacji, bezwiednie szczegółami zmyślonemi.

Utrwalone na podstawie obserwacji wyobrażenia tworzą podstawowy warunek pamięci, która tak ważną w życiu odgrywa rolę. Łatwość odnowy wyobrażeń, wierność, gotowość i sprawność, z jaką zjawiają się w umyśle na każde zawołanie pożądane wyobrażenia, zależy w wielkiej mierze od żywości wrażeń, ale też od dokładności obserwacji, a co zatem idzie, dobra pamięć wiąże się z żywą i jasną wyobraźnią. Jeżeli u dziecka szwankuje łatwość i ścisłość odnowy wyobrażeń, jeżeli po pewnym krótkim stosunkowo czasie dzieci zatraciły cały szereg szczegółów widzianego i opisanego pierwotnie z całą dokładnością przedmiotu, należy wówczas uprawiać z dziećmi wiele ćwiczeń z zakresu odnowy wyobrażeń i nie żałować na to czasu, aby temi ćwiczeniami młodzież zainteresować. Jeżeli przedmioty obserwowane będą dość zajmujące, a powtarzanie szczegółów urozmaicone, nie należy się obawiać, że dzieci znużą się tą pracą i zniechęcą do niej. Cały bowiem kompleks zjawisk psychicznych, poczynając od skupionego spostrzegania, które, jak wiemy, zależy od sprawności naszych zmysłów, poprzez wyobrażenia pierwotne i odnowione, a dalej sama funkcja pamięci domagają się w wychowaniu ciągłych, wytrwałych i umiejętnych ćwiczeń. Zarówno u starszych, jak przedewszystkiem u dzieci, spotyka się nieraz tak słabą pamięć o pewnym przeżyciu, jak gdyby było ono niemożliwe do zreprodukowania, ale i te przeżycia, o których względnie dobrze pamiętamy, nie są tak łatwe do odtworzenia. Często potrzeba tu dużego wysiłku woli, aby je wydobyć. A jeśli je wydobędziemy, to czy są one ściśle, dokładne i wierne? Bardzo często bywa przeciwnie. Poza złą wolą dotykamy tu faktu, że zeznania stoją w pośrodku pomiędzy tem, co jest istotne, a tem, co się nam tylko wydaje, że tak było. Dla dorosłego uchodzi tylko to za rzeczywistość, co ma cechę prawdy obiektywnej. Inaczej jest u dziecka, które żyje w zupełnie odmiennym świecie, w równym świecie ułud, bajki, który też jest dlań swoistą rzeczywistością. Wielka liczba dzieci ma tak żywą fantazję, że



wspomnienia rzeczywistości i twory fantazyjne są u nich nierozzerwalnie powiązane. Psycholog niemiecki. G. E. Müller, podaje przykład dwunastoletniego chłopca, który nietylko w czasie badania psychologicznego, ale i w życiu codziennem był tak silnie zaabsorbowany obrazami fantazyjnemi, że stale mieszał ze sobą ułudę i rzeczywistość. Gdy mu zaś wykazywano jego błędy, dawał natychmiastową odpowiedź! „to nie jest moja wina, to jest silniejsze ode mnie“. Dzieci odznaczają się znacznie zdolnością do fantazjowania, które z jednej strony łączy się z twórczością poetycką, z drugiej zaś bardzo jest podobne do zwykłego kłamstwa i często za takie jest brane. Dopiero z rozwojem zdolności sądzenia i krytycyzmu przewaga fantazji w psychice dziecka zwolna zanika, a z nią zanika też i kłamliwość tego typu. Ta fantazyjność dzieci ma jednak za duże znaczenie, by można ją zwalczać i potępiać. Należy tylko dążyć do zamiany tej fantazyjności na właściwą fantazję, nacechowaną pierwiastkami samodzielnej i twórczej pracy. Wszak fantazja jest dźwignią postępu i rozwoju życia. Pomysłowość, wynalazczość — oto są fenomeny tak pojętej fantazji.

Wszelkie jednak wysiłki kształcenia zdolności zeznań, choćby nawet uwieńczone znakomitem wykształceniem zdolności obserwacyjnej i reprodukcyjnej, byłyby bez znaczenia, gdybyśmy pominęli zasadniczy warunek prawdziwości wszelkich bez wyjątku zeznań — szczerą chęć mówienia prawdy.

Zaufanie, które jest zawsze warunkiem szczerości i prawdomówności, musi szkoła u swoich wychowanków dopiero zdobywać. I może zbyt pesymistycznie patrzę na rzecz, gdy twierdzę, że, poza sporadycznymi wypadkami, szkoła w obecnych warunkach zaufania tego nie zdobywa. Atmosfera dzisiejszego życia szkolnego ciągle jeszcze ma to do siebie, że jakby przekornie stawia swych wychowanków jeśli już nie wobec konieczności, to w każdym razie wobec potrzeby i zbyt wielkich możliwości fałszowania zeznań. „Dlaczego nie napisałeś zadania? Dlaczego nie przygotowałeś się do lekcji?“ i t. p. pytania wprost sugerują kłamliwą odpowiedź dziecka. Nie pomoże tu moralizowanie sentencjami w rodzaju: „dlaczego kłamiesz? nie kłam. bo kłamstwem każdy się brzydzi!“ i t. p. Nie pomogą takie czy inne kary, pod wpływem których dziecko staje się złe, uparte, zawzięte, ale z błędnej drogi nie schodzi. Tego rodzaju sztuczne urabianie prawdomówności osiąga zwykle wręcz przeciwny skutek. Moralizowanie, jeśli wogóle ma ono jakieś pozytywne znaczenie wychowawcze, powinno wskazywać przykłady szczerości, prawdomówności. W tych przykładach tkwi przynajmniej dodatnia energia, która posiada wielką moc sugestywną. W zniewalaniu do szczerych zeznań trzeba wielkiej subtelności wychowawczej,

oraz taktu, aby skrytej, zamkniętej duszy dziecka nie skrzywić i nie wprowadzić na drogę kłamstwa i obłudy.

Jeśli zaś spotykamy dzieci, które już weszły na tę drogę, należy kłamstwo leczyć i to energicznie. Sugestywny wpływ osobowości nauczyciela, jego łagodność, a nade wszystko oparcie całego życia szkolnego na szczerości i zaufaniu — oto są najskuteczniejsze sposoby pielęgnowania poczucią prawdomówności. chodzi tu prosto o stwarzanie takich sytuacji, w których wychowankowie będą świadkami szczerych wyznań, a już nigdy nie powinno się stawiać ich wobec alternatywy, kary lub kłamstwa. Zasada profilaktyki w wychowaniu poczucia prawdomówności musi być w całej rozciągłości uznana i zastosowana. I chociaż widzimy duże trudności w realizacji ideału szczerości, prawdomówności, z którymi ściśle wiąże się wzajemne zaufanie, musimy jednak wierzyć, że przy dobrej woli i wyłożonej pracy ten niedościgły, jak się nam zdaje, ideał przybierze kiedyś realne kształty. Doskonałość ludzka w tym względzie w dużej mierze od wychowania zawisała.

## Recenzje i sprawozdania.

Liz. Ernst Jahn und Dr Alfred Adler: **Religion und Individualpsychologie. Eine prinzipielle Auseinandersetzung über Menschenführung.** Wien und Leipzig 1933.

Obaj autorzy rozpatrują w tej książce stosunek psychologii indywidualnej do religii. Rozważania Adlera na ten temat poprzedza rozprawa duchownego protestanckiego Jahna „O psychoterapii chrześcijaństwa“. Autor wychodzi z założenia, że psychoterapia, oparta na psychologii indywidualnej, wydobyła znowu na światło dzienne ukryte czynniki chrześcijańskiego duszpasterstwa i wznowiła je jako świecką opiekę duchową. Obie formy duszpasterstwa istnieją jako dwa odrębne typy obok siebie. Mimo odmiennych założeń, możliwą i potrzebną jest współpraca obu tych form opieki duchowej. Wspólne jest im oddziaływanie jednostki psychicznie silniejszej na psychicznie słabszą (rząd dusz). Z chrześcijańskiego punktu widzenia znajduje człowiek cierpiący pociechę w nauce i wierze o łasce Bożej. Psychoterapia przeoczyła poczucie winy człowieka, jego tęsknotę za przebaczeniem, której przeważnie nie uwzględnia. Jahn rozróżnia trzy rodzaje opieki duchowej. Do opieki jednostkowej zalicza spowiedź lub osobiste zwierzanie się i porozumienie lub też konferencję psychoterapeutyczną. Celem jest poznanie siebie, oczyszczenie swego ja i obranie odpowiedniego celu w życiu. To są podobieństwa; różnica leży w praktycznej metodzie leczenia duszy. Spowiedź jako pewien

rodzaj analizy moralnej swego ja polega na określonym szemacie pytań, który jednak jest tak szeroko zakreślony, że obejmuje prawie wszystkie możliwości przeżyć. Jest to psychoterapia pod względem religijnym. Nawiązuje zazwyczaj do pewnych przeżyć jednostki, np. gdy jednostka wskutek katastrofy gospodarczej traci siłę i odwagę do kształtowania swego życia i nawet odwagę do planu życiowego, wówczas należy jej pomóc w rozpoznaniu swej sytuacji i w tworzeniu nowego planu życiowego. Decydującem jest, czy szukający porady zdoła wskrzesić w sobie odwagę do nowego kształtowania życia. Praca duszpasterska niejednokrotnie nawiązuje do gospodarczych stosunków jednostki, albowiem człowiek pozostający w kłopotach materialnych miewa antyspołeczne nastawienie życiowe, przejawiające się i w życiu rodziny. Kościół stworzył zatem duszpasterstwo społeczne i pedagogiczne w dwojakim znaczeniu, jako oddziaływanie na ludzi o chorem poczuciu społecznym i jako oddziaływanie na młodzież.

Obok tych form jednostkowych duszpasterstwa wyróżnia też autor duszpasterstwo wewnętrzne, które zajmuje się człowiekiem cierpiącym pod wpływem własnych skłonności, namiętności, wad charakteru lub stosunku do otoczenia. W zakres ten wchodzi kwestie wiary, winy i przeznaczenia. Pocięszanie cierpiących jest tu istotnym zadaniem, często niedocenianem. Wszystkie rodzaje oddziaływań polegają na poczuciu współodpowiedzialności za innych; nie jest to tylko praca analityczna, lecz szukanie celu życia.

Twórcami współczesnej psychoterapii są, zdaniem Jahna, J. H. Wichern i Fr. von Bodenschwingh. Wiedzeni genialną intuicją, stworzyli domy i ogniska dla wykołejonych. Duch społeczny, jaki w nich wytworzyli, działa uzdrawiająco. W nowym społeczeństwie odnaleźli wykołejeni swoje ja. Bez społeczeństwa może się obejść tylko człowiek, pozostający w bezpośrednim stosunku ze swym Bogiem; nie odczuwa potrzeby przewodnika — doznał bowiem w sobie przewodnictwo Boże. Zbliżenie się do Boga odczuwa dusza w modlitwie, która jest podstawą chrześcijańskiego duszpasterstwa. Świeckie formy „duszpasterstwa“ nie są tak jednolite i zwarte i nowoczesna pedagogika jest tylko pod pewnym względem duszpasterstwem. Autorytet zewnętrzny został zastąpiony przez wewnętrzny, uznana jest zasada wspólnoty życia, w której wytwarza się atmosfera wszechstronnego zaufania. W niej rozwijają się dusze młodociane. Pedagogiczne oddziaływanie przejawia się żywo w ruchu młodzieży — przywódca wyrasta z grupy, zna kryzysy rozwoju młodocianych z własnego doświadczenia. Organizowanie opieki nad młodzieżą, tworzenie domów wychowawczych dla młodzieży, trudnej do prowadzenia w gronie rodziny, ma jako cel terapię przez uspołecznienie. Inny typ świeckiego „duszpasterstwa“ to poradnia wychowawcza. Daje ona psychicznie udrczonym możliwość niekępowanego wypowiedzania się a zarazem użycza im pomocy

psychicznej. Mamy najrozmaitszego rodzaju poradnie dla dorosłych i młodocianych, dla dzieci trudnych i psychopatycznych.

Psychoterapeuta jest często lekarzem, nie musi nim jednak być, jego praca opiera się bowiem głównie na wynikach psychoanalizy i psychologii indywidualnej. Psychoterapia jest świecką spowiedzią. Lecz duszpasterstwo chrześcijańskie i świeckie to dwa odrębne światy. Główną kwestią ostatniego jest kształcenie woli, opiera się ono na zasadzie intelektualistycznej; kto zna dobro, czyni dobrze. Wola i charakter rozwijają się w społeczności, więc drugą zasadą świeckiej psychoterapii jest wychowanie społeczne. Drogę do „djetetyki duszy“ uTORował Kant. Jego śladem szli Trine, Emerson i inni. Obecnie zawdzięczamy psychoanalizie wiadomość, że pewne przeżycia mogą zranić duszę: wypiera je ona ze swej świadomości, wracają jednak jako wspomnienia w symbolicznej szacie, jako neurotyczne symptomy. Psychoanaliza wskazała znaczenie stanów podświadomych i nieświadomych i drogą terapii sublimacyjnej stara się siły psychiczne, mające swe źródło w nieświadomości sprowadzić na drogę społecznie wartościowego działania, jednostronny jednak jest jej pogląd na powstanie neurozy, sprowadzający przyczyny prawie wyłącznie do źródła seksualnego.

Psychologia indywidualna, która „przewyciężyła ciasne perspektywy psychoanalizy“, obejmuje szerszy zakres. Podkreśla, że w psychice każdego człowieka panuje napięcie między poczuciem niższości, upośledzenie, a dążeniem do znaczenia i ten stosunek poddaje analizie. Rozpoczyna od obserwacji dziecka.

Poczucie niższości posiadają dzieci o wadzie organicznej, żyjące w niepomyślnych stosunkach, wychowane w ostrej atmosferze lub zbyt pieszczone. Psychologia indywidualna uważa jednak poczucie niższości za istotną pobudkę rozwoju dziecka. Künkel, rozwijając tę teorię w dalszym ciągu, zwraca uwagę na konflikt między rzeczowością a egocentryzmem. Skoro po różnych rozczarowaniach nastąpi załamanie się „egocentrycznego ja“ wobec rzeczowości, może nastać okres wyjaśnienia. Neuroza jest wyrazem załamania się. Po załamaniu się i rozpoznaniu swego stanu dąży człowiek do nowego ukształtowania życia. To przejście uważa Künkel za łaskę i cud, podniesienie się człowieka następuje wskutek odzyskania otuchy; jest to więc stanowisko chrześcijańskie. Psychologia indywidualna stara się wpoić w człowieka, który stracił odwagę, ufność w siebie, stara się go uspołecznic. Z chrześcijańskiego punktu widzenia potrzebne jest cierpiącemu nietylko nawiązanie stosunku ze społeczeństwem, lecz również wiara w zbawienie i łaskę. Antropologia psychologiczna widzi empirycznego człowieka, antropologia teologiczna człowieka w jego stosunku do Boga. Jahn wskazuje na potrzebę tego „dwudymenzjonalnego nastawienia“, inaczej leczenie jest połowiczne. Psycho-

logiczna diagnoza przedstawia stan osoby badanej, nie zajmuje się jego oceną pod względem wartości etycznych. Jest ona podstawą dla doradcy psychicznego, w jakim kierunku ma osobę sobie powierzona poprowadzić. Musi on wykazać zdolność wczuwania się w jej psychikę, by móc przełamać jej zatamowanie, wytłumaczyć jej urazy psychiczne i wskazać odpowiedni cel życia. Dla tych zadań potrzebna jest nie tylko technika psychologiczna, lecz i światopogląd. Psychologia i psychoterapia „sekularyzowały“ duszpasterstwo, atoli nie mogą one zastąpić wiary. Zasluga psychoterapii jest wykrzywie niewyjawionych dotąd czynników „duszpasterstwa“ i wznowienie ich we formie świeckiej. Rozwój dziedziny wymaga współdziałania obu typów wychowawców. Metoda psychologii indywidualnej i chrześcijańskiego duszpasterstwa wykazuje podobieństwa w trzech dziedzinach: a) w technice, b) w antropologii, c) w terapii. Wśród wielu możliwości przeżyć, pomijając chorobę, cierpienie i śmierć — ma człowiek możliwość wyboru. Wobec ciosów zaś zadanych mu przez życie, ma dwójakie stanowisko: podoła lub nie podoła je znieść. W ostatnim wypadku staje się samotny, zgorzkniały, nie odnajduje więcej żadnego stosunku wewnętrznego do życia. Np. dziecko może przeboleć wyrządzoną mu krzywdę, ale może się też zachwiać, staje się nieufne, nieśmiałe. Są natury o wielkiej sile przeżycia i natury cierpiące stale z powodu wewnętrznego napięcia. Potrzebne im jest odprężenie i jedną z form takiego odprężenia jest porozumiewanie się z drugą osobą lub pisanie pamiętnika. Technika psychologii indywidualnej dąży do złagodzenia stanu napięcia jaźni, podobnie jak i psychoanaliza. Metody odprężenia są sztuką, zależną od zdolności wczuwania się i oddziaływania terapeuty, ważną też jest umiejętność słuchania. Już w milczącej podstawie słuchającego musi mówiący wyczuć zrozumienie i współczucie. Większą sztuką jest skłonić człowieka zasklepionego w sobie do mówienia. Zrozumienie przygotowuje wyleczenie, które polega na zdobyciu odwagi i zaufania, na uzyskaniu orientacji społecznej i poczucia współodpowiedzialności.

Psychologia indywidualna jest nie tylko psychologią uczuć niższości lecz i psychologią woli i mocy, która jaźń przenika. W razie przeszkód godzi się człowiek opanowany tą wolą, po przebytych konfliktach, z rzeczywistością, częściej jednak wynik konfliktu jest negatywny. Człowiek załamuje się, wola mocy tężeje w nim, nie ma jednak możliwości aktywnego wyładowania. Wówczas następuje stan psychicznego załamania. Künkel tłumaczy ten konflikt antytezą między egocentryzmem a rzeczywistością. Już Luther wskazał na egoizm jako na źródło konfliktów. Walka człowieka z własną jaźnią jest źródłem jego niepokoju. Poznanie to wznowiła psychologia indywidualna. Atoli w jego szczegółowszej analizie wyłaniają się różnice między antropologią religijną, która rozważa egoizm w związku z pojęciem grzechu i winy

a psychologią indywidualną, która uważa egoizm za wynik rozwoju jednostki, jej wychowania i środowiska, za wyraz fałszywego stylu życiowego. Cechą neurozy jest załamanie się jaźni człowieka w dążeniu do władzy i znaczenia. Rezygnacja nie jest jednak zakończeniem rozwoju stylu życiowego. Poprzez załamanie się prowadzi droga do nowego życia, do nowego stanu duszy człowieka. Z punktu widzenia chrześcijańskiego następuje to nie przez psychoterapię, lecz przez uniewinnienie i zbawienie w Chrystusie. Pokutujący doznaje łaski Bożej. Nie każda jednostka przechodzi w swym rozwoju stany załamania. Jahn, idąc za podziałem Schairera, rozróżnia „ludzi linii walczących i pokonujących przeszkody“ i „ludzi koła“ psychicznie zrównoważonych, żyjących w spokojnej atmosferze tradycyjnego porządku. Jednak zdaniem Jahna, wychowanie ma popierać czynnik napięcia, a zatem i przeszkody nie w znaczeniu hamowania odwagi życiowej, lecz popędliwości, a to przez wolę. Niemożność pokonania przeszkód wywołuje uczucie niższości. Ich brak lub łatwe ich przewyciężenie uczucia przewagi. Wychowanie — zdaniem Jahna — polega na syntezie naprężenia i odprężenia. Religijne wychowanie nie ma na celu zaoszczędzenia człowiekowi kryzysów i konfliktów. Poza konfliktami psychicznymi kryje się tęsknota za przebaczeniem, za oczyszczeniem z grzechów. Psychoterapia nie może tej pewności udzielić. Zadawała się przekonaniem, że poznanie konfliktu psychicznego powoduje zanik, względnie wyleczenie tego konfliktu. Na neurozy skłonny jest osobnik, któremu brak siły odpornej i siły znoszenia. Posiadający te siły zdobywa się pod wpływem konfliktu na energię czynną. Człowiek współczesny posiada przeważnie silną wolę twórczą, przejawiającą się przeważnie w technice i organizacji, lecz słabą wolę znoszenia.

Samobójstwo stało się niejako techniką usuwania cierpień. Neuroza jest też ucieczką od konfliktów, których nie umie się znosić. Neurotyk się człowiek zropaczony, który niszczy swą wolę twórczą, gdyż brak mu siły znoszenia. Dzisiejsza ludzkość cierpi z powodu tego nieproporcjonalnego stosunku. Jest predysponowana do neurozy. Psychologia indywidualna ma za cel wskrziesić odwagę i ufność w człowieku, który się załamuje z powodu braku siły znoszenia. Odwaga polega na znoszeniu i na czynie, co może powstać tylko wtedy, gdy człowiek ma przekonanie o celowości swego życia. Jahn podkreśla znaczenie religijnej postawy wobec życia. Odwaga budzi się, gdy jest ufność; niema odwagi bez zaufania, niema zaufania bez wiary. Wiara zaś nie może być nabyta, jest łaską Bożą. Zasluga psychoterapii a głównie psychologii indywidualnej jest pogłębienie sztuki rozmowy z cierpiącym, dodawanie mu odwagi, mającemu na celu jego uspołecznienie. Nie udziela jednak odpowiedzi na pytanie: jaki jest sens życia? Chrześcijańskie duszpasterstwo, głosząc naukę o cierpieniu i zbawieniu, o grzechu i łasce, daje odpowiedź na to dręczące pytanie.

Po wywodach Jahna zabiera głos Adler w następnej rozprawie p. t. „Religia a psychologia indywidualna“. Uznaje on dążenie Jahna do połączenia psychologii indywidualnej z wychowaniem religijnem. Do jego interpretacji i psychologii indywidualnej dodaje następujące uwagi. Głównym celem jednostki jest przewyżczenie, pokonywanie a nie poczucie potęgi, o którym wspominają Jahn, Künkel i inni. Dążenie do mocy osobistej przedstawia tylko jeden z wielu typów, dla których charakterystycznym jest dążenie do doskonałości, do sytuacji pewnej, pozytywnej, bezpiecznej. Z tej idei doskonałości wywodzi Adler ideę Boga. Jest ona darem wiary, pochodzi zaś z niepewności i stałego uczucia upośledzenia łaknącej i cierpiącej ludzkości.

Człowiek z natury dąży do doskonałości i do utrzymania kontaktu psychicznego z bliźnim. Psychologia indywidualna ma na celu wzmocnienie uczucia społecznego i uznaje jako wartościowy każdy kierunek, którego celem ostatecznym jest dobro ogółu. Ten osobisty pogląd Adlera jest wytyczną w jego stosunku do wszystkich religij, a także i do stronnictw politycznych. Psychologia indywidualna ma uznanie dla wpływów różnych kierunków, których celem jest dobro całej ludzkości, nie może jednak opuścić swego terenu naukowego badania ani przyjąć metody badania, która nie wynika z jej światopoglądu. Psychologia indywidualna musi pozostać metodą naukową. Adler wyjaśnia szczególne kwestje i pojęcia tej psychologii. Styl życiowy jako psychiczna konstytucja, przejawia się już u 4-ro lub 5-cioletniego dziecka i utrzymuje się przez całe życie, o ile jednostka nie przekona się, że jest błędny. Nie każda jednostka musi przejść, jak to przedstawia Künkel, okres kryzysu i wstrząsu. O ile się uda sztuce i taktowi wychowawcy doprowadzić neurotyka lub dziecko trudne do wychowania, do zrozumienia swego błędnego stylu życiowego, pochodzącego z wczesnego dzieciństwa, nie wywołując zawstyżenia z powodu swego błędu ani też pomyłki życiowej, wówczas następuje przemiana stylu życiowego bez zaburzeń psychicznych. Styl życiowy nadaje kierunek popędom, a tylko ten będzie je mógł trzymać na wodzy lub zmienić swe ujemne skłonności, kto przedtem się uspołecznił. I pojęcie sublimacji, które znajdujemy w teorii Freuda, tylko wtedy się udaje, gdy u danej jednostki wzrasta poczucie społeczne. Symptomy neurotyczne nie ujawniają się w sytuacji pomyślniej, lecz tylko wobec trudności na tle problemu społecznego. Problemy życia wymagają poczucia społecznego i współpracy. Człowiek do tych zadań nieprzygotowany traci równowagę, lecz nie popada odrazu w neurozę. Może równowagę odzyskać przez przygotowanie się do wymagań społecznych. Poznanie i poczucie swej wartości, jedyna możliwość pozbycia się ciągle nurtującego człowieka poczucia niższości, pochodzi z działania dla dobra ogólnego. Celem psychologii indywidualnej nie jest być sędzią, lecz pomocnikiem, dlatego niema w niej wzmianki o winie, lecz o omył-

ce, pochodzącej z czasów dzieciństwa. Leczenie następuje przez dodanie odwagi, ufności, pociągnięcie do współpracy.

Należy odróżnić poczucie niższości od kompleksu niższości. Pierwsze nie opuszcza człowieka nigdy. Staje się jednak kompleksem wobec niewystarczającego rozwiązania kwestyj życiowych, a to z powodu braku lub niewystarczającego poczucia społecznego. Wynikiem jest wówczas neuroza lub przestępstwo. Odpowiedzialność przestępcy poczyna się zdaniem Adlera dopiero z rozpoznaniem tego stanu rzeczy.

Psychologia indywidualna jest spadkobierczynią wszystkich wielkich prądów duchowych, mających na celu dobro i rozwój ludzkości. Na zakończenie jeszcze raz zabiera głos Jahn, który uzupełnia swe poprzednie wywody. Podczas gdy psychologia indywidualna zadawała się badaniem człowieka w jego związku z ziemią, z otoczeniem, uwzględnia psychologia religijna przede wszystkim jego związek z Bogiem. Może korzystać z metod psychologii empirycznej, do której się jednak nie zalicza. Słusznie podkreśla Adler irracjonalny charakter religijności. Wiara jest dla Jahna darem Boga. Wiedza nie przynosi zbawienia i nie zastępuje religii. Antropocentrycznemu stanowisku Adlera: „Ludzkość ma być w centrum świata“ przeciwstawia Jahn teocentryczną: „Ludzkość podlega Sądowi Bożemu“. Inne jest pojęcie łaski, pochodzącej od człowieka, jako przekonanie się jednostki o swych błędach, poznanie i zmianę swego stylu życiowego oraz zajęcia odpowiedniego miejsca w społeczeństwie, od pojęcia łaski Bożej, z której wynika przebaczenie.

Inne jest też zrozumienie pojęcia winy. Psychologia indywidualna nie uznaje poczucia winy, pochodzącego z popełnionych grzechów. Skrucę zastępuje wyrozumienie, grzech tłumaczy jako omyłkę stylu życiowego. Innem jest też pojęcie idei społecznej. Adler uznaje wartość wychowania rodzinnego, podkreśla prawspólnotę matki i dziecka, następnie wskazuje na ogólną wspólnotę ludzkości. Brak członu pośredniego, mianowicie wspólnoty narodu. Wszak poczucie narodowe jest najsilniejszym wyrazem świadomości wspólnoty w dobie obecnej. Antropologia religijna uznaje je, lecz patrzy i na tę przynależność „sub specie aeternitatis“. „Ziemia jest dziełem Boga, człowiek jest Boskiem stworzeniem.“

Anna Brossowa.

**Geschwendt, F. Dr.:** Handbuch für den Unterricht der deutschen Vorgeschichte in Ostdeutschland (Podręcznik do nauczania prehistorji niemieckiej we wschodnich Niemczech), str. 192, ryc. 113. Wrocław 1934. Nakł. Ferdinand Hirt.

Przekonanie, że należy się do narodu o własnej, odrębnej kulturze, wiara w swą wartość duchową — oto podstawy bytu narodowego. O wszystkim tem mówi nam prehistorja, trzeba, by zadania i cele jej stały się własnością każdego narodu, a zwłaszcza



jego młodzieży. Uznawszy znaczenie nauki prehistorji dla celów rozszerzania widnokręgów myśli i pojęć ludzkich, dla pobudzenia umiłowania stron rodzinnych, — ukazało się w Niemczech rozporządzenie ministerjalne, nakazujące jak najdalej idące uwzględnienie prehistorji w nauce szkół wszelkiego typu i wzywające zarazem czynniki miarodajne, by przez wykłady, współpracę jak np. zaproszenia do wzięcia udziału w przeprowadzeniu prac wykopaliskowych itp., rozpowszechniały wiadomości z dziedziny prehistorji w kołach nauczycielstwa. Apel ministerstwa uzyskał posłuch w kołach naukowych prehistoryków, zabrano się do pracy, a dziś zainteresowanie nauczycielstwa wszystkich szkół dla wyników badań rośnie z każdym dniem. Zapytania skierowane do ośrodków naukowych i prośby o podręczniki popularno-naukowe z dziedziny nowego prawie dla wszystkich przedmiotu nadchodziły z różnych stron. W seminarjach nauczycielskich bowiem dotąd względnie mało uwzględniano nauki prehistorji, należało więc sobie przyswoić potrzebne do wykładania wiadomości z tej dziedziny. Z zapotrzebowaniem rosła także literatura popularno-naukowa w Niemczech. Obecnie już bardzo obszerną literaturę tego rodzaju wzbogaciła jeszcze jedna książka, dająca doskonale wskazówki metodyczno-dydaktyczne w nauczaniu prehistorji w szkole. Napisał ją Dr. Geschwendt, kustosz muzeum wrocławskiego, ze współudziałem nauczycielstwa i kilku kolegów po fachu. Podręcznik Dr. Geschwendta jest tem pożyteczniejszy od prac wydanych do tej chwili, ponieważ skupia w sobie wyniki współczesnych im podobnych, dodając wiele nowych rzeczy, myśli własnych, opartych na długoletniem doświadczeniu. Autor sam, będąc pedagogiem, udzielał lekcji prehistorji w szkole. Dostaje się więc do ręki nauczyciela podręcznik-doradca, dostarczający wyjaśnienia w każdej kwestji z dziedziny prehistorji, z jego pomocą zrealizować może rozporządzenia ministerjalne, może zaznajomić siebie i innych gruntownie udzielający lekcji w tym przedmiocie. Cała historia kultury, osadnictwa i zaludnienia, przedstawiona nadzwyczaj zrozumiale i interesująco, przesuwa się przed nami. Autor umiał wywołać zrozumienie i miłość dla zabytków prehistorycznych stron rodzinnych. Książkę polecić można, prócz pedagogom, także dorastającej młodzieży. Uwagę na nią zwrócić pragnę także naszym pedagogom-prehistorykom, a zdolnych w tym kierunku należy zachęcić do napisania podobnego podręcznika w języku polskim. Wypełnił nią autor lukę, przyniósł odczuwaną oddawna, z wdzięcznością więc powitali zainteresowani jej ukazanie się.

Całe wyposażenie książki zwłaszcza pod względem ilustracji należy nazwać doskonałem. Bogactwo rycin i wykonanie ich, pozwalające na bezpośrednie użycie w epidiaskopie, podnosi wartość podręcznika. Uwagę m. i. zwracają nadzwyczaj poglądowe przykłady dla wykonania map powiatów. Autor w obrębie mapki powiatu umieszcza nad nazwą miejscowości znalezienia rysunki naj-

ważniejszych i najokazalszych źródeł, przez co łatwo sobie można wyrobić pogląd na różnorodność kultur zachodzących w różnych okresach w tym lub innym powiecie. Pouczające i pomocne przy zapamiętaniu są dalej ryciny, przedstawiające metody badań prehistorji, a więc chronologiczną, stratygraficzną i typologiczną i inne, wyobrażające zmiany geograficzne kręgów kulturowych i t. p.

Umiejętnie dobranym rycinom towarzyszy jasny, dla każdego zrozumiałe napisany, przybierający niekiedy formę gawędy tekst, zachęcający czytelnika do zapoznania się, a nawet do pogłębienia przedmiotu. Nauczyciele wszystkich typów szkół znajdują w podręczniku tym materiał przystosowany do ich wymagań, odpowiednio posegregowany, wskazówki do przeprowadzenia lekcji poglądowych, do zwiedzania muzeum z uczniami, dla wycieczek archeologicznych i ich użytkowaniu dla sprawozdań uczniów i t. p.

Po tylu dodatnich słowach, wypowiedzianych przy ocenie podręcznika Dr. Geschwendta nie mogę niestety nie poruszyć momentu, którego wołałabym nie spotkać w cennej jego, dla pedagogów przeznaczonej pracy. Mam tu na myśli jego przykre i tendencyjne wycieczki, skierowane w stronę wschodniego sąsiada, a dotyczące kwestji wykazania odwiecznych siedzib plemion germańskich wzgl. słowiańskich. Przykre to tem więcej, że ostatnie słowo, oparte na badaniach archeologicznych, jeszcze nie padło, a właśnie dlatego nie należało wprowadzać zamętu i nieścisłości w podręcznik, przeznaczony dla osób, nie mających często ani czasu ani możliwości sprawdzania tego, co im podano za niezłomną pewność. Poglądów jego, dotyczących rozmieszczenia ludów zamieszkujących Europę środkową, niezawsze można podzielać, przedstawia on bowiem przeszłość tak, jak pragnęłaby ją widzieć nauka niemiecka. To też prasa niemiecka, a zwłaszcza śląska oceniła podręcznik Dr. Geschwendta bardzo przychylnie. Pominąwszy co wyżej powiedzia-łam i my za pracę tę wyrażamy mu uznanie, jest ona bowiem owocem zapału i przejęcia się wielką ideą utrwalania i spopularyzowania zdobyczy nauki prehistorji.

Aleksandra Karpińska.

## Współczesny Ruch Pedagogiczny.

**IV-ta Międzynarodowa Konferencja w sprawie nauczania publicznego** odbyła się staraniem Międzynarodowego Biura Wychowania (Bureau International d'Education) w Genewie od 15 do 19 lipca b. r. Uczestniczyli w konferencji przedstawiciele 40 zgórą krajów, m. i. Anglii, Belgji, Francji, Finlandji, Włoch, Polski, Hiszpanji, Holandji, Szwecji, Grecji, Szwajcarji, Czechosłowacji, Japonji, Australji i t. d. Głównym przedmiotem obrad był jeden z najważniejszych problemów kulturalnych doby obecnej, a mianowicie kształcenie zawodowe nauczycieli szkół powszechnych i średnich.

Konferencja rozporządzała obfitym materiałem, nadesłanym przez Ministerstwa oświecenia publicznego 62 krajów na podstawie kwestjonarjusza w opracowaniu M. B. W. w Genewie. (Kwestjonariusz ten podaliśmy w nrze 2 „Chowanny“, luty 1935.) Nadesłane odpowiedzi wykazują dużą różnorodność w ustroju zawodowego kształcenia nauczycieli w poszczególnych krajach. Naogół wyróżniają się dwa typy zakładów, w których kształcą się przyszli nauczyciele: a) seminarja o kursie 2—7-letnim, oparte na szkole powszechnej; b) akademje, instytuty pedagogiczne i pedagogja o kursie 2—4-letnim, oparte na szkole średniej i maturze gimnazjalnej. Typ drugi zakładów kształcenia nauczycieli, o charakterze szkół wyższych, uniwersyteckich, istnieje już obecnie w wielu państwach, m. i. w Anglii, Szkocji, Irlandji, Danji, Niemczech, Estonji, Szwajcarii, Grecji, Norwegji, Bułgarji, Hiszpanji, w Wolnem Mieście Gdańsku, w Polsce, w Stanach Zjedn. Am. Pnc. i t. d. Wogóle zaznacza się w obecnej epoce kulturalnej coraz silniejsza tendencja do gruntownej reformy studjów nauczycielskich i zakładania akademij pedagogicznych na poziomie szkół wyższych, uniwersyteckich. Wyrazem tych prądów i dążeń jest też rezolucja, przyjęta jednomyślnie na IV-tej konferencji geneńskiej w sprawie kształcenia zawodowego nauczycieli szkół powszechnych, w brzmieniu następującem:

I. Zważywszy, że a) w obecnych warunkach ekonomicznych i społecznych, tudzież wobec rozwoju wiedzy zadanie nauczycieli staje się dziś coraz trudniejsze i coraz bardziej skomplikowane; b) że w dziele wychowania czynnikiem decydującym jest osobowość nauczyciela i stąd problem kształcenia zawodowego przyszłych nauczycieli posiada znaczenie zasadnicze; c) że w tem kształceniu należy położyć nacisk nie tylko na wiedzę ogólną i na właściwe umiejętności pedagogiczne, ale także i to przede wszystkim na wartości etyczne — Konferencja z uznaniem podkreśla fakt, że sprawa przygotowania nauczycieli stanowi prawie we wszystkich krajach jeden z najgłówniejszych przedmiotów badań i wysiłków władz szkolnych.

II. Biorąc pod uwagę różnice w przygotowaniu nauczycieli, wynikające ze stosunków historycznych, geograficznych, ekonomicznych i społecznych poszczególnych krajów, Konferencja stwierdza, iż zaznacza się silnie opinja na korzyść kształcenia nauczycieli szkół powszechnych na uniwersytetach lub w akademjach pedagogicznych po uprzednich studjach w szkole średniej.

III. Konferencja wyraża opinję, by rozpoczęcie funkcji nauczycielskich, a tem samem i wiek, wymagany przy przyjmowaniu do zakładów kształcenia nauczycieli, ustalone były w ten sposób, ażeby młody nauczyciel przed rozpoczęciem służby osiągnąć mógł wystarczającą dojrzałość moralną i intelektualną, oraz pełną świadomość odpowiedzialności, związanej z zadaniem wychowawcy.

Selekcja kandydatów opierać się winna nie tylko na stwierdzeniu zdobytych przez nich wiadomości, ale uwzględniać również winna w bardzo dużym stopniu ich właściwości i zdolności natury moralnej, intelektualnej i fizycznej.

Konferencja wyraża zdanie, że studja przyszłych nauczycieli winny być bezpłatne i że kandydatom wybitnie na to zasługującym przynależać należy stypendja.

IV. Konferencja jest zdania, że przygotowanie zawodowe, w szczególności pedagogiczne, opierać się winno na gruntownych podstawach kultury ogólnej; stąd też okres studjów winien być dość długi, by, nie narażając młodzieży na przeciążenie, umożliwić jej zdobycie wystarczającej kultury ogólnej i zawodowej.

Najpierw zapewnić tedy należy młodzieży zdobycie tej kultury ogólnej, a następnie dopiero przekazać kształcenie zawodowe wyłącz-

nie ośrodkom pedagogicznym, t. j. uniwersytetom, fakultetom pedagogicznym, akademjom lub instytutom pedagogicznym.

V. Konferencja uważa za konieczne, by programy studjów zawodowych uwzględniały nietylko nauki teoretyczne pedagogiki i nauki pomocnicze, ale także gruntowne przygotowanie praktyczne. Należy również zapewnić w programie miejsce wiedzy ekonomicznej i umiejętnościom artystycznym, które będą później potrzebne w pracy nauczyciela w szkole lub też w instytucjach oświaty pozaszkolnej. Również uwzględniona być winna kultura fizyczna w kształceniu osobowości nauczyciela.

Konferencja wyraża też opinię, aby przygotowanie zawodowe (pedagogiczne, psychologiczne, socjologiczne i praktyczne) przepojone było zasadami szkoły aktywnej, by uwzględniało zainteresowania indywidualne i by zapewniło przyszłym nauczycielom zachowanie ścisłego kontaktu z ludnością, zwłaszcza w środowiskach wiejskich. W tem przygotowaniu współdziałały w szczególności wzorowe szkoły ćwiczeń, zarówno wiejskie, jak i miejskie.

VI. Konferencja uważa, że przygotowanie nauczycieli miejskich i wiejskich, tam gdzie ono wymaga pewnego zróżnicowania, powinno być utrzymane na jednakowym poziomie i zapewnić winno jednako- we prawa. Stwierdzić też można, że w wielu krajach przyszli nauczyciele zdobywają oprócz ogólnego przygotowania zawodowego przygotowanie specjalne w zakresie niektórych przedmiotów i mogą następnie nauczać młodzież starszą w szkole powszechnej.

VII. Konferencja uważa, że stała nominacja nastąpić winna dopiero po odpowiednio zorganizowanej i kontrolowanej praktyce młodego nauczyciela, trwającej przez dostatecznie długi okres. Pożądane są również instytucje dalszego kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Instytucje tego rodzaju powinny być zorganizowane we wszystkich krajach i winny zachować ciągłość w swej działalności.

W sprawie kształcenia nauczycieli szkół średnich konferencja stwierdza również, że we wszystkich prawie krajach zaznacza się tendencja do głębokich reform, a czasami nawet do zupełnej reorganizacji studjów zawodowych przyszłych profesorów. Władze szkolne, w uznaniu doniosłości tego problemu, zmiierzają do takiego ustroju studjów, któryby przyszłym profesorom zapewnił gruntowne przygotowanie naukowe w zakresie danej specjalności w uniwersytetach i w innych uczelniach wyższych. Specjalizacja ta nie powinna jednak być przedwczesna ani też o charakterze zbyt ciasnym; nie powinna się ograniczać tylko do tych gałęzi wiedzy, które będą przedmiotem nauczania w szkole. Przygotowanie zawodowe przyszłych profesorów oprócz przedmiotów specjalnych obejmować winno: a) wyrobienie moralne ze względu na zadania wychowawcy; b) studjum nauk pomocniczych i pokrewnych; c) studja pedagogiczne ze szczególnem uwzględnieniem psychologii młodzieży w okresie dojrzewania oraz współczesnych metod nauczania; d) wprowadzenie w praktykę pedagogiczną bądź to w szkołach wzorowych, bądź też na umiejętnie zorganizowanych kursach praktycznych.

Konferencja wyraża życzenie, aby przygotowanie przyszłych profesorów szkół średnich żeńskich uwzględniało też potrzeby, wynikające z roli kobiety w ognisku rodzinnem. W programie studjów winna tedy być uwzględniona nauka ekonomji, gospodarstwa domowego, higjena, nauka o dziecku i wychowanie rodzinne. Okres studjów winien być dość długi tak, by możliwe było gruntowne przygotowanie specjalne i pedagogiczne. Studenci, nie wykazujący zdolności pedagogicznych, winni być dość wcześnie wyeliminowani, przed otrzymaniem dyplomu. Przy nominacji winna być brana pod uwagę nietylko wiedza teoretyczna, ale i wartość etyczna oraz uzdolnienie zawodowe

kandydata. Władze szkolne winny ułatwiać dalsze kształcenie nauczycielom, którzy już są w służbie i pełnią swe funkcje zawodowe.

Problemowi kształcenia nauczycieli szkół powszechnych i średnich poświęciło Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie dwie obszerne publikacje o charakterze monograficznym, oparte na materiałach urzędowych, jakich dostarczyły Ministerstwa Oświecenia Publicznego 62 krajów, a mianowicie: *La formation professionnelle du personnel enseignant primaire*, Genève 1935 (z Przedmową Dra Albina Jakiela, docenta uniwersytetu genewskiego) oraz *La formation professionnelle du personnel enseignant secondaire*, Genève 1935. Obie te monografie stanowią ważny przyczynek w dziedzinie pedagogiki porównawczej i z tego względu będą przedmiotem specjalnego omówienia w naszym czasopiśmie.

**Państwowe pedagogja.** Na podstawie osobnego Statutu organizacyjnego, wydanego przez Ministerstwo W. R. i O. P. w czerwcu 1928 (Dz. Urz. Nr. 8 z 28 lipca 1928), otwarte zostały państwowe pedagogja w Warszawie, Krakowie i Lublinie. Studja w pedagogjum trwają dwa lata i opierają się na ukończonej szkole średniej ogólnokształcącej i maturze gimnazjalnej. Zakłady te odpowiadają więc instytutom i akademjom pedagogicznym, istniejącym w wielu krajach europejskich i w Stanach Zjedn. Am. Płn. i posiadającym charakter szkół wyższych, uniwersyteckich.

Państw. Pedagogjum w Krakowie rozwija się nader korzystnie z roku na rok zarówno pod względem poziomu naukowego, jak i pod względem ilości słuchaczy (ek), którzy coraz liczniej zgłaszają się o przyjęcie do zakładu. Dotąd istniały w pedagogjum krakowskim trzy działy studjów specjalnych: I. polonistyczno-historyczny, II. matematyczno-fizyczny, III. przyrodniczo-geograficzny. W b. r. szkolnym 1935/36 otwarto na mocy zarządzenia Ministerstwa W. R. i O. P. dział IV-ty germanistyczny ze względu na potrzeby naszego szkolnictwa mniejszościowego, zwłaszcza w woj. śląskim. W pedagogjum pracuje zespół profesorski, przeważnie asystenci i docenci uniwersytetu, mający za sobą poważny dorobek naukowy. Na mocy zarządzenia Ministerstwa W. R. i O. P., dotychczasowa szkoła ćwiczeń państw. seminarjum naucz. m. w Krakowie przydzielona została państw. pedagogjum.

W b. r. szkolnym zgłosiło się na I-szy rok pedagogjum w Krakowie 241 osób. Przyjęcie na wszystkie 4 działy uzyskało na podstawie egzaminu konkursowego 116, w tem 67 mężczyzn i 49 kobiet. Na II-gim roku pedagogjum studjuje w trzech grupach (polonistycznej, matematycznej i przyrodniczej) 85 słuchaczy (ek), w tem 44 mężczyzn i 41 kobiet. Ogółem w zakładzie jest 201 słuchaczy, w tem 55% mężczyzn i 45% kobiet.

**Kształcenie nauczycieli w Grecji.** Niedawno wydana ustawa spowodowała zniesienie seminarjów nauczycielskich i zastąpienie ich akademjami pedagogicznymi na wzór istniejących tego rodzaju wyższych zakładów kształcenia nauczycieli szkół powszechnych. Odtąd przyszli nauczyciele będą się przygotowywali do zawodu w tych instytucjach, do których wstępować będą po egzaminie dojrzałości na podstawie konkursu. Studja trwają dwa lata, nadto uzupełniane będą następnie praktyką w szkole doświadczalnej przy uniwersytecie w Atenach, w której również odbywa się praktyka przyszłych profesorów szkół średnich. Uniwersytecka szkoła doświadczalna i pracownia psychopedagogiczna, założone w r. 1929, przyczyniają się w dużej mierze do budzenia zainteresowań problemami psychologicznymi i wychowawczymi wśród profesorów i nauczycieli greckich. Przejawem tych zainteresowań są liczne dzieła i rozprawy na tematy z za-

kresu wychowania (Bulletin du Bureau Int. d'Éduc. Nr. 36, Genève 1935).

**Sprawy polskie w oświeceniu Międzynarodowego Biura Wychowania w Genewie.** Biuro informuje często w swym Biuletynie, wydawanym jako kwartalnik, o prądach w pedagogice polskiej i w naszym szkolnictwie. W zeszytach 36 z r. 1935 znajdujemy wzmiankę o wydawnictwie, zakrojonym na wielką miarę, t. j. o Encyklopedji Wychowania (w 3 tomach) pod redakcją prof. Dra Stan. Łempickiego, która skupia poważną ilość pracowników i badaczy. Układ Encyklopedji Wychowania nie uwzględnia porządku alfabetycznego, ale opiera się na zasadzie logicznej zagadnień.

Biuletyn podkreśla również znaczenie ukazującej się obecnie encyklopedji dla uczącej się młodzieży p. t. Świat i Życie, która obejmuje 5 tomów i ok. 5 tysięcy stron, zawierających informacje o wszelkich zjawiskach świata współczesnego.

Czasopismo genewskie podkreśla wreszcie żywy ruch, jaki istnieje w polskiej literaturze pedagogicznej i w czasopiśmie, w których w szczególności w ostatniej dobie dużo miejsca poświęca się zagadnieniom, związanym ze środowiskiem dzieci i młodzieży.

**Problem przygotowania młodzieży belgijskiej do studiów uniwersyteckich.** Na uroczystej inauguracji roku akademickiego 1934/35 w uniwersytecie w Liège, rektor prof. J. Duesberg wygłosił przemówienie na temat niedostatecznego przygotowania młodzieży do wyższych studiów.

Belgja posiada dwa uniwersytety państwowe, jeden w Liège z językiem wykładowym francuskim, drugi w Gandawie, który został w r. 1923 zflamandyzowany. Oprócz tych dwóch uczelni istnieją w Belgji dwa uniwersytety wolne: katolicki w Louvain i pozostający pod wpływami sfer liberalnych w Brukseli, poza tem kilka jeszcze szkół wyższych, jak politechnika w Mons, instytut handlowy w Antwerpii i inne. Liège jest uniwersytetem bardzo cenionym w Belgji i zagranicą, dającym wykształcenie dużej liczbie cudzoziemców. Rektor Duesberg jest to człowiek o dużym doświadczeniu, będąc bowiem trzykrotnie wybierany rektorem, pozostaje na tem stanowisku dziewięć lat. Interesujące jest, jak niezależnie od kraju i warunków pojawiają się wszędzie te same problemy. „Bramy uniwersytetu są zbyt szeroko otwarte” — stwierdza rektor Duesberg, „uniwersytet jest zbyt przepelniony, młodzież w olbrzymiej większości wypadków jest nieprzygotowana do studiów wyższych, szkoła średnia nie spełnia swych zadań.” Dla poparcia swego sądu rektor Duesberg przytacza cyfry, ilustrujące wyniki pierwszego roku studiów, ściślej biorąc egzaminów przejściowych z pierwszego roku na drugi. Bierze pod uwagę wydział humanistyczny, matematyczno-przyrodniczy i politechniczny. Uwzględnia lata przedwojenne 1910, 1911, 1912, gdy w kraju panował spokój i dobrobyt, warunki sprzyjające rozwojowi nauki. Jeśli chodzi o lata późniejsze, opuszcza pierwsze pięćdziesiąt lat powojenne ze względu na nienormalne warunki, uwzględniając w swem zestawieniu lata od 1925 do 1934. Oto cyfry: na wydziale filozoficznym procent studentów zdających z wynikiem niedostatecznym egzamin przejściowy z pierwszego roku na drugi wynosi w 1910 r. 47%, w r. 1911 — 38%, w r. 1912 — 41%, średnia więc za te trzy lata wynosi 42%. W okresie 1925—27 średnia wynosi 44%, w następnym jednak trzyleciu wzrosła do 54%, by skończyć w sposób alarmujący: w r. 1931 średnia wynosi 50%, w r. 1932 — 53%, w r. 1933 — 57%, wreszcie rok 1934 przynosi rekordową cyfrę 64%!

Na wydziale matematyczno-przyrodniczym w latach 1910—12 średnia studentów przepadających przy egzaminach wynosi 53%, w okresach 1925—27 i 1928—30 liczba ta opada do 42% i 40%. W 1929

roku oddzielono egzaminy medyków od egzaminów reszty studentów tego wydziału. Wzrost liczby niepowodzeń jest ogromny. W roku 1931 jest 56% egzaminów nieudanych, w r. 1932 — 53%, w r. 1933 — 60% i w r. 1934 — 74%!

Na wydziale politechnicznym w okresie 1910—12 jest 37% egzaminów nieudanych, w okresie 1925—27 — 34%, w okresie 1928—30 — 49%. Gdy porównać te dane, widać od pierwszego rzutu oka, że rezultaty w politechnice są znacznie lepsze od innych. Przyczyną różnicy jest selekcja, dokonana na tym wydziale przez egzamin wstępny, jaki muszą złożyć kandydaci na inżynierów. Jeden wniosek nasuwa się zupełnie konkretnie: świadectwo szkoły średniej nie jest dziś (i nie było już dwadzieścia pięć lat temu) świadectwem dojrzałości do studiów wyższych. Co gorsze, sytuacja z roku na rok staje się poważniejsza. Co do innych wyjaśnień: należy bezwzględnie odrzucić ewentualność, że egzaminatorzy z powodu większego napływu studentów stali się bardziej wymagający — przemęczenie profesorów działa raczej przeciwnie — wymagania zmniejszają się. Jednym jednak z czynników, mających zasadnicze znaczenie przy pogorszeniu się rezultatów egzaminowych, jest kryzys ekonomiczny, który skłonił wielką ilość bardzo średnio uzdolnionej młodzieży do studiów, dając im nadzieję szerszych możliwości pracy zawodowej. Ponadto ustawodawstwo z 1929 roku zmieniło na wydziale przyrodniczym i medycznym łatwy egzamin na znacznie trudniejszy. Nie dotyczy to jednak egzaminu na filozofji, gdzie fatalne rezultaty wskazują wyraźnie, że zło leży w niewystarczającym przygotowaniu, jakie daje szkoła średnia. Łatwo jest stwierdzić, że duża część młodzieży przychodzącej do uniwersytetu nie posiada kultury ogólnej, zmysłu inicjatywy ani zainteresowań intelektualnych. Są tacy, którzy nie znają podstaw swego ojczystego języka. Rzadkością jest student, który potrafi wypowiedzieć się jasno i poprawnie, często natomiast trafiają się tacy, którzy nie znają ortografji. 15 lat temu jeden z profesorów uniwersytetu w Liège poddał kandydatów, przechodzących na drugi rok studiów przyrodniczych, następującej próbie: przeczytał im krótką lekcję Pasteura i poprosił o streszczenie. Rezultaty były rozpaczkliwe, styl i ortografja zupełnie fantastyczne, 50% streszczeń nie otrzymało noty dostatecznej. Jak bardzo studenci są pozbawieni zmysłu inicjatywy i zainteresowań naukowych, świadczy następujący wypadek: w r. 1930 rektor Duesberg rozpiisał konkurs dla studentów medycyny, techniki i nauk przyrodniczych na najlepszy opis niektórych działów naukowych Wystawy Międzynarodowej w Liège. Wyznaczono 24 nagrody. Do konkursu stanęło 6-ciu studentów! Za przyczynę niskiego poziomu młodzieży akademickiej Duesberg uważa wadliwy system pedagogiczny, który wytwarza przemęczenie młodzieży w szkole powszechnej i średniej. Jako lekarz, podkreśla fatalne warunki higieniczne w szkołach, brak czasu na sporty i gry na świeżem powietrzu, które są konieczne zwłaszcza w okresie dojrzewania. Programy szkolne są o wiele za obszerne zwłaszcza jeśli chodzi o ilość przedmiotów. Rektor Duesberg jest stanowczym zwolennikiem zasady może dość wytartej, lecz niemniej słusznej: *non multa sed multum*. Należy uwolnić dzieci w szkole powszechnej od nawału niepotrzebnej nomenklatury i drobiazgów, które są interesujące tylko dla fachowców. Język ojczysty i rachunki powinny być jedyną nauką w szkole powszechnej. Przy tych dwóch przedmiotach można znaleźć dość sposobności, żeby podać dzieciom konieczne wiadomości z przyrody, geografji, czy higieny. Program szkoły średniej przedstawia również dużo do życzenia. Zadaniem szkoły średniej jest wychowywanie młodzieży o solidnej kulturze ogólnej, nie zaś przygotowywanie specjalistów. Podręczniki przeładowane są wiadomościami zbyt drobiazgowymi i specjalnemi. Duesberg jako przyrodnik może wydać najbar-

dziej fachowy osąd o podręcznikach przyrody: Zawierają one np. niesłychanie skomplikowane opisy i klasyfikacje tkanki nerwowych lub mięśniowych, poruszają zagadnienia, które sprawiają trudności studentom. Następnie szkodliwy jest podział dnia szkolnego na 5 rozmaitych lekcji, uczeń zmieniając co godzinę przedmiot, nie może wiele skorzystać. 5 godzin nauczania dziennie jest to także o połowę za wiele dla nauczyciela, który powinien pracować bez przemęczenia. Należałoby także zwrócić baczną uwagę na wykształcenie pedagogiczne nauczyciela, które od czasu ostatnich zmian jest zaniedbywane. Duesberg podaje następujące środki zaradzenia złemu: należy zacząć lekcje o 8.30, zredukować pracę domową dziecka do maximum godziny dziennie, powiększyć ilość nauczycieli, zredukować program nauczania, polepszyć warunki higieniczne w szkole. Zmieniając program, należy poświęcić więcej uwagi nauczaniu języków obcych, pogłębić naukę matematyki, uczyć rysunków, poświęcić możliwie najwięcej czasu wychowaniu fizycznemu młodzieży. Zmiany należałoby przeprowadzić w nieprzełożonym czasie nauki, wszelkie pomysły utworzenia klasy retorycznej po ukończeniu szkoły należy odrzucić; 24 godziny tygodniowo w niższych klasach, 30 w wyższych muszą być maksymalną liczbą lekcji. Redukcja godzin jest możliwa kosztem zniesienia nauki języka greckiego, muzyki i niewielkiego tylko ograniczenia godzin łaciny. Nauka łaciny bowiem oprócz znaczenia dla ogólnej kultury człowieka, jest podstawą znajomości języka francuskiego. Przygotowanie nauczycieli od 1929 roku stało się o tyle lepsze, że kandydat na ukończeniu uniwersytetu musi przejść co najmniej roczne studia pedagogiczne. Duesberg przywiązuje olbrzymie znaczenie do solidnego pedagogicznego wykształcenia nauczycieli szkoły średniej; od solidności i pogłębienia kultury pedagogicznej nauczycieli uzależnia w dużej mierze stan poziomu naukowego młodzieży. Nawet jednak gdyby przygotowanie wychowanków szkoły średniej poprawiło się, rektor jest zdecydowanym zwolennikiem egzaminu wstępnego dla rozpoczynających studia. Egzamin taki powinien w pierwszym rzędzie wykazać ogólną inteligencję i umiejętność rozumowania kandydata do studjów wyższych. Rektor Duesberg, omawiając nasuwające mu się rozwiązania, rozumie, że nie podaje definitywnych środków zaradczych. Podkreśla niezmierną ważność problemu i konieczność ratowania elity intelektualnej kraju, której tworzenie się jest przez istniejący stan rzeczy poważnie zagrożone.

Streściliśmy uwagi rektora Duesberga dość szeroko w tem przekonaniu, że i sam problem i próby jego rozwiązania, wyłaniające się na gruncie belgijskim, ukazują wiele analogji z naszymi stosunkami. Uderza zwłaszcza jedno: i u nas i w Belgji obciąża się szkołę średnią odpowiedzialnością za niski stan przygotowania umysłowego młodzieży, — i tu i tam uniwersytety nie wychodzą poza stosowanie środków zaradczych natury mechanicznej (egzamin wstępny).

**Przywódcy hitleryzmu o problemach wychowawczych.** Szalone rozdarcie wewnętrzne Niemiec współczesnych, jakie się narzuca każdemu przelotnemu nawet obserwatorowi ich życia, utajony lecz niemniej silny duch opozycji wobec reżimu dzisiejszego sprawiają, że Niemcy oficjalne z wielkim niepokojem i ze wzmożoną czujnością baczą, by w szeregach ich sfer urzędniczych nie pozostał nikt obciążony choćby cieniem dawnej ideologii liberalizmu. Wobec nauczycielstwa niemieckiego, które przed przewrotem hitlerowskim, w przeważnej swej części stało w obozie socjalistycznym, nieufność kół oficjalnych jest duża. Stąd wkłada się wielki wysiłek w propagandę ideologii narodowego socjalizmu wśród nauczycielstwa. Wyrazem tych zabiegów stały się urządzone w czasie obecnych feryj wakacyjnych kursy przeszkolenia nauczycieli w duchu doktryny narodowo-socjalistycznej.



Są one charakterystyczne z tego względu, że dają obraz opinii i nastrojów panujących wśród ster szkolnych współczesnych Niemiec, ciekawe dalej z tego także punktu widzenia, że obrazują, jak daleko postąpiło uzależnienie całkowite szkoły od panującej doktryny politycznej. Ośrodkiem bowiem głównym tych kursów stały się nie wykłady teoretyków, pedagogów czy praktyków szkolnych, lecz mowy działaczy politycznych. Doktryna polityczna państwa totalnego, niezmiernie wszechwładny chce zawładnąć nad każdym objawem życia socjalnego. Wkracza i na teren szkoły, zatrwożona nie tylko o władztwo dusz nad młodem pokoleniem, lecz jeszcze bardziej może nie dowierając starej generacji nauczycieli.

W lipcu tego roku w Heringsdorfie wobec 7000 nauczycieli pomorskich o problemach wychowawczych mówił Alfred Rosenberg. Narodowy socjalizm — w myśl jego wywodów — apeluje w wychowaniu człowieka do poczucia heroizmu. Wydobyc z duszy niemieckiej te pierwiastki heroizmu oto cele wychowania. Jest zaś zadaniem niemieckich historyków wykazać, jak dzieje niemieckie były realizacją pierwiastków heroizmu. Rosenberg nie lęka się tendencyjnego traktowania historii. Trzeba odrzucić tezę, jakoby Germanie byli barbarzyńcami, których ucywilizowało dopiero przyjęcie chrześcijaństwa. Trzeba rozpocząć intensywne prace wykopaliskowe, które napewne dowiodą oryginalności i niezależności od wpływów greckich i rzymskich dawnej kultury nordyckiej. By móc w szybkim tempie poprowadzić prace wykopaliskowe, zamierzają Niemcy w najbliższym czasie stworzyć specjalny Instytut Prehistoryczny.

Rozbite w średniowieczu Niemcy zostały ocalone tylko dzięki tym odrodzonym dążeniom, które, wyrastając na gruncie Brandenburskiej, przyoblekły się w kształt państwa pruskiego. Prusy uratowały najistotniejsze wcielenie ducha niemieckiego. Wychowanie dzisiejsze musi dokopać się z powrotem do prastarych koncepcji germańskich, dziś zniekształconych i zamulonych przez pojęcia chrześcijańskie.

W tym samym czasie w Monachjum wobec 4000 nauczycieli bawarskich mówił minister Adolf Wagner. Uderzył w ton bardzo bojowy, oskarżając demokrację niemiecką, że nie miała jasno skryształizowanego ideału wychowawczego. Stąd republika niemiecka nie umiała porwać za sobą młodzieży, nie potrafiła dla swych dążeń wykrzesać wśród młodzieży entuzjazmu. Także i dawne nauczycielstwo niemieckie nie umiało znaleźć drogi do serc młodzieży, oceniało zbyt jednostronnie tę młodzież z punktu widzenia jej sprawności intelektualnej, nie umiało wnikać w jej przeżycia psychiczne. I dziś także nie wystarczy przyswoić sobie powierzchownie zasady doktryny narodowo-socjalistycznej. Trzeba ją wewnątrz przeżyć. Należy stanowczo zerwać z dawnymi przeżytkami myślowymi minionej epoki. Do takich należy — zdaniem mówcy — koncepcja o międzynarodowym charakterze nauki. Państwo narodowo-socjalistyczne nie ścierpi tej koncepcji, nauka musi być tak samo związana z krwią i rasą niemiecką („blutgebunden“), jak wszystkie inne przejawy życia niemieckiego. Nauczycielstwo musi się przejąć duchem wiary w misję dziejową doktryny narodowo-socjalistycznej. Jest ona tak stara, jak długo istnieją Niemcy, bo w niej wyrażają się najistotniejsze cechy charakteru narodowego, będzie trwała tak długo, póki istnieć będą na świecie Niemcy. Szkoła ma wpoić w młodzież wiarę w trwałość i zbawczość tej koncepcji.

Jeśli się odrzuci z tych dwóch przemówień nalot górnolotnego frazesu, to odśloni się jaskrawo istotne oblicze: w formę mistyki religijnej przybrany kult imperjalizmu i megalomanji narodowej.

W takim duchu zmierza dziś wychowanie współczesnych Niemiec, uzależnione całkowicie od doktryny narodowego socjalizmu. Odrzuca się nawet chrześcijaństwo, i w nawrocie do mglisto określanych pier-

wiazków pragermańskich wielbi się w istocie kult siły. Niedarmo Nietzsche i Bismarck są uważani przez hitlerizm za najbliższych duchowo koncepcjom III Rzeszy. Opinia polska winna z natężoną uwagą śledzić przemiany pedagogiczne współczesnych Niemiec, tu bowiem nieraz daleko wyraziściej ujawniają się istotne sprężyny i cele III-ciej Rzeszy, aniżeli w innych pociągnięciach, mających na oku propagandowe założenia w stosunku do opinii zagranicznej. („Völkischer Beobachter“ lipiec 1935.)

**Przesuwanie studentów uniwersytetu w Niemczech.** Jednym z ważnych punktów programu hitlerowskiego stało się ożywienie życia prowincji. Decentralizacja stała się hasłem dnia. Widoczne to także w polityce szkolnej. Akademię Pedagogiczną tworzy się w nowych ośrodkach prowincjonalnych, obecnie przystąpiono do dość podobnej reorganizacji życia uniwersyteckiego. Chcąc zapobiec wyludnieniu uniwersytetów w małych i średnich miejscowościach minister oświaty ustalił dla uniwersytetów w wielkich miejscowościach, które po wojnie światowej były ogromnie przepełnione, pewien kontyngent nowoprzyjętych studentów, którego nie wolno przekroczyć. W ten sposób studenci będą musieli studjować w tych miejscowościach średnich i małych, gdzie kontakt między profesorem a młodzieżą jest bliższy. Rozporządzenie to nie dotyczy cudzoziemców. Kontyngent, którego nie wolno przekroczyć, wynosi dla Berlina 5600, Lipska 3100, Monachjum 5000, Hamburga 1600, Kolonji 2300.

**Robotnicy a uniwersytet w Niemczech.** Do kategorii ciekawych eksperymentów Niemiec hitlerowskich, podyktowanych bardziej względami natury socjalnej niż pedagogicznej, należy dopuszczenie młodzieży robotniczej bez egzaminu dojrzałości do studjów uniwersyteckich. Na propozycję związku Deutsche Studentenschaft zgodził się minister oświaty na dopuszczenie pierwszej grupy 20 synów robotniczych, członków „Hitlerjugend“ bez świadectwa dojrzałości do związku Deutsche Studentenschaft. Przez zarządzenie to starają się Niemcy stworzyć możliwość dopuszczenia uzdolnionej wybitnie młodzieży robotniczej do studjów uniwersyteckich. Przygotowania naukowego tej młodzieży do studjów uniwersyteckich podjął się wspomniany związek studentów w porozumieniu z profesorami uniwersytetu, finansuje całą sprawę „Reichsstudentenwerk“. Gdyby przedsięwzięcie się udało, młodzież zostanie dopuszczona po 2 semestrach do immatrykulacji. Uniwersytet w Heidelbergu został wybrany jako teren realizacji tej ciekawej próby.

**Szkolnictwo powszechne i średnie w Niemczech.** Opublikowane niedawno dane statystyczne o pruskim szkolnictwie przez ministerstwo oświaty rzucają ciekawe światło na rozwój niemieckiego szkolnictwa i nasuwają sporo refleksyj porównawczych w zestawieniu ze stosunkami polskimi. Liczba publicznych szkół powszechnych w Prusach jesienią 1934 roku wynosiła **32.833**, liczba klas szkolnych **116.398** (w tem 19847 klas męskich, 19462 klas żeńskich i 77089 klas mieszanych). Liczba dzieci szkolnych wynosiła **5.006.029** (w tem 2.540.944 chłopców i 2.465.085 dziewcząt). Przeciętnie więc wypada **43** uczniów na jedną klasę szkolną.

Budowa poszczególnych typów organizacyjnych szkoły powszechnej i jej rozszanie na terenie Prus jest następujące: 1-klasówek jest 13202, 2-kl. — 6087, 3-kl. — 5234, 4-kl. — 1963, 5-kl. — 895, 6-kl. — 1087, 7-kl. — 2146, 8-kl. — 2202, 9-kl. — 17.

Liczba zatrudnionych w publicznem szkolnictwie powszechnem sił nauczycielskich wynosi **127.240**, w tem **86.942** nauczycieli i **40.298** nauczycielek.

Prywatnych szkół powszechnych jest zaledwie 289, liczba ich uczniów wynosi 17.532, nauczycieli 631.

Sprawa narybku nauczycielskiego dla szkół powszechnych kształtowała się w Prusach latem 1934 następująco: pruskie akademje pedagogiczne, zwane Hochschulen für Lehrerbildung, wykazywały słuchaczy w Bytomiu 75, Bonn 71, Dortmundzie 241, Elblągu 230, Frankfurcie nad Odrą 136, Hannowerze 138, Hirschbergu 134, Kiel 250, Kottbus 135, Lauenburgu 170, Weilburgu 166. Z tego kobiet na Bytom 33 i Hannover 138.

W średnim szkolnictwie istniało ogółem 988 szkół, w tem 591 państwowych i 397 prywatnych. Liczba zatrudnionych nauczycieli wynosi 8112, w tem 4890 mężczyzn i 3222 kobiet.

Uważna analiza tych cyfr nasuwa kilka wniosków porównawczych, nieobojętnych dla stosunków polskich: 1. uderza w oczy fakt, iż obciążenie szkolne pojedynczego nauczyciela szkoły powszechnej naszego sąsiada zachodniego jest jednak poważnie mniejsze niż u nas. Niemcy przechodzą kryzys gospodarczy napewno równie silny, a na terenie miasta jeszcze dotkliwszy i głębiej sięgający niż my, niemniej jednak rozumieją z państwowego punktu widzenia wartość wysokiego poziomu szkoły powszechnej, nie szcedzą więc w budżecie państwa wydatków na ten cel; 2. w kształceniu nauczycieli szkół powszechnych widać całkiem zdecydowany nacisk na kształcenie wyższe, w akademjach pedagogicznych. Czytelnika polskiego zastanawiają wysokie cyfry kandydatów w miejscowościach, położonych na terenie granicznym z Polską (Frankfurt nad Odrą, Elbląg, Lauenburg, Bytom). Ten zamykający się nad naszymi granicami pierścień wyższych, o typie uniwersyteckim zakładów kształcenia nauczycieli, które w intencjach twórców mają być siedliskami ducha pruskiego w jego pochodzie na wschód, ma swoją wymowę. O akademji pedagogicznej w Lauenburgu czytamy w ciekawej publikacji Vesper Will „Deutsche Jugend“ (1934), że ma kształcić duchowych bojowników walki na wschodzie („geistige Soldaten für Kampf im Osten“), w tejże samej publikacji przywódcy młodzieży hitlerowskiej oskarżają rządy weimarskie, że niedoceniając znaczenia akademji pedagogicznej we Frankfurcie nad Odrą, długo zwlekały z budową odpowiednich gmachów, dopiero rząd hitlerowski przyspieszył tę budowę, rozumiejąc znaczenie polityczne tej placówki na terytorjum granicznym. Stoimy w momencie przebudowy naszych zakładów kształcenia nauczycieli. Poczynania niemieckie na terenie granicznym mają swoją niedwuznaczną i zupełnie jasną wymowę. Nie powinno się ich na jeden nawet moment stracić z oka przy organizacji nowego typu zakładów kształcenia nauczycieli w zachodnich połaciach Rzeczypospolitej. Organizacja należyta tych zakładów, to nie sprawa czysto szkolna, ale także zagadnienie, które musi być rozpatrywane pod kątem widzenia interesów ogólnopaństwowych w zestawieniu z tendencjami naszego zachodniego sąsiada. (Materiał cyfrowy przytoczony z danych, zawartych w zeszycie 12 „Die Erziehung“ za rok 1935.)

**Szkolnictwo w Rosji Sowieckiej.** Biuletyn Międzynarodowego Biura Wychowania w Genewie (Nr. 36, 1935) podaje szereg interesujących cyfr o rozwoju szkolnictwa u naszego sąsiada wschodniego. W roku 1914/1915 — 7,800.000 uczęszczało do szkół ludowych i średnich na terytorjum Rosji carskiej. W roku 1933-1934 liczba dzieci w szkołach powszechnych i średnich Z. R. S. S. wynosi 25,600.000.

70% analfabetów — taki jest ponury spadek kulturalny Rosji carskiej. Z republik wchodzących w skład federacji sowieckiej, pierwsza Republika Białoruska urzeczywistniła powszechność i przymus obo-

wiązku szkolnego. W roku 1932 — 97,9% dzieci uczęszczało do szkół na terytorjum Białorusi.

Z roku na rok rośnie też budżet wydatków w szkolnictwie. W 1930 wynosił 1.330.000.000 rubli, w 1932 — 2.618.000.000. W Rosji carskiej wydatki na szkołę wynosiły 48 kopiejek, licząc na poszczególnego mieszkańca — w budżecie aktualnym najbliższej okolicy Moskwy wydatki te wzrosły do 11 rubli na głowę.

## Kronika Instytutu Pedagogicznego.

**Program Instytutu Pedagogicznego w Katowicach.** W drugim roku studjów na rok szkolny 1935/36 w zakres programu wchodzi przedmioty pomocnicze i główne, ćwiczenia seminaryjne, zagadnienia oświaty pozaszkolnej oraz praktyka szkolna. W szczególności program studjów przedstawia się następująco: Antropologiczne podstawy wychowania oraz ćwiczenia antropologiczne (Dr E. Stołyh wowa, doc. U. J.), Zarys psychologii pedagogicznej cz. II (Dr St. Szuman, prof. U. J.), Seminarjum psychologii pedagogicznej pod kierownictwem prof. Szumana prowadzą Dr J. Pieter i Dr L. Goldscheider, Pedagogika ogólna na tle współczesnych prądów w wychowaniu (Dr H. Rowid, dyr. pedagogjum), Seminarjum pedagogiczne pod kierownictwem prof. Rowida prowadzi Dr M. Sekreta. Wybrane zagadnienia z historii wychowania (Dr Stan. Kot, prof. U. J. i Dr J. Hulewicz). Rozwój współczesnego szkolnictwa w Polsce (Dr T. Kupczyński, kurator szkol.). Ustawodawstwo szkolne i podstawowe wiadomości z prawoznawstwa (Dr E. Trzaska, dyr. gimn.). Współpraca nauczyciela z poradniami zawodowymi (Dr L. Goldscheider, psycholog szkolny). Najważniejsze zagadnienia z higieny szkolnej, z ćwiczeniami (Dr St. Hilewicz, wizytator hig.). Dydaktyka elementarnego nauczania, z ćwiczeniami (Dr M. Falski, wizytator min.).

Dział B, t. j. przedmioty naukowe, wybrane jako studjum specjalne przez słuchaczy, obejmuje: Zarys wiadomości o najnowszej literaturze polskiej. — Opisowa gramatyka języka polskiego. — Dydaktyka języka polskiego (Dr Z. Klemensiewicz, doc. U. J.). — Najważniejsze zagadnienia z dziejów Polski z uwzględnieniem historii powszechnej. Dydaktyka historii (Dr Fr. Fuchs, prof. gimn.). Geografia krajów sąsiadujących z Polską. Dydaktyka geografji (Dr St. Niemcówna, prof. gimn.). — Zarys geografji fizycznej (Dr E. Passendorfer, doc. U. J.). — Zoologia systematyczna. Dydaktyka zoologii z ćwiczeniami (Dr St. Skowron, doc. U. J.). — Botanika systematyczna. Dydaktyka botaniki z ćwiczeniami (Dr A. Kozłowska, doc. U. J.).

Dział C obejmuje cykl wykładów z zakresu oświaty pozaszkolnej pod kierownictwem Dra M. Hasińskiego, kier. ośw. pozaszkol. w Wydz. Ośw. Publ. w Katowicach.

Na dwuletnie studjum w Instytucie Pedagogicznym zapisało się w ub. roku szkol. 153 słuchaczy (ek), przeważnie nauczyciele i kierownicy szkół powszechnych. Prace tej instytucji i jej rolę w szerzeniu kultury pedagogicznej w Polsce przedstawia w sposób nader umiejętny i przejrzysty niedawno ogłoszona publikacja p. t. Z działalności Instytutu Pedagogicznego w Katowicach w latach 1932/33—1933/34 (Katowice 1935) z Przedmową Dyrektora I. P. E. Czernichowskiego. Część I-sza tej publikacji zawiera cenną rozprawę

p. t. Reforma kształcenia nauczycieli po wojnie światowej. W części II-giej podane są programy wykładów tudzież ćwiczeń seminaryjnych, zobrazowano tu też różne formy pracy w Instytucie Pedagogicznym. W „dodatku“ wreszcie znajdujemy Statut T-wa I. P., oraz statut organizacyjny I. P., Regulamin Biblioteki i regulamin Koła Absolwentów I. P.

### **Koło Absolwentów Instytutu Pedagogicznego w Katowicach.**

Przed dwoma laty powstało przy Instytucie Pedagogicznym w Katowicach Koło Absolwentów. Myśl utworzenia Koła powziął Dyrektor Instytutu Pedagogicznego Edward Czernichowski, na skutek wysuwanych przez absolwentów potrzeb, na pierwszym zjeździe w roku 1933. Drugi Walny Zjazd Absolwentów w r. 1934 nakreślił ściślejsze kontury organizacyjne, które w ciągu ostatnich miesięcy przybrały formę konkretną w postaci opracowanego Regulaminu Koła (zamieszczonego w broszurze „Z działalności Instytutu Pedagogicznego w Katowicach w latach szk. 1932/33—1933/34; Katowice 1935. Nakładem I. P.“) oraz w rozpoczętych pracach Sekcyj.

Właściwe życie i praca absolwentów I. P. ogniskuje się w sekcjach. Powstają one w miarę potrzeb i zainteresowań absolwentów, członków Koła. Zależnie od wymagań obranej pracy, sekcje zapraszają do pomocy i kierownictwa wykładowców Instytutu Pedagogicznego, profesorów. Na czele sekcji stoją przewodniczący, wybrani z pośród członków.

Obecnie istnieją następujące sekcje:

Sekcja psychologiczna pod kierownictwem naukowem Dra Pietera — pracuje od lutego 1934 r. nad badaniem psychiki dziecka śląskiego. Bada się około 100 dzieci testami Kaczyńskiej i 200 dzieci testami Bineta-Termana. Skolei nastąpią badania zależności uzdolnień od zjawisk socjologicznych według kwestjonariusza, ułożonego przez Dra Pietera, a wreszcie przeprowadzi się badania antropologiczne pod kierownictwem Prof. U. J. Dra Stolyhwy. Nad zagadnieniami temi pracuje 40 absolwentów.

Sekcja pedagogiczna pozostaje pod kierownictwem naukowem Dra Trzaski, Dra Goldscheidera i Dra Sekrety, osiemnastu absolwentów współpracuje nad zagadnieniem karności w szkolnictwie na Śląsku. Za podstawę pracy przyjęto przeszło 1200 odpowiedzi na ankietę, rozesłaną dwukrotnie przez Instytut Pedagogiczny do nauczycielstwa na terenie województwa śląskiego, dotyczącą zagadnienia karności.

Sekcja geograficzna skupia 18 absolwentów, organizuje cały szereg wycieczek naukowych pod kierownictwem Dr Niemcówny i Dra Passendorfera. W czasie wakacyj projektuje wycieczkę dwutygodniową wzdłuż kresów wschodnich. Na przyszłość zakreśla sobie prace naukowo-metodyczne oraz naukowe opracowanie zbiorów muzealnych w Śląskiem Muzeum Przyrodniczem.

Sekcja biologiczna pod kierownictwem Dr Kozłowskiej rozwinęła intensywną pracę badawczą przyrody Śląska. W Sekcji pracuje 13 absolwentów.

W trakcie organizacji są sekcje: historyczna, polonistyczna, socjologiczna i sekcja wycieczek. Ta ostatnia będzie mieć za cel organizowanie wycieczek naukowo-poznawczych zarówno w kraju jak i zagranicę. W czerwcu bieżącego roku 21 absolwentów brało udział w wycieczce pedagogicznej do Wiednia, organizowanej przez Instytut Pedagogiczny.

Przewodniczący sekcji wchodzi w skład Zarządu. Zarząd kieruje życiem absolwentów i koordynuje prace sekcji. W skład obecnego zarządu wchodzi: Łaciak Teofil — przewodniczący Zarządu

Koła oraz Sekcji Pedagog.; Chłopek Stanisław — sekretarz; Wintouschka Stefanja — przewodnicząca Sekcji geograficznej; Najzarek Zygmunt — przewodniczący Sekcji psychologicznej; Grabara Piotr — przewodniczący Sekcji socjologicznej; Stanuch Władysław — przewodniczący sekcji współpracy ze słuchaczami I. P.; Mola Wiktor — przew. Sekcji historycznej; Rubaszewski St. — przew. Sekcji polonistycznej.

Na jesień b. r. przygotowuje Zarząd zjazd absolwentów, celem wykazania dorobku pracy naukowej, dalszego rozbudowywania tejże i skupienia coraz ściślejszego absolwentów z Instytutem, ażeby tą drogą Instytut promieniował przez absolwentów na całe środowisko śląskie i pogłębiał pracę wychowawczą i dydaktyczną nauczycielstwa.

## Zapiski bibliograficzne.

Zofja Denelówna. Twórczość pedagogiczna Jana Władysława Dawida. Wyd. Naukowego T-wa Ped. Warszawa 1935. „Nasza Księgarnia“.

Sergjusz Hessen. Podstawy pedagogiki. Przeł. Dr Adam Zielenżyk. Wyd. II. Nakł. Naszej Księgarni Zw. N. P. Warszawa 1935.

Bogdan Suchodolski. Kultura współczesna a wychowanie młodzieży. Książnica-Atlas. Lwów — Warszawa 1935.

John C. Almack. Wychowanie obywatelskie. Przeł. J. Piotrowski. Książnica-Atlas. Lwów — Warszawa 1935.

H. Radlińska. Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej. Nakł. „Naszej Księgarni“. Warszawa 1935.

Leopold Blaustein. O zadaniach psychologii humanistycznej. Odbitka z „Przeglądu Filozoficznego“. Warszawa 1935.

Mirosław Sekreta. Reforma kształcenia nauczycieli po wojnie światowej. Katowice 1935.

Dr Jakób Wachtel. Świat nowych spostrzeżeń. Nauka o ejdetyzmie i jej zagadnienia pedagogiczne. Nakł. Nauk. T-wa Ped. Warszawa 1935.

Michał Friedlaender. Testowanie i szacowanie inteligencji szkolnej. Przyczynek do problemu oceny ucznia. Kraków 1935.

Michał Friedlaender. Literatura obcojęzyczna w szkole średniej. Szkic metodyczny. Cz. I. Kraków 1935. Gebethner i Wolff.

S. Hessen. Globální metoda či globální vyučování? V Praze 1935.

Wacław Prihoda. Rationalisierung des Schulwesens. Funktionelle Organisation des Schulsystems. Übers. v. R. Fischer. Prag 1935.

Publications du Bureau Int. d'Éducation. La formation professionnelle du personnel enseignant primaire. Genève 1935.

Publications du B. I. É. La formation professionnelle du personnel enseignant secondaire. Genève 1935.

Wydawnictwo Kasy im. Mianowskiego. Nauka Polska, jej potrzeby, organizacja i rozwój. T. XX. Warszawa 1935.

Wydawnictwo Warszawskiego T-wa Fil. Przegląd Filozoficzny. Rocznik 38, z. I—II. Warszawa 1935.

Wydawnictwo Powsz. Uniwersytetu Korespondencyjnego. Wiedza i Życie. Miesięcznik. Z. 6 i 7, 8 i 9. Warszawa 1935.

Wydawnictwo „Naszej Księgarni“ Zw. Naucz. Pol. Encyklopedia Wychowania. Tom II. Z. 5. Warszawa 1935. Treść: Marjan Falski: Dydaktyka nauki czytania. — Tenże: Dydaktyka nauki pisania. — Henryk Gaertner: Dydaktyka nauki języka polskiego. — Jadwiga Dańcewiczowa: Dydaktyka mówienia i pisania. — Władysław Szyszkowski: Dydaktyka literatury. — Marjan Goljas: Dydaktyka języków klasycznych.

Stanisław Szober. Gramatyka polska w szkole powszechnej. Kl. VII. Wyd. M. Arcta. Warszawa 1935.

Dr Eugenjusz Trzaska. Gwara i wpływy obce w języku uczniów szkół śląskich. Wydawnictwo Instytutu Pedagogicznego w Katowicach 1935.

Jadwiga Wernerowa. Poznawajmy przyrodę i nasz kraj. Wyd. M. Arcta. Warszawa 1935.

HENRYK ROWID.

## Młodzież współczesna w świetle własnej opinii.

*(Uwagi o kulturze etycznej i towarzyskiej młodzieży szkół  
średnich.)*

Starsze pokolenie, obserwując postępowanie i zachowanie się młodzieży w różnych sytuacjach, urabia sobie o niej opinię, zazwyczaj negatywną, którą najczęściej wyraża mniej więcej temi słowy: „Za naszych czasów młodzież była i n n a“, nadając temu określeniu treść wartościową, bogatą w elementy zarówno natury intelektualnej jak i emocjonalno-dążeńiowej. „Inna“ to ma znaczyć: rozumniejsza, poważniejsza, żyjąca w bogatym świecie idei i zmierzająca do ich urzeczywistnienia — słowem, młodzież „za naszych czasów“ stała pod każdym względem kulturalnie wyżej w porównaniu z młodzieżą doby obecnej. Niezawodnie w każdej epoce kulturalnej, w ustosunkowaniu się do siebie pokoleń powtarza się podobna opinia i wytwarzają się podobne sytuacje, co można stwierdzić na podstawie własnych wspomnień i co odzwierciedla się też w literaturze pięknej, w pamiętnikach i t. p. Opinia starszego pokolenia o młodzieży bywa zwykle a priori negatywna, czego dowodem są między innymi systemy wychowawcze dawniejszych epok kulturalnych. Przyjmowano, że pierwiastki ujemne przeważają w psychice młodocianej i stąd wskazany jest surowy rygor, konieczne stosowanie jak najostrejszych kar i represyj w wychowaniu młodzieży. Zasadnicza zmiana poglądów pod tym względem dokonywa się dopiero w wieku XVIII pod wpływem „Emila“ Rousseau'a i wiara w przewagę dobrych pierwiastków w duszy młodocianej osiąga swój najsilniejszy wyraz w „stuleciu dziecka“ w wieku XIX i w dobie obecnej. Nowa teoria pedagogiczna niewielki jednak wpływ wywiera na kształtowanie się opinii starszego pokolenia, które i w obecnych czasach okazuje raczej tendencje do wypowiedania sądów ujemnych o współczesnej młodzieży. Nasuwa się zagadnienie, czy te sądy są słuszne i jak się do nich ustosun-



kuje sama młodzież, zwłaszcza dojrzała, w wieku od 15 do 20 lat.

Aż do czasów obecnych zawsze tylko pokolenie starsze wskazywało młodzieży drogi postępowania, wypowiadało w sposób autorytatywny sądy o jej zachowaniu, nie skąpiąc jej rad i wskazań, mniej lub więcej celowych, co zresztą należy do naturalnych obowiązków wychowawców młodego pokolenia. Atoli nie pomyślano dotąd, że trzeba się też wsłuchać w głos samej młodzieży, trzeba poznać jej przeżycia i opinie w sprawach bezpośrednio jej dotyczących. Dopiero w ostatnich latach psychologia pedagogiczna i teoria wychowania zmierza do oparcia swych badań i dociekań na materiałach, dostarczonych przez samą młodzież. Przez ciągłą i wnikliwą obserwację zachowania się i postępowania młodzieży w różnych sytuacjach i okolicznościach życiowych, przez badanie form ekspresji przeżyć młodzieży, przez analizę szczegółową dzienników i pamiętników, pisanych przez młodzież, przez gromadzenie materiałów i dokumentów wewnętrznego życia przy pomocy kwestionariusza i ankiety staramy się poznać dążenia młodzieży, wnikać i wczuć się w jej psychikę, w jej świat duchowy. Celem zbadania jakiegokolwiek problemu z dziedziny wychowania należy tedy zużytkować nie tylko doświadczenie i wiedzę przedstawicieli pokolenia starszego, ale poznać również trzeba i opinie samej młodzieży odnośnie pewnych zjawisk i faktów społeczno-pedagogicznych. W ten sposób rozważania nasze oprą się na bogatszym materiale i na możliwie szerokiej i mocnej podstawie.

### *1. Ankieta w sprawie zachowania się uczniów szkół średnich.*

Wychodząc z tego założenia, staraliśmy się zbadać jeden z najważniejszych problemów wychowawczych, a mianowicie, jaki jest poziom kultury społeczno-etycznej i towarzyskiej współczesnej młodzieży szkół średnich. Z inicjatywy *Towarzystwa Dyrektorów Szkół Średnich* w Krakowie i przy współudziale przedstawicieli Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego odbyła się w styczniu b. r. na ten temat dyskusja, do której przygotowano materiał, zebrany na podstawie odpowiednio ułożonego kwestionariusza. Ankietę przeprowadzono w listopadzie ub. r. w krakowskich szkołach średnich w klasach od V-tej do VIII-ej, oraz w seminarjach naucz. na kursie IV-tym i V-tym. Młodzież miała dać odpowiedź na następujące pytania, zawarte w kwestionariuszu:

1. Jaki jest wiek ucznia (uczenicy) i do której klasy uczęszcza?  
 2. Czem się najczęściej interesujesz np. w dziedzinie nauki, sztuki, techniki i sportów?

3. Czy mieszkasz w Krakowie, czy też dojeżdżasz do szkoły z innej miejscowości? — Zawód ojca. (matki).

4. Czy zauważyłeś (łaś) niewłaściwe zachowanie się kolegów (żanek) w miejscach publicznych, np. na dworcu kolejowym, w poczekalni, w pociągu, na ulicy, w parku, w teatrze, na koncercie i t. p. w stosunku do osób starszych, do funkcjonariuszów publicznych, do kolegów? Jeśli tak, jakie wykroczenia, niezgodne z honorem ucznia, powtarzały się najczęściej?

5. Czy z Twojej strony były próby i usiłowania, aby zapobiec niewłaściwemu zachowaniu się kolegi (żanki)?

6. Jakie są — Twojem zdaniem — przyczyny niewłaściwego zachowania się i postępowania kolegów (żanek)?

7. Jakie środki podniesienia kultury towarzyskiej i społecznej wśród młodzieży byłyby — zdaniem Twojem — najbardziej celowe? Czy potrzebna jest interwencja dorosłych, np. rodziców, profesorów, funkcjonariuszów publicznych, czy też młodzież sama mogłaby czuwać nad właściwym zachowaniem się kolegów (żanek)?

Do powyższego kwestjonariusza dodano następujące uwagi i wskazówki: Odpowiedz na podane pytania szczerze, poważnie i serjo. Podpis odpowiadającego jest zbyteczny. Pytań ankiety nie należy przepisywać, wystarczy tylko podanie porządkowej liczby pytania. Po wypełnieniu kwestjonariusza w klasie jeden z kolegów zbierze odpowiedzi wszystkich, włoży kartki do przygotowanej koperty i zaklei. Odpowiedzi waszych nie będą czytali wasi profesorowie, przeznaczone one są wyłącznie dla celów naukowych. Zadaniem tej ankiety będzie zaoszczędzenie młodzieży wielu przykrości oraz podniesienie jej kultury towarzyskiej i społecznej na wyższy poziom i to przy współudziale samej młodzieży. Kartki z odpowiedziami w zaklejonej kopercie doręczy, tuż po napisaniu, jeden z uczniów pod wskazanym przez dyrektora gimnazjum adresem.

W ciągu tygodnia doręczyli mi uczniowie (uczenice) poszczególnych klas, przeważnie wójtowie samorządów uczniowskich, starannie zaklejone koperty z zawartemi w nich odpowiedziami. Odpowiedziało ogółem 2170, w tem 1383 uczniów i 787 uczenic krakowskich gimnazjów od klasy V do VIII oraz IV i V kursu seminarjum nauczycielskiego w wieku od 15 do 20 lat.

Liczba odpowiedzi z poszczególnych klas przedstawia się następująco:

A. Gimnazja								B. Seminarja naucz.				Razem	
klasa V.		VI.		VII.		VIII.		kurs IV.		V.			
chłop.	dziew.	chłop.	dziew.	chłop.	dziew.	chłop.	dziew.	chłop.	dziew.	chłop.	dziew.	chłop.	dziew.
348	259	344	148	326	47	301	136	35	119	29	78	1383	787

W analizie materiału, zgromadzonego zapomocą ankiety, rozpatrzemy najpierw a) fakty i objawy niewłaściwego postępowania, jakie stwierdza sama młodzież wśród swoich kolegów (żanek), następnie b) źródła i przyczyny niekulturalnego zachowania się młodzieży współczesnej, wreszcie c) środki zaradcze, jakie proponuje młodzież, celem podniesienia kultury etycznej i towarzyskiej wśród ogółu uczniów szkół średnich.

Zanim przejdziemy do omówienia tych zagadnień, podkreślić musimy, że odpowiedzi uczniów cechuje, z nielicznymi wyjątkami, szczerłość i ustosunkowanie się serjo do ankiety. Świadczy o tem m. in. głos ucznia kl. VII-mej, który zauważa, że „samo ogłoszenie ankiety jest dowodem, że problem zachowania się młodzieży jest bolączką dzisiejszych czasów“. Inni znowu wyrażają żal, że za mało mieli czasu na wypełnienie kwestjonariusza (1 godzina lekcyjna), ponieważ pytania w nim zawarte wymagają dłuższego i głębszego przemyślenia. „Ankiety tej nie mogę do końca wyczerpać — pisze uczeń kl. VIII-mej — ponieważ niemożliwością jest w ciągu pół godziny odpowiedzieć na te zagadnienia ważne, dotyczące się młodzieży, które sama młodzież powinna załatwić. Na przyszłość prosimy na ankietę przynajmniej o 3 godziny.“

## 2. Poziom kultury etycznej i towarzyskiej uczniów szkół średnich.

Najczęściej powtarzające się przejawy niskiej kultury etycznej i braku wyrobienia towarzyskiego dotyczą przede wszystkim stosunku młodzieży do osób starszych. Odpowiedzi podkreślają często „niegrzeczne zachowanie się wobec osób starszych“, „impertynenckie odnoszenie się do nich“, „nieusuwanie się z drogi na ulicy“, „nieustępowanie miejsca osobom starszym w tramwajach, w przedziałach kolejowych“ i t. p. W stosunku do funkcjonariuszów publicznych, do konduktorów kolejowych, policjantów, dozorców plantacyj i parków stwierdzają nieraz odpowiadający „traktowanie ich z pewnem lekceważeniem, pogardą, nonszalancją“, stawianie oporu funkcjonariuszom, tudzież „obrzucanie ich wyzwiskami i przekleństwami“. Oto niektóre charakterystyczne głosy w tej sprawie:

„Zauważyłem — pisze uczeń VI kl. gimn. — bezczelne zachowanie się niektórych moich współkolegów względem profesorów, a co gorsza względem rodziców nietylko w domu, ale także w miejscach publicznych.“ — „Najczęściej spotyka się nieuprzejmość, a nawet niegrzeczność względem osób star-

szych — stwierdza uczenica kl. VI-tej. — Byłam nieraz świadkiem, np. w pociągu, na publicznych odczytach i t. p., że młodzież nie ustępowała miejsca osobom starszym, a nawet na ich prośbę niezbyt grzecznie odburknęła.“

„Pewnego razu — czytamy w odpowiedzi ucznia VI-tej kl. — jechałem pociągiem. Gdy wszedłem do wagonu, był on już przepełniony. Obok w przedziale stała starsza kobieta, trzymająca za rękę kilkuletnią dziewczynkę. Kobieta ledwie stała już na nogach, gdyż wracała do domu po całodziennej gonitwie po szpitalach ze swoją chorą córeczką. Na ławce siedział rozparty wygodnie uczeń gimnazjalny. trzymając papierosa w zębach. Zwróciłem się do niego z grzeczną i dyskretną więcej może prośbą niż uwagą, aby ustąpił miejsca kobiecie. Ten odpowiedział niegrzecznie i ordynarnie, abym nie wtrącał się do nieswoich rzeczy.“

„Dojeżdżając do szkoły — pisze uczeń kl. VIII-mej — często zauważyłem, że młodzież, zwłaszcza z klas niższych zachowywała się nawet brutalnie. Często prowadzi ze sobą kłótnie, krzyczy tak, że nieraz z oburzeniem spoglądają na nią starsze osoby. Na upomnienia funkcjonariusza nie uspokaja się.“ — „Na dworcu kolejowym — czytamy w odpowiedzi ucznia kl. VI-tej — chłopiec przechodzi przez tory. Kolejarz zwraca uwagę, że nie wolno. Nietylko nie zastosował się do tego, ale odpowiada jeszcze w sposób nielicujący z godnością ucznia.“

Młodzież uświadamia sobie również dość częste wypadki niekulturalnego zachowania się we wzajemnych stosunkach obojga płci. Stosunek wzajemny chłopców do dziewcząt jest przedmiotem krytyki zarówno uczniów jak i uczenic. Uczniowie stwierdzają, że „koledzy zaczepiają panienki w parku, na ulicy, zwłaszcza na linii A—B, w kościele, przyczem nadmieniają, że zaczepianie to czyli w gwarze uczniowskiej „dowalanie się“ weszło w zwyczaj tak u jednej jak u drugiej strony. Uczenie nie przeczą temu, zauważyły bowiem, że „koleżanki zaczepiają na ulicy kolegów gimnazjalnych“, że chodzenie parkami po ciemnych ulicach nie należy do rzadkości. Częściej atoli młodzież żeńska narzeka na zaczepianie ze strony chłopców. Przytaczamy kilka wypowiedzi, charakteryzujących zachowanie się młodzieży w okresie dojrzewania.

„Zauważyłem — mówi uczeń kl. VI-tej — złe zachowanie się uczniów na ulicy przez zaczepianie bezczelne kobiet oraz ordynarne używanie wyrazów.“ „Na ulicy — pisze uczenica kl. VIII — uczniowie zaczepiają uczenie; naturalnie nie obchodzi się bez głupich, niesmacznych żartów. Uczenie oglądają się zbyt często, na ulicy rozlegają się głośne śmiechy, okrzyki, przepychanie się przez tłumy ludzi, potrącanie osób

starszych, nieraz bez przeproszenia.“ — Koleżanka jej stwierdza również „nieodpowiednie zachowanie panienek, które na ordynarne zaczepki chłopców odpowiadają uśmieszkami, popychaniem się i t. d.“ — „Najczęściej, zdaniem ucznia kl. VIII-mej, zdarzają się incydenty kolegów i koleżanek, zaczepki, dowalanie się, przeważnie ordynarne i t. p. Ze strony uczenicy daje się zauważyć karygodna przystępność i otrzaskanie z rozmowami, w których „słówka“ techniczne są bardzo gęsto usiane.“ — Podobne refleksje spotykamy w odpowiedzi jego kolegi, który pisze z oburzeniem, że chłopcy „zaczepiają swym bezgranicznie głupim sposobem dziewczęta, przeważnie seminarzystki, i to ciekawe, zawsze ze skutkiem, a więc u dziewcząt takie epizody są bardzo pożądane“. — Jeszcze mocniejsze są słowa innego ucznia kl. VIII-mej, zdaniem którego „fatalne bywa zachowanie się grup studentów na błoniach i na linii A—B. Idzie — powiada — pięciu takich kretynów z rykiem i papierosami w głupich pyskach, wygłupiają się w niemożliwy sposób. Cierpią na tem dziewczęta. Jeśli uczepli się paczka t. zw. chłopów z wiary jakiejś gąski, to jeszcze niema nieszczęścia. Ale jeśli to jest dziewczyna mądra, to ją szlak może trafić, gdy znieść musi różne kretynizmy przez całą Aleję 3-go Maja“.

Młodzież nie pomija również i ujemnych objawów w swem życiu osobistem i przytacza różne fakty, świadczące nieraz o niskiej kulturze etycznej, o braku hamulców wewnętrznych, o braku silnej woli i panowaniu nad sobą. Jako ujemne objawy kultury osobistej wymieniają uczniowie najczęściej palenie papierosów, picie alkoholu, żądze i namiętności, bójki w miejscach publicznych, grę w karty, włóczenie się po ulicach i marnowanie czasu, chodzenie do parków w czasie nauki, wulgarny słownik. Młodzież żeńska podkreśla naogół mniej drastyczne objawy niskiej kultury osobistej, krytykując „hałaśliwe rozmowy i śmiechy koleżanek w miejscach publicznych, zwłaszcza gdy przechodzą chłopcy“, chodzenie do kina na niedozwolone programy, obmawianie profesorów, malowanie się i pudrowanie. Uczenie razi nieodpowiednie zachowanie się chłopców w teatrze; wprowadzają oni — jak mówią — na salę teatralną „maniery, panujące na meczach futbolowych“. Młodzież ustosunkowuje się nader krytycznie do tego rodzaju objawów zachowania się kolegów i koleżanek, o czem świadczą liczne wypowiedzi na ten temat:

„Na ulicy palą okropnie papierosy, zanieczyszczając chodniki tutkami — zauważa uczeń kl. VII-mej — cichaczem trąbią alkohol i niszczą zdrowie.“ — „Palenie papierosów przez uczniów — wywodzi uczeń kl. VI-tej — na pryncypalnych ulicach jest tylko formą, aby pokazać starszemu społeczeństwu, że się już jest dorosłym. Ja jednak uważam, że żaden z uczniów palących papierosy na linii A—B nie robi tego dla przyjemności

lub dlatego, żeby mu to było potrzebne, lecz litylko dla formy.“ — „Można zauważyć, zdaniem ucznia kl. VIII-mej, że papierosy palą uczniowie młodszy, nierozwinięci fizycznie, którym wydaje się, że przez to stają się poważniejsi. A także palą dlatego, ponieważ widzą to u starszych i naśladują ich, nie myśląc, czy im to sprawia przyjemność. Uczniowie nie są nałogowymi palaczami i tylko wmawiają w siebie, że nie mogą się odzwyczaić od palenia.“ — „Najczęściej można słyszeć — pisze uczeń kl. V-tej, — że uczniowie nakupią sobie cygar, papierosów i wódki i potem w nietrzeźwym stanie włóczą się po ulicach, np. pewnego razu była wycieczka do Katowic. Z uczniami pojechali dwaj profesorowie, jeden profesor z żoną i jakimś trzecim panem. Jadąc w powrotną drogę, uczniowie zakupili kilkanaście paczek papierosów „rarytas“ i kilka flaszek wódki. Profesorzy zamknęli się w przedziale i rozmawiali, zaś uczniowie popili się tak, że niektórzy leżeli na podłodze uwalania, a z wagonów kurzyło się jak z komina, tak palili papierosy. Jednego ucznia musiał kolega zaprowadzić do domu, zaś drugi stał na Rynku i odbywał podróż do Rygi. Policjant zapisał go i doniósł do gimnazjum.“

Odpowiedzi na ankietę świadczą, że młodzież potępia nader ostro palenie tytoniu, które rozpoczyna się zazwyczaj w kl. IV-tej (obecnie II-giej) gimnazjalnej. Palą nietylko na ulicach, ale w budynku szkolnym, gdzie najczęściej „palarnią“ są ustępy i — jak twierdzą — do jednej ubikacji wchodzi równocześnie po 6 i więcej uczniów na pokrzepienie się papierosami. Jeszcze z ostrzejszą krytyką ze strony młodzieży spotykają się wypadki upijania się. Picie alkoholu przyjęło się na wycieczkach, urządzanych nawet pod kierunkiem profesorów i, jak niektórzy z odpowiadających twierdzą, „piją wtedy aż do nieprzytomności i wyprawiają burdy“.

Oprócz tych najczęściej wymienianych w ankiecie wykroczeń podkreśla młodzież, zwłaszcza żeńska, niewłaściwe zachowanie się uczniów w teatrze i na koncertach. „Już nieraz uderzyło mnie — pisze uczennica kl. VII-mej — nieodpowiednie zachowanie się młodzieży szkolnej. W czasie koncertów, przedstawień w teatrze, czy w kinie można usłyszeć nieraz wykrzykniki zupełnie nie na miejscu, śmiechy w miejscach, gdzie raczej powinno się zachować powagę czy też nie zwracać na nie zbytnej uwagi.“ — Podobne obserwacje w teatrze poczyniła również inna uczennica kl. VII-mej: „Jeden z uczniów na poważnej sztuce wypowiadał głośno swoje uwagi i odpowiadał aktorom“. — Inna 7-mioklasistka stwierdza „rzucanie w teatrze papierkami, listami o głupiej treści na dolne piętra“. — Uczennica kl. VIII-mej zauważyła „niewłaściwe zachowanie tak uczniów jak i uczenic w czasie przedstawień szkolnych; hałasowanie, niepotrzebne rozmowy, tupanie, gwizdanie“. — Podobne

urwagi wypowiada jej koleżanka, która stwierdza „okropne zachowanie się młodzieży męskiej w teatrze na przedstawieniu szkolnem; śmieją się w zupełnie nieodpowiednich miejscach, niemądremi uwagami przeszkadzają aktorom oraz publiczności, śledzącej scenę“.

Niewłaściwe zachowanie się i różne mniej lub więcej drastyczne przekroczenia zdarzają się, jak to wynika z odpowiedzi na ankietę, zazwyczaj wtedy, gdy uczniowie tworzą grupki, gdy gromadka rówieśników popisuje się na ulicy, w parkach, na deptaku, w teatrze, na wycieczce. „Najczęściej — wywodzi uczeń kl. VII-mej — młodzież „popisuje się“, gdy jest zgrupowana, jest jakby „w sile“. Wtedy to jeden przed drugim popisuje się często swą kwiecistą wymową, czy też różnemi „kawalami“, wśród których nie brak zatargów z władzą lub ze starszemi osobami.“ — „Wszędzie, gdzie miałem możność obserwowania kolegów. zauważyłem, że zachowywali się nagannie — stwierdza uczeń kl. VIII-mej — i niezgodnie z honorem ucznia. O ile znajdowali się „w kupie“, zawsze zaczepiali ordynarnemi wyzwiskami innych uczniów lub uczenie.“

Młodzież potępia wreszcie niekulturalne objawy postępowania wobec dobra publicznego, piętnując „niszczenie urządzeń w pociągach, zaśmiecanie ulic i placów publicznych, niszczenie ogrodzeń“ i t. p. Tak więc najczęściej powtarzające się przejawy niekulturalnego zachowania, jakie sama młodzież zaobserwowała w gronie rówieśników, swych kolegów i koleżanek, to nietakt i brak szacunku w stosunku do osób starszych, niewłaściwe zachowanie i ustosunkowanie się do osobników odmiennej płci, niski naogół poziom kultury wewnętrznej, brak form towarzyskich, nieposzanowanie dobra publicznego.

W opinii młodzieży, wyrażonej w ankiecie, ujawnia się często tendencja do zbyt surowego osądu postępowania kolegów (żanek), zbytnia nieraz pochopność do skrajnego i przesadnego wyrokowania, tudzież do uogólniania często na podstawie tylko jednego lub kilku faktów niewłaściwego zachowania się kolegi w danej sytuacji. Tendencja taka jest zresztą jedną z cech charakterystycznych umysłu młodzieńczego. Tylko nieznaczny odsetek odpowiedzi (8—12%) wykazuje pewną powściągliwość w wydawaniu sądów; świadczy to o dużej ostrożności nielicznej stosunkowo grupy młodzieży w uogólnianiu sporadycznych wykroczeń, jakie się zdarzają wśród uczniów szkół średnich. Tak uczeń kl. VII-mej twierdzi, że nie zauważył, by „uczniowie znowu tak źle się zachowywali, zdarzają się czasem tylko małe wybryki“. — „Wykroczenia kolegów są tak drobne, że można je położyć na karb młodości i temperamentu“ — twierdzi też uczeń kl. VIII-mej. Inny znowu uczeń tej samej klasy również nie zauważył „niewłaściwego

zachowania się w miejscach publicznych, czasem da się zaobserwować — mówi — pewną bezceremonijność, ochotę do śpiewania w pociągu, czy coś w tym rodzaju. Wobec osób starszych — twierdzi — odnosi się młodzież z szacunkiem i specjalną sympatią otacza policjantów i kolejarzy, z którymi lubi pogadać“.

Trzeba jeszcze podkreślić różnice, zachodzące w ocenie tych samych lub podobnych faktów i przejawów postępowania. To, co jedni określają jako karygodne i nieliczące z honorem ucznia, jest w oczach innych nic nie znaczącym wybrykiem, który potraktować należy z pobłażliwością i wyrozumiałością. Charakterystyczny w tym względzie jest głos ucznia kl. VIII-mej, który twierdzi, że „specjalnie nie zauważył złego zachowania się uczniów w miejscach publicznych, oprócz demonstracyjnego palenia papierosów i popicia, specjalnie przy końcu roku, po rozdaniu świadectw“. Albo inny znowu uczeń tej samej klasy również nie zauważył nic zdrożnego, „może tylko — jak mówi — po ulicach zaczepiają młodszy koledzy panienki, co niezbyt ładnie wygląda“.

Porównując przytoczone tu głosy młodzieży szkół średnich z opinią starszego społeczeństwa, stwierdzić można zupełną niemal zgodność w ocenie zachowania się uczniów. Młodzież, obserwując postępowanie własne i kolegów, uświadamia sobie niewłaściwości i rażące nieraz braki elementarnych form towarzyskich, potępia różne przejawy niekulturalnego zachowania się słowami, pełnymi oburzenia, a niekiedy soczystym i swoistym stylem. Atoli starsze pokolenie, zwłaszcza sfery wychowawców i kierowników młodzieży, okazują z natury rzeczy większą powściągliwość w wypowiedzaniu ujemnych sądów o ogóle kształcącej się młodzieży, w generalizowaniu nieraz bardzo przykrych i niepokojących, ale sporadycznych przejawów niskiej kultury etycznej wśród młodego pokolenia i braku jego uspołecznienia. W poczuciu odpowiedzialności szukają wychowawcy źródeł i przyczyn owych przejawów, a to w celu zastosowania najbardziej odpowiednich metod kierowania młodzieżą. Nasuwa się tu zagadnienie, jakie są w mniemaniu samej młodzieży przyczyny niskiej kultury, gdzie tkwi źródło owych przejawów i faktów niekulturalnego zachowania się, jakie przytoczyli uczniowie w swych odpowiedziach na ankietę.

### *3. Źródła i przyczyny niekulturalnych objawów w zachowaniu się młodzieży.*

Pytanie szóste w naszym kwestionariuszu, pobudzające do zastanowienia się nad przyczynami niewłaściwego zachowania się uczniów i uczenic, wywołało widoczne zainteresowanie



wśród ogółu młodzieży, uczestniczącej w ankiecie. Odpowiedzi ich świadczą o tem, że zagadnienie objęte ankietą obchodzi młodzież nader żywo i że pragnęłaby je zbadać możliwie jak najdokładniej. W śledzeniu źródła przejawów niskiego poziomu kulturalnego dochodzą odpowiadający do zgodnych mniej więcej wyników, według których istnieją trzy główne przyczyny objawów niewłaściwego postępowania młodzieży: a) czynniki natury wewnętrznej, tkwiące w organizacji psychofizycznej młodocianego osobnika, związane z właściwościami wieku dojrzewania, b) czynniki zewnętrzne, na które składają się różnorodne wpływy środowiska społecznego i wreszcie c) konflikty, mające swe źródło we wzajemnych stosunkach dwu generacji.

Przeważna część odpowiadających uświadamia sobie, że główne źródło rozlicznych wybryków i wvkroczeń uczniowskich tkwi w samej naturze młodego osobnika, we właściwościach fizjologicznych i psychicznych wieku dojrzewania. Najczęściej można się też spotkać z twierdzeniem, że istotną przyczyną niewłaściwego zachowania się młodzieży jest jej swoista natura, którą cechuje „głupota“. „Postępowanie młodzieży — zauważa uczenica kl. VIII-mej — jest wynikiem t. zw. cięłego wieku, a więc poprostu głupota, która niknie szcasiem. Właśnie te wszelkiego rodzaju zaczepki, aluzje w stronę młodych dziewcząt spotyka się u uczniów gdzieś od VI-tej do VIII-mej gimn.“ Podobnie twierdzi i uczenica kl. V-tej, że „powodem niewłaściwego zachowania się młodzieży jest wiek przejściowy“. W łączności z tem podkreślają odpowiadający różne cechy i przejawy okresu dojrzewania, zwłaszcza budzenie się instynktu seksualnego. „Specyficzną przyczyną naszego zachowania się jest osoba płci odmiernej“ — mówi uczeń kl. VIII-mej. Podobnego zdania jest też uczenica kl. V-tej: „Dużo dziewczynek zachowuje się nieodpowiednio przez głupotę lub chęć imponowania. Takie dziewczynki myślą, że krzykliwością i ordynarnością zaimponują drugim i chłopcom“.

Wogóle „chęć imponowania“, „zwrócenia na siebie uwagi“, jest często wymienianym przejawem wieku młodocianego i staje się powodem niewłaściwego zachowania: „Najczęściej — zdaniem ucznia kl. VII-mej — różne wybryki mają swą przyczynę w głupiej chęci udawania starszych i imponowania młodszym kolegom“. Z tem wiąże się „ordynarna zuchowatość“, „lekkomyślność“, „imponowanie bezczelnością“, „chęć popisywania się“. Z dążności do postawienia się, do ukazania swego „ja“ wypływa też „okazywanie lekceważenia wobec starszych“, jak sądzi uczenica kl. VII-mej, tudzież dość częste zjawisko, że „młodzież gimnazjalna, zdaniem ucznia kl. V-tej, właśnie

robi wprost przeciwnie, jak nakazują przepisy“. Wogóle „przyjemność robienia naprzekór“ jest jedną z cech wieku dojrzewania. Przejawy te pozostają w związku z dążeniem do samodzielności i do swobody. „Młodzież dąży do swobody, nie wybierając niekiedy w środkach“ — twierdzi uczenica kl. VII-mej. „Młodzież kl. V-tej i VI-tej, i wzwyż, to już nie jest podatna do zmian — wywodzi uczeń kl. VI-tej; oni mają swój świat i lubują się w przyjemnościach, przez nich uznanych za miłe i robią to, co uważają za stosowne.“ Pragnieniem młodzieży jest też, by się jak najprędzej „upodobnić charakterem i postępowaniem zewnętrznym do starszych osób“ — zauważa uczeń kl. VII-mej.

Obok tych przejawów psychiki młodocianej podkreślają jeszcze odpowiadający „brak umiejętności opanowania swego temperamentu“, „słabość woli“, „nieumiejętność pohamowania swoich instynktów“, jako przyczyny złego zachowania się. Wreszcie źródłem niewłaściwego postępowania jest, zdaniem ucznia kl. VII-mej, „małe uświadomienie młodzieży“ oraz „przebywanie chłopca tylko w towarzystwie męskim, co powoduje nieobycie w stosunku do dziewcząt“ — jak twierdzi uczenica kl. VIII-mej.

Z tych obserwacji młodzieży widzimy, że zdaje ona sobie sprawę z czynników natury wewnętrznej, wywołujących niewłaściwe postępowanie kolegów i stąd też głębsze wniknięcie we własną psychikę, poznanie właściwości wieku dojrzewania mogłoby zapobiec niejednemu wybrykowi i przyczynić się do podniesienia kultury etycznej i towarzyskiej wśród ogółu uczniów. Atoli młodzież sama jest w tym wypadku bezradna, skazana na ciągłe błądzenie i walkę ze sobą. Stąd wyłania się potrzeba umiejętnego i dyskretnego kierownictwa, opartego na jak najlepszej znajomości psychiki młodzieńczej. Poznanie struktury psychofizycznej młodego człowieka umożliwi wychowawcom nawiązanie kontaktu z młodzieżą i przyjście jej z pomocą w dążeniu do zdobycia wyższego poziomu kulturalnego.

Rozważania nasze dotyczą poziomu kultury etycznej i towarzyskiej młodzieży, będącej w okresie rozwojowym może najważniejszym pod względem społeczno-wychowawczym, ponieważ jest to okres formowania się charakteru i osobowości człowieka. Umiejętność wczuwania się w stany i przeżycia młodocianego osobnika, subtelna analiza i zrozumienie przejawów jego postępowania, ustosunkowanie się do niego owiane troską o jego dobro ułatwiają wychowawcy poznanie właściwości psychicznych wieku dojrzewania. Na podstawie materiałów zgromadzonych drogą wyżej wspomnianej ankiety oraz dawniejszej, poświęconej badaniom psychologii wieku dojrzewania, spróbujemy nakreślić o g ó l n ą c h a-

rakterystykę struktury duchowej osobnika w okresie dojrzewania.)

Rozwój psychofizyczny młodzieży w wieku od lat 14 do 19-tu budzi szczególne zainteresowanie ze stanowiska biologicznego i psychologicznego, a zarazem nasuwa niezmiernie ważne problemy pedagogiczne. Jest to bowiem — jak wspominałem — okres formowania się charakteru i tworzenia osobowości uspołecznionej.<sup>2)</sup> Jak wynika z samej nazwy, odbywa się wtedy

<sup>1)</sup> Ankieta w sprawie psychologii wieku dojrzewania, ogłoszona w „Ruchu Pedagogicznym” (Kraków, Nr. 9, r. 1932), obejmowała następujące pytania:

Czy i jak długo pisałem (am) pamiętnik lub dzienniczek i jaki był doń mój stosunek?

Czy i kiedy doznałem (am) uczucia, że rodzi się we mnie jakoby nowa istota? Podać możliwie dokładny opis tego przeżycia na podstawie przypomnień.

Kiedy i w jaki sposób dokonała się we mnie zmiana w stosunku do uznawanych w dzieciństwie autorytetów?

Czy były z mojej strony próby oporu w stosunku a) do rodziców, b) do nauczycieli i w jaki sposób one się ujawniały?

Moja przyjaźń młodociana; jakich zalet szukałem (am) w przyjacielu (przyjaciółce)?

Czy w okresie młodocianym pragnąłem (am) samotności i jakich wówczas doznawałem (am) uczuć i pragnień?

Jaka była treść najczęściej powracających marzeń na jawie i we śnie?

Czy i w jakich okolicznościach odczułem (am) po raz pierwszy piękno przyrody (poezji, muzyki, sztuki plastycznej)? Opisz związane z tem przeżycia.

Mój ulubiony autor w okresie młodocianym (w wieku od 14 do 17 lat) i obecnie — co wpłynęło na jego wybór?

Czy i kiedy zrodziły się we mnie wątpliwości religijne i pod wpływem czego; czy w związku z tem odbywała się we mnie walka duchowa i jaki był jej wynik?

Czy i jakie mam poglądy społeczno-polityczne; kiedy i pod wpływem jakich zdarzeń one się rozwinęły? W jaki sposób staram się je pogłębić? Czy i na podstawie czego wyrobiłem sobie pogląd na świat i życie?

W jakich okolicznościach stałem (am) się w życiu samodzielny (a) i jak następnie ułożył się mój stosunek do osób z najbliższego otoczenia?

Próba charakterystyki własnej (autoportret) tudzież przyjaciela, względnie przyjaciółki.

Własne dodatkowe uwagi, nieuwzględnione w powyższych pytaniach.

Na ankietę tę nadesłało odpowiedź 780 osób, a mianowicie 334 uczniów i 446 uczenic wyższych zakładów naukowych, seminarjów nauczycielskich i gimnazjów z różnych środowisk Polski, m. i. z Białej, Bochni, Bytomia, Częstochowy, Jędrzejowa, Krakowa, Solca, Sosnowca, Świsłoczy, Trzemeszna.

<sup>2)</sup> W ostatnich latach rozwija się nowa gałąź psychologii rozwojowej, t. j. psychologia wieku dojrzewania. Podajemy tu ważniejsze książki autorów polskich i obcych, którzy badają strukturę duchową w okresie dojrzewania i jej podłoże biologiczne:

J. Bogdanowicz. Cechy biologiczne wieku dojrzewania. Lwów—Warszawa.

proces dojrzewania osobnika pod względem fizjologicznym i duchowym. Znaczenie biologiczne tego okresu polega na rozwoju narządów rozrodczych i instynktu płciowego, z czym związane jest zachowanie gatunku i jego trwanie fizyczne. W dziedzinie zaś duchowej funkcja okresu dojrzewania polega na przygotowaniu się do pełnego życia społeczno-kulturalnego, które w normalnych warunkach młodzież zdobywa w szkole zawodowej lub średniej (gimnazjum, liceum). Okres ten obejmuje dwie fazy, z których pierwsza, t. zw. faza młodociana (pubertas) trwa zazwyczaj do 16—17 roku życia, druga zaś młodzieńcza (adolescentia) do 19-go, a nieraz i do 21-go roku życia. Rozróżnić nadto można dojrzewanie fizyczne czyli pokwitanie i dojrzewanie duchowe. Ten ostatni proces trwa jeszcze i po skończeniu pokwitania, którego początkowe objawy i przebieg zależą od wielu czynników takich, jak klimat, rasa, płeć, dziedziczność, środowisko społeczno-kulturalne i t. d.

W naszym klimacie początek dojrzewania przypada około 14—15 roku życia u chłopców, u dziewcząt zaś o rok lub dwa lata wcześniej, około 13—14 roku życia. W organizmie młodocianego osobnika zachodzą w tym wieku ważne zmiany fizjologiczne; są to lata wzmoczonego wzrostu i przybierania na wadze oraz wzmoczonego funkcjonowania gruczołów dokrewnych i płciowych. Obserwujemy, jak dziecko niemal w oczach rośnie; wydłużają się zwłaszcza ramiona i nogi, czemu towarzyszy niezręczność w ruchach i w swobodnym układzie ciała; ujawnia się też pewien brak proporcji w budowie. Młodocianemu sprawiają czasem kłopot nieco przydługie nogi i wiatrakowate ręce. Natura zużytkowuje w tym czasie niezmiernie dużo energii na rozwój fizjologiczny osobnika i stąd często występują objawy pewnego zastoju w rozwoju psychicznym, zaznacza się zniżka w wydajności i w postępach w nauce u młodzieży szkolnej. W związku ze zmianami fizjologicznymi ujawniają się też bóle i zawroty głowy, rozdrażnienie nerwowe, szybkie męczenie się i osłabienie, anemja i t. p. Cechą okresu

St. Szuman i St. Skowron. Organizm a życie psychiczne. Warszawa 1934.

Stefan Baley. Psychologia wieku dojrzewania. Lwów—Warszawa 1931.

Szuman-Pieter-Weryński. Psychologia światopoglądu młodzieży. Warszawa 1933.

A. Dryjski. Zagadnienia seksualizmu dziecka i młodzieży. Warszawa 1934.

Ch. Bühler. Dzieciństwo i młodość. Warszawa 1933.

P. Mendousse. L'âme de l'adolescent. Paris 1930.

P. Mendousse. L'âme de l'adolescente. Paris 1928.

E. Spranger. Psychologie des Jugendalters. Leipzig 1928.

H. Ruppert. Aufbau der Welt des Jugendlichen. Leipzig 1931.

R. Neurath. Die Pubertät. Wien 1932.

dojrzewania, zwłaszcza w fazie początkowej, jest nadmierną pobudliwość i wrażliwość osobnika.

Wygląd zewnętrzny młodocianego, jego zachowanie się i postępowanie w różnych sytuacjach wskazuje, że nie jest już dzieckiem, ale i nie stał się jeszcze człowiekiem dojrzałym, i stąd mówimy o wieku przełomowym. W zachowaniu jego obserwujemy dążność do naśladowania dorosłych, co się ujawnia np. w ubiorze, w paleniu papierosów, w uczęszczaniu do kawiarni i restauracji bez opieki, w zabawach, w zachowaniu się w towarzystwie, w wyrażaniu się i t. p. Wszystko to niezmiernie imponuje młodocianemu, bo w ten sposób chciałby się jak najprędzej upodobnić do osób dorosłych.

#### 4. Główne cechy struktury duchowej osobnika w okresie dojrzewania.

Rozwijające się w tej fazie cechy psychiczne tkwią w procesach fizjologicznych. Wzmózonemu funkcjonowaniu hormonów i rozwojowi instynktu płciowego towarzyszy jakgdyby zachwianie się równowagi psychicznej, niepokój wewnętrzny, ujawniający się w częstych i nagłych zmianach w życiu uczuciowym, w nastrojach, w zachowaniu i postępowaniu młodego osobnika, w ciągłych walkach z nieznanymi siłami. Pod wpływem zmian fizjologicznych popada czasami w stan odrętwienia, jakgdyby w stan kateleptyczny, z którego budzi się, by znów walczyć z nurtującymi w nim namiętnościami: wszystko burzy się i kłębi, wszystko się zmienia i rozpada, zamiera dusza dziecka i stopniowo z chaosu, nieraz wśród walk i zmagaiń ze sobą samym wyłania się nowa młodzieńcza dusza, nowe życie, bogatsze i mocniejsze, rodzi się jakgdyby nowa istota. Są to według wyrażenia Rousseau'a powtórne narodziny (*la seconde naissance*), po których wszystko co ludzkie odślania się zdumionym oczom młodego człowieka. Młodociany odkrywa swą jaźń, dokonywuje jej objektivizacji, rodzi się w nim poczucie własnej wartości i godności, dziewczyna uświadamia sobie, że staje się kobietą, chłopiec, że nadchodzi wiek męski.

Oto typowe „wyznania“ młodzieży, przedstawiającej swoje „powtórne narodziny“: „Pomiędzy 15 a 17 r. ż. doznawałam czasem wrażenia, że zbudziłam się z długiego snu, że całe moje dzieciństwo i następne lata były snem tylko.“ — „Tego uczucia, że rodzi się we mnie nowa istota, doznałem raczej we śnie, niż na jawie, i to kilkakrotnie. Najpierw rzucony w przepaść śmierci — upadek mój dokładnie przeżywałem — rodziłem się na nowo pod wpływem ożywczych promieni słońca.“ Przeżycia związane z dojrzewaniem mają więc często charakter na wpół świadomy lub nieświadomy, zdają się być tylko snem na

jawie lub snem rzeczywistym. Budzenie się, jakgdyby ze stanu kateleptycznego do nowego życia powtarza się dość często w wyznaniach młodzieży w opisach subtelnych, pełnych pięknych obrazów i porównań. „Przed świętami B. N. ub. roku — mam obecnie lat 17 — zdawało mi się pewnego razu — wspomina seminarzystka — jakgdyby mi kto otwierał oczy lub rozwiązał zagadkę... Zdawało mi się, że ktoś bierze mnie za rękę i prowadzi w nową krainę.“ Budzenie się do nowego życia jest odkrywaniem własnej jaźni, która jest przedmiotem ciekawej nader analizy, jakiej dokonuje młodociany. „Mam wrażenie — pisze słuchaczka pedagogjum — że kształtowanie się psychiki miało u mnie raczej formę stopniowej ewolucji. Czasem zdawało mi się, jakby w mej duszy przecierały się jakieś zamglone okienka i zaczynałam spostrzegać i obserwować to, czego dotychczas jakbym nie widziała, to znaczy moje własne przeżycia wewnętrzne, moją jaźń; z innego punktu widzenia zaczęłam patrzeć na świat i ludzi.“ (D.n.)

HELENA SPOCZYŃSKA.

## Próby nad wytworzeniem atmosfery współpracy i porozumienia między wychowawcami i młodzieżą.

*(Doświadczenia z praktyki szkolnej.)*

Po 12-letniej praktyce szkolnej wydaje mi się najtrudniejszym do przeprowadzenia, a zarazem stanowiące oś całej sprawy wychowawczej osiągnięcie pełnego porozumienia z młodzieżą co do celów, metod, wyników pracy w szkole, wreszcie roli i znaczenia nauczyciela i ucznia. Rozwiązanie należyte tej kwestji to: zdobycie wzajemnego zaufania, zainteresowanie samą pracą oraz rozwój poczucia odpowiedzialności za nią i skierowanie krytycyzmu młodzieży na tory rzeczowej dyskusji. Wchodzi tu również w grę ocena pracy nauczyciela na tle wysiłków własnych, a stąd szacunek wartości człowieka i jego rzetelnego trudu.

Mimo tak znacznych korzyści rzadko udaje się pracować w pełni porozumienia między wychowawcami i wychowankami. Przeszkody tkwią niejednokrotnie w nauczycielu, domu i w uczącej się młodzieży. Przeszkody te płyną najczęściej „z tradycji“ stosunku ucznia do nauczyciela, stosunku opartym co najmniej na autorytecie „dystansu“, świadomie lub nieświadomie przekreślającym zbliżenie się bezpośrednio do ucznia.

Czasem trudno się nauczycielowi i dyrektorowi wyzwolić

z dawnych pojęć, gdyż albo są przekonani, że autorytet bojaźni i nieprzystępności był lepszy, albo też lękają się postępować inaczej w obawie przed wizytacją lub uwagami kolegów, „że bolszewizują szkołę“. Czasem „wizytacja“ zzewnątrz szkoły adoptuje nowości i daje swobodę działania nauczycielowi, pracującemu odmiennie niż wszyscy.

Jedno niebezpieczeństwo płynie z samego zawodu: „poczucie władzy“ w klasie i przekonanie o swej nauczycielskiej nieomyślności oraz podświadome nieraz nastawienie na ciągłe „nauczanie“ albo „wychowywanie“. Dlatego tak łatwo zapomina się o tem, że nauczyciel jest równocześnie uczniem swej klasy, danej grupy i że wiele z lekcyj dawanych przez młodzież może się nauczyć, nieraz więcej niż na wielu kursach lub z książek pedagogicznych, o ile chce z tego materiału skorzystać. Uczy wiele orientacja w poglądach młodzieży o nauczycielu, jego roli w szkole, nawet zarzutach, jakie mu opinia uczniów stawia, względnie za co go chwali. Pomaga do sprostowania pojęć wychowanków lub do zmiany własnego postępowania; np. dowiedziałam się od uczenicy o zgubnych skutkach „moralizowania“ i odtąd unikam tego świadomie. Cennego materiału dostarczą przygodne wypowiedzenia młodzieży, nie osobowa lecz rzeczowa dyskusja na temat stosunku ucznia do nauczyciela i odwrotnie, o ile temat taki wyniknie z życia wychowawczego w szkole, np. niekarność, złośliwości młodzieży i t. d., lub jeśli młodzież pragnie mówić o tem w klasie, czy na zebraniu jakiegoś kółka.

Mówimy wtedy nie o osobach, tylko o faktach i wspólnie szukamy wytłumaczenia takiego lub innego rozwiązania konfliktu. Bo jeśli młodzież mówi czy o swoich zatargach, czy nawet „krzywdach“, to najczęściej dlatego, żeby doszło do porozumienia, jakiegoś właściwego „ludzkiego“ załatwienia sprawy albo dla nauki, jak powinna właściwie postępować. Osobiście uczyły mnie wiele nieosobowe lub wprost do mnie skierowane „zażalenia“, nawet „oskarżenia“: dawały mi pole do wyjaśnień, wytłumaczenia i przekonania albo cofnięcia się, o ile po namyśle uznałam to za słuszne, czyli do postępowania takiego, jakie stosujemy względem dorosłych.

Młodzież pragnie zupełnie słusznie traktowania jej jak „ludzi“, tem bardziej młodzież starsza nie znosi lekceważenia w stosunku do siebie. Dzieci także przykro to odczuwają, np. pięcioletnia wiejska dziewczynka nie może zapomnieć ojcu, że obiecał jej kupić chustkę i nie dotrzymał przyrzeczenia, trzyletni chłopczyk formalnie się rozchorował, gdy ojciec nie przywiózł mu obiecanej zabawki. Traktowanie serjo wszystkiego, co dotyczy dzieci i młodzieży, ułatwiało mi niesłuchanie pracę i dawało dobre wyniki, bo było naturalne, stwarzało życiowe rozwiązywanie trudności.

Podaję także wyniki rzeczowej dyskusji na temat stosunku uczenicy do nauczycieli i odwrotnie, przeprowadzonej w kółku ideowym wśród grupy uczenic gimn. z klas VI, VII i VIII-mej. Celem dyskusji były pewne „zarzuty“ ale także prośba o wyjaśnienie, jak należy postępować, aby „odpowiednio się zachowywać“.

Opinia młodzieży dotyka trafnie pewnych codziennych i tem samem nieodzownych norm postępowania, pragnie zmiany pewnych nastawień, najczęściej uchodzących uwagi nauczyciela. Widziałam z wypowiedzi, jak młodzież ceni życzliwość grona i „sprawiedliwość“. Usłyszałam zdania, że nie powinno się wytwarzać fałszywych sugestyj o młodzieży, czy dodatnich, czy ujemnych w formie: „To zdolne, miłe, dobre dziecko, to leń śmierdzący, osioł“ i t. d. Powstaje z tego t. zw. „opinia“, od której trudno się uwolnić nawet przez kilka lat w kierunku polepszenia, względnie dzięki której można nic nie robić i dostawać lepsze stopnie i promocje, mieć niezasłużone udogodnienia w życiu szkolnem. Tutaj mogą pomóc nauczycielowi stopnie wystawiane sobie przez młodzież, koreferaty przy pracach piśmiennych, dyskusje nad referatami, zgłoszenia się do nauczyciela osoby niesłusznie ocenionej in minus, względnie in plus (do czego potrzeba znacznie większego wyrobienia moralnego). „Kazania“ z początku przerażają, szybko nudzą i zniechęcają, od moralizowania lepszy i niezawodny jest dobry przykład.

Nie cierpi młodzież pisania w notesie stopni, wywoływania w celach karnych na środek klasy i „zimnego oblicza tyrana“, boli ją bardzo obojętność, wyrażona np. w słowach: „Jesteś mi obojętna jak obraz na ścianie“, zniechęca urzędowy charakter nauczyciela, ceni natomiast życzliwy uśmiech, dobry dowcip, rozszerzanie tematu przykładami z życia, z doświadczeń własnych. „Czwóre“ (niedostatecznie) uważa się jako bał, konieczny wyraz kary dla pewnych typów, za bardziej skuteczne uznaje się rozmowy z młodzieżą zainteresowaną na temat szkół i korzyści z lenistwa i pracowitości. Przytem zależy młodzieży, aby widzieć jej dobre chęci i pracę, chociaż bez wyników dostatecznych. Może być ocena pracy i ocena wyniku. W starszych klasach można porozumiewać się najpierw z uczenicami co do ich spraw, następnie dopiero z rodzicami.

W następnych wypowiedzeniach uczenic słyszymy o zamiłowaniu nauczyciela do zawodu, koniecznej cierpliwości i wyrozumiałości względem wychowanków, o dokładnej znajomości zespołu, dlatego powinien być stale w tej samej klasie wychowawcą. Częste zmiany utrudniają pracę pedagogiczną, nie pozwalają na zżycie się z klasą i zrozumienie młodzieży. Nie należy mieć „pupilek“ ani ulubienic, raczej jednakowo wywoływać po imieniu lub nazwisku.



Trzeba pozwolić uczniom się wytłumaczyć i tłumaczenie przyjąć, jeśli uczenica nie należy do nadużywających zaufania, nie krzywdzić podejrzeniami, posądzeniami kłamstwa, złych intencji, oszukiwania, bo łatwo nauczyć kłamać, oszukiwać, „skoro prawdzie i tak nikt nie uwierzy, ani tłumaczenia nie przyjmie“. Również niszczy zaufanie brak dyskrecji co do zwierzeń młodzieży. Trzeba uszanować tajemnice indywidualne, klasowe, związkowe, podając do wiadomości rady pedagogicznej te fakty, które zagrażają całości wychowania, co do których nie przyjmowało się zobowiązania tajemnicy i wogóle zobowiązanie byłoby niemożliwe. Boli młodzież lekceważenie jej przeżyć przez starszych, tęskni za tem, aby wychowawców swoich można cenić, szanować, żeby byli prawdziwymi przyjaciółmi młodzieży, którym można się zwierzyć, którzy nie wyśmiewają, nie zlekceważają, ani zironizują, ale pouczają, zachęcą do pracy, zawsze starają się pomóc.

Część życzeń skierowano w dyskusji pod adresem rodziców, stwierdzając, że rodzice muszą uszanować prawo młodości i młodych, dążących do porozumienia, przyjaźni z koleżankami — kolegami, zrozumieć odrębne życie dziecka i uszanować tę odrębność. Dlatego powinni w pewnych okresach życia pozostawiać młodzież samej sobie. Nie pytać natrętnie i nie narzucać się z rolą rodziców. Matka nie ma prawa do wszystkich tajemnic dziecka, „nie można jej się zwierzać np. ze swych uczuć miłosnych“. Narzekano na uprzywilejowanie synów w rodzinach co do kształcenia ich wyżej i upośledzenia córek w myśl zasady, częściej na Śląsku: „Nauka córce niepotrzebna, bo i tak wyjdzie zamąż“. „Tak jakby nie było potrzeba rozumnych i wykształconych żon i matek“, dodają.

Młodzież zaznacza niejednokrotnie, że wbrew nakazom nie można kochać, ani czcić złych rodziców i wychowawców. Można się zmusić do litości, współczucia, opieki, ale nie zmusi się nikogo do miłości, byłoby to nadludzkie. Młodzież pragnie dobrych rodziców i nauczycieli oraz możliwości bezpośredniego porozumiewania się z nimi, pragnie rady, jak postępować, aby nauczyć się właściwego zachowania, szczególnie, gdy zawiniła rozmyślnie lub wskutek przypadku, nieporozumienia, lub chce pokazać swe uczucia.

Na podstawie własnych spostrzeżeń, doświadczeń i wyznań młodzieży, całokształtowi pracy nauczyciela dałabym następujące wytyczne:

1. Uświadomić sobie jasno cel i metody działania, postępować ostrożnie, żeby nie wpaść w „zbieranie plotek“ o nauczycielstwie, nie wkroczyć w atmosferę oskarżeń, donosicielstwa.
2. Możliwie dokładnie porozumieć się z gronem nauczycielskim co do ujednostajnienia pracy w celu wytworzenia odpowiedniego nastroju wychowawczego, aby także nie narazić się

na zarzuty uprawiania demagogii, obniżania autorytetu, „bol-szewji“, „anarchji“ i t. d.

3. Na początku pracy powiedzieć młodzieży o co chodzi przy współpracy, razem z nią organizować robotę naukową i wychowawczą, opartą o program, zainteresowania i potrzeby danego zespołu, podkreślić swoje dążenia pedagogiczne i sprawę dyskrecji przy poradach.

4. Po opracowaniu części zakreślonego programu poddać ocenie sam program z punktu celowości i metod współdziałania, czyniąc zań odpowiedzialnym zespół. Zachęcać do poszukiwania najlepszej metody.

5. Wysłuchiwać opinii, czy nawet „pretensji“ klasy odnośnie do postępowania swego, mieć odwagę przyznania się do popełnionego błędu, cofnąć się i przeprosić młodzież, gdy byliśmy niesprawiedliwi lub postępowaliśmy niewłaściwie. Uzasadnić i obronić swe postępowanie, jeśli jest słuszne, a wywołuje doraźny sprzeciw lub niechęć młodzieży, np. konieczność zastosowania takiej, czy innej metody sankcji, niedostateczny stopień, sprawa wykonania pewnej naddatkowej pracy, udział w akcji społecznej i t. d.

6. Dawać jasne i rzeczowe wyjaśnienia, co do postępowania, braków w nauce i zachowaniu.

7. Postępować spokojnie, cierpliwie, lecz konsekwentnie, unikać „pomyłek“ krzywdzących.

8. Szanować uczucia dzieci i młodzieży, oraz serjo traktować niepokoje i trudności rozwojowe, związane z dorastaniem i dojrzewaniem. Mówić tylko prawdę częściową lub całkowitą, nigdy nie oszukiwać kłamstwem, t. j. „prawdą dla dzieci“.

9. W zatargach między młodzieżą i gronem pośredniczyć, o ile chodzi o wyjaśnienie faktu i prosić nauczyciela, aby sam załatwił to z klasą, zechciał ją wysłuchać, wytłumaczyć, o co chodzi. Klasę przyzwyczaić do bezpośredniego załatwiania konfliktów, metodą późniejszego współżycia w świecie, umiejętność porozumienia się człowieka z człowiekiem, bez uciekania się do sądu, czy innego nieuzasadnionego nawet szukania „krzywdy“.

10. Mieć zawsze czas na rozmowy indywidualne lub zbiorowe z młodzieżą.

Wynikiem tak zorganizowanej pracy jest:

Udzielenie szeregu porad z zakresu postępowania etycznego, życia religijnego, seksualnego (szczególniej w okresie dojrzewania, w klasie VII i VIII, czasy uniwersyteckie), oraz porad, wyjaśnień co do społecznego ustroju, współżycia w społeczeństwie, prośby o pomoc w studjach, wskazówki metodyczne.

Listy na tematy „drażliwe“, jako materiał do dyskusyj, rozmów indywidualnych, lub zbiorowych, listy i rozmowy na tematy „życiowe“ w czasie studjów i po studjach, nawet po zamażpójściu.

Prośby o pośrednictwo w nawiązaniu bezpośredniego rozwiązania konfliktów z innymi członkami grona nauczycielskiego lub rodzicami co do samego ustosunkowania się rodziców i dzieci, przekonanie rodziców, że bicie nie pomaga, wycieczka jest konieczna, namówić do pozostawienia w gimnazjum, uprzedzić o trudnościach w nauce i t. d.

Wyrobienie w młodzieży umiejętności rzeczowej oceny siebie, koleżanek, otoczenia.

Nauczenie się odpowiedzialności za słowa i czyny.

Wytworzenie atmosfery przyjaźni i zaufania, zniesienie podziału na „my“ i „oni“ (nauczyciele) w znaczeniu obcym, wrogiem nieraz.

Do takich i lepszych wyników dojść może nie tylko psycholog szkolny, lecz każdy nauczyciel-wychowawca.

STANISŁAW SKRZESZEWSKI.

## Odpowiedzialność kierownika szkoły i nauczyciela za poziom pracy wychowawczej.

Kwestja odpowiedzialności nauczycielstwa szkół powszechnych za pracę wychowawczą w szkole stanowi specjalne zagadnienie. Wypada rozpatrzyć wymagania Statutu publicznych szkół powszechnych siedmioletnich i możliwości ich spełnienia przez nauczyciela i kierownika. Statut określa sprawę odpowiedzialności kierownika szkoły i nauczyciela w różnych paragrafach, które wzajemnie się uzupełniają. Do najważniejszych w tym zakresie przepisów należą paragrafy 19, 24, 25, 81, 82. Paragraf 19 Statutu określa odpowiedzialność kierownika:

„kierownik jest odpowiedzialny za organizację „szkoły, za wychowawczy i dydaktyczny jej stan „i rozwój, za kierunek wychowawczy, poziom nauki, „prawidłowy bieg życia szkolnego“.

Odpowiedzialność nauczyciela za pracę wychowawczą określa paragraf 24 Statutu w odniesieniu do każdego nauczyciela:

„nauczyciel jest odpowiedzialny za stosowane „przez siebie metody nauczania i wychowania, za realizowanie obowiązującego programu oraz właściwego kierunku „wychowawczego“.

oraz paragraf 25 w zastosowaniu do nauczyciela, pełniącego równocześnie specjalną misję wychowawczą w charakterze opiekuna klasowego:

„jako opiekun klasowy jest odpowiedzialny za stan „wychowawczy swych klas“.

Z powyższego zestawienia wynika, że żaden nauczyciel, pracujący w szkole, nie może się uchylać od wywierania wpływu wychowawczego. Specjalną misję wychowawczą powierza Statut kierownikowi szkoły i opiekunom klasowym. Analizując przytoczone urywki ze Statutu, dojdziemy do bardzo interesujących rezultatów. Całkiem jasno chce Statut wprowadzić rozróżnienie pomiędzy kierunkiem, metodą i stanem w odniesieniu do pracy wychowawczej nauczyciela i kierownika. Na podstawie rozróżnienia pomiędzy kierunkiem a stanem wychowawczym bardzo łatwo można podać przykład takiej szkoły, w której stwierdzimy bardzo wysoki stan wychowawczy ale zupełnie nieodpowiedni kierunek. Wyobraźmy sobie szkołę niemiecką, opanowaną przez element hitlerowski w Polsce — szkołę, w której młodzież wychowano w duchu rasizmu i nienawiści do wszystkiego, co nie jest germańskie. Ocena pracy wychowawczej wypadnie różnie, zależnie od tego, czy zgodzimy się na jej kierunek wychowawczy, czy nie. Jeżeli ją potępimy, to właśnie dlatego, że osiągnęła bardzo wysoki stan wychowawczy ale w niewłaściwym kierunku.

Najczęściej spotykanym typem szkoły będzie zakład, w którym kierunek wychowawczy będzie przez władzę aprobowany, jednak stan wychowania niezadowolniający.

Bardzo ciekawie przeprowadza Statut odpowiedzialność nauczyciela i kierownika za pracę wychowawczą na terenie szkoły. Podobnie potraktowano w Statucie kierownika szkoły i opiekunów klasowych; obarczono ich bowiem odpowiedzialnością za stan wychowawczy, mianowicie kierownika za stan wychowawczy szkoły a opiekunów klasowych za stan wychowawczy swych klas. Największą odpowiedzialnością obarczono kierownika, czyniąc go odpowiedzialnym za kierunek, stan, rozwój wychowawczy szkoły. Każdy nauczyciel a tem samem i opiekun klasowy jest odpowiedzialny za kierunek i metody wychowania. Warto wejrzeć, jak Statut podzielił odpowiedzialność za pracę wychowawczą na poszczególnych członków grona nauczycielskiego. Nie znajdujemy w Statucie przepisu, któryby *expressis verbis* narzucał kierownikowi szkoły odpowiedzialność za metody wychowawcze, stosowane przez siebie lub nauczycieli, jak również nie wymaga Statut jasno i wyraźnie od nauczycieli, którzy nie są opiekunami klasowymi, odpowiedzialności za stan wychowawczy klas, w których uczą. Wszyscy natomiast są odpowiedzialni za kierunek wychowawczy.

Myliłby się jednak ten, kto by sądził, że niema w Statucie przepisu, przy pomocy którego nie możnaby pociągnąć nauczyciela do odpowiedzialności za stan wychowawczy. Byłoby to zresztą niezgodne z duchem ostatniej reformy szkolnej. Rzecz się wyjaśni zupełnie, jeżeli zwrócimy uwagę na paragrafy 81 i 82 Statutu. Czytamy tam:

„nauczyciel stosuje odpowiednie środki oddziaływania wychowawczego“ (parag. 82).

Cały punkt ciężkości w tym przepisie pada na słowo: odpowiedni. Zastanówmy się nad tem, co znaczy to słowo? jakie warunki musi spełnić zabieg, aby był odpowiednim środkiem oddziaływania wychowawczego. Niedaleko należy szukać odpowiedzi. znajdujemy ją w paragrafie 81, z którym paragraf cytowany nietylko treściowo ale nawet stylistycznie jest związany. Przytaczamy ten ustęp dosłownie:

„nauczyciel, dążąc stale i konsekwentnie do urabiania sobie opinii „o uczniu, poznaje możliwie dokładnie: a) warunki domowe życia „i pracy ucznia, b) jego właściwości fizyczne i stan zdrowia, c) jego „właściwości psychiczne, a zwłaszcza przejawiające się u niego zainteresowania i uzdolnienia, d) ustosunkowanie się jego do pracy, zwracając szczególną uwagę na pilność i wytrwałość, e) wyniki osiągnięte w pracy, f) ustosunkowanie się jego do życia klasy i szkoły. „W szczególności nauczyciel wnika w trudności, których uczeń nie „może pokonać i stara się poznać przyczyny niepowodzeń ucznia „w pracy“ (paragraf 81).

Otóż „kierując się powyższemi danemi, nauczyciel stosuje odpowiednie środki oddziaływania wychowawczego“ (paragraf 82). Wynika z tego, że nauczyciel jest obowiązany dobierać środki wychowawcze, uwzględniające cały mechanizm oddziaływania wychowawczego na dziecko. Takie środki muszą uwzględniać warunki fizyczne, psychiczne, środowisko życia i pracy ucznia.

Okazuje się zatem z interpretacji odpowiednich ustępów Statutu, że wprawdzie nauczyciel odpowiada tylko za metody pracy wychowawczej, ale metody nie byle jakie, odpowiednie, wymagające wiele trudu i wnikliwości oraz kultury pedagogicznej.

Warto postawić teraz pytanie: jak można żądać od kierownika szkoły, którego Statut nazywa „głównym wychowawcą uczniów (§ 23), rezultatów w pracy wychowawczej, jeżeli jego współpracowników-nauczycieli, nie będących opiekunami klasowymi, czyni się odpowiedzialnymi tylko za metody? W niższych klasach szkoły powszechnej nie odgrywa to prawie żadnej roli, ponieważ naogół nie wprowadza się nauczycieli-fachowców. Natomiast w wyższych klasach zagadnienie staje się coraz bardziej niepokojące. Odpowiedź na postawione wyżej pytanie znajdziemy w owem magicznem słowie „odpowiedni“.

jako bliższem określeniu metod, które mają być przez nauczyciela stosowane.

Nic nie stoi na przeszkodzie, zwłaszcza jeżeli połączone to jest z wygodą, do takiego postawienia sprawy: jeżeli nauczyciel zastosuje odpowiednie metody wychowawcze, to będzie miał właściwe rezultaty, i odwrotnie, jeżeli ma zły stan wychowawczy klasy, to z pewnością dlatego, że stosował nieodpowiednie zabiegi wychowawcze. Jeżeli zajmujemy takie stanowisko, wówczas odpowiedzialność nauczyciela za metody może być uważana za równoznaczną z odpowiedzialnością za stan pracy wychowawczej. Do wyżej sformułowanego twierdzenia można się ustosunkować dopiero po sprecyzowaniu sensu, jaki przyporządkowujemy słowu „odpowiedni“. Jeżeli przez odpowiednią metodę będziemy rozumieli metodę skuteczną i prowadzącą do celu, to twierdzenie będzie niewątpliwie prawdziwe, ale będzie ono miało równocześnie taki sens jak zdanie: jeżeli zastosujemy odpowiednie metody, to wskresimy zmarłych. Chodzi tu o możliwości teoretyczne, dalekie od realnych, wykonalnych możliwości człowieka. Inaczej wyjdzie nam sprawa odpowiedzialności, jeżeli przez odpowiednie metody będziemy rozumieli układ środków, uwzględniających czynniki wychowawcze. Przez takie postawienie zagadnienia przesuwamy pytanie. Nasuwają się nieodparcie problemy: w jakim stopniu muszą metody, stosowane przez nauczyciela, uwzględniać czynniki wychowawcze? Statut wymaga, aby nauczyciel „możliwie dokładnie“ poznał warunki życia dziecka. Ale cóż to znaczy: możliwie dokładnie?

Już przy pobieżnej analizie nasuwają się poważne wątpliwości. Załóżmy, że dziecko, u którego nauczyciel stwierdza takie lub inne błędy, jest chore lub źle wychowane. W pierwszym wypadku bardzo łatwo opisać przypadki z praktyki szkolnej, które przy dzisiejszej organizacji społecznej wychowania nie nadają się jeszcze ani do szpitalnego lub klinicznego, ani specjalnego traktowania, a nie mieszczą się już w ramach szkoły. A jeżeli zachodzi druga możliwość, że dziecko jest źle wychowane, trzeba wtedy uwzględnić fakt, że na dziecko wpływa mnóstwo czynników, wśród których szkoła wcale nie jest najważniejszym; że wpływ szkoły jest ograniczony w czasie; że środki wychowawcze, jakimi dysponuje nauczyciel, są wyznaczone specyficznymi warunkami życia szkolnego. Należy dobrze zdać sobie sprawę, że nikt nie potrafi uzasadnić tezy ogólnej, którą można sformułować w następujący sposób: w każdym przypadku szkoła dysponuje stosownymi, dopuszczalnymi, odpowiednimi metodami wychowawczymi. Niedowodliwość tego zdania ma swe źródło w tem, że merytorycznie może być z sensem rozpatrywane tylko przy najbardziej szczegółowych założeniach, co pozostaje w sprzeczności z ogólnem

sformułowaniem.<sup>o</sup> U podstaw odpowiedzialności nauczyciela, życiowo ważnej dla niego, tkwi wyżej ujęta teza, że w każdej sytuacji nauczyciel rozporządza odpowiednią metodą wychowawczą, teza formalnie niemożliwa do udowodnienia, merytorycznie w zastosowaniu do przypadków szczegółowych bardzo wątpliwa.

Przypuśćmy nawet, co w odniesieniu do wielu sytuacji będzie słuszne, że szkoła dysponuje odpowiednim arsenałem środków wychowawczych. Ale wiemy, że środki te wymagają gruntownej znajomości dziecka i warunków jego życia. Nasuwają się dwa zagadnienia: czy nauczyciel jest do tych zadań dostatecznie przygotowany? czy można przejrzeć dziecko odrazu, jak po jednorazowym naświetleniu uzyskuje się zdjęcie na kliszy? Proces wychowania jest niepomiernie bardziej skomplikowany aniżeli nauczania i wymaga od wychowawcy znacznie większego i głębszego przygotowania. Wiemy, że stare formy kształcenia nauczycieli szkół powszechnych w najlepszym wypadku zaznajamiały kandydata z elementami bardzo trudnej dydaktyki początkowego nauczania, natomiast nie miały warunków ku temu, ażeby seminarzysta mógł się dorobić pewnych podstaw kultury pedagogicznej, ale takiej kultury, któraby mu pozwoliła inteligentnie postawić zagadnienie wychowania w klasie lub szkole i zdać sobie sprawę z mechanizmu tego procesu. Rozpatrując zagadnienie przygotowania nauczyciela do nowej roli, należy postawić jeszcze inne a bardzo istotne pytanie: czy współczesny stan wiedzy pedagogicznej jest taki, aby można było w każdym przypadku postawić jasno sformułowaną ddiagnozę wychowawczą i podać odpowiednią terapię. Według mego przekonania — stan wiedzy pedagogicznej nie jest jeszcze taki, aby nauczyciel dysponował precyzyjnym i łatwo stosowalnym narzędziem i nie bronił się przed odpowiedzialnością za rzecz, której nie jest w stanie wypełnić.

Dobrze byłoby w tem miejscu zdać sobie dodatkowo sprawę z tego, jaki dystans istnieje pomiędzy opracowaniem naukowym jakiegokolwiek zagadnienia a rozprawadzeniem teorii do szczegółowych zastosowań.

Sytuacja dalej się jednak komplikuje. Uczeń, który nie postępuje w nauce z całą klasą, obciąża tylko konto wyników nauczyciela, ale sam może pozostać bez najmniejszego wpływu na gromadę dzieci. W tym wypadku nawet dysponuje nauczyciel przewidzianem zgóry i procentowo określonym manco. Odmiennie się rzecz przedstawia z dziećmi trudnemi do wychowania. Jeden uczeń potrafi zepsuć nauczycielowi pracę wychowawczą w całej klasie. Gdybyśmy dopuścili do głosu nauczycieli, sporo przytoczyliby przykładów, ilustrujących podobne sytuacje. Kto zdoła zapewnić, że każdy z tych przy-

padków podpada pod kompetencję nauczyciela w tym sensie, że w zakresie wychowania szkolnego można było zastosować skuteczne metody wychowawcze, że zatem winien jest nauczyciel, ponieważ albo nie umiał, albo nie chciał ich stosować. W związku z tem powstaje niepokojące dla nauczyciela pytanie: czy istnieją ustalone metody badań nad warunkami domowymi życia i pracy ucznia? Jakież subtelne mogą tu być odcienie i trudne do uchwycenia; jak niejednokrotnie trudno je ustalić osobom, które się w danej atmosferze wychowały i odczuwają jej przemożny wpływ na siebie. Czy istnieją ustalone, powszechnie uznane metody poznania właściwości fizycznych? Czy potrafiła współczesna biologia rozgryźć problem dziedziczenia już nie psychicznego a czysto fizycznego? Czy potrafiła do ostatnich dni ustalić psychologia powszechnie uznane metody badań właściwości psychicznych, zainteresowań i uzdolnień? A czy już dokładnie wiadomo w sposób jednoznaczny, co mamy na myśli, wymawiając jednym tchem: właściwości psychiczne, zainteresowania, uzdolnienia? A jak badać ustosunkowanie się ucznia do pracy, do życia klasy i szkoły? Czy takie terminy, jak życie klasy i szkoły zostały gdziekolwiek jednoznacznie ustalone? A jeżeli potrafiłszy nawet poznać te czynniki w pewnym przekroju, to jak można zagwarantować sobie poznanie ciągle, potrzebne przy wychowywaniu planowem?

Chcąc dać kompletniejszy obraz zagadnień, łączących się z odpowiedzialnością nauczyciela za stan pracy wychowawczej, nie można pominąć możliwości zbadania i kontroli stanu wychowawczego klasy lub szkoły. W dziale naukowym ostatnia reforma szkolna w Polsce wyraźnie jest skierowana na wyniki; w programach nauki stwierdzamy tendencję do precyzowania tych wiadomości, umiejętności i sprawności, które uczeń powinien zdobyć po każdym roku nauki. Pod tym względem nastąpiło bardzo ciekawe przesunięcie: w dawniejszej szkole szczególny nacisk kładziono na metody nauczania, w nowej szkole docenia się wartość metody i wymaga rezultatów. Odbija się to na kontroli pracy nauczyciela. Jakże istnieją obiektywne metody badań wyników pracy dydaktycznej nauczyciela?

Rozwój nauki o tyle wyprzedził wymagania, że dysponujemy rozbudowaną nauką o testach, w szczególności o testach wiadomości. Nie można zapominać, że testy wiadomości stanowią narzędzie bardzo wrażliwe, kapryśne, wymagające inteligentnej obsługi, niemniej jednak w pewnych warunkach mogą dać pożądany obraz. Tak rzecz się przedstawia pod względem dydaktycznej pracy nauczyciela. Przy kontroli pracy nauczyciela, jako wychowawcy, jesteśmy w sytuacji o wiele gorszej.



Nie wydano do tej chwili programów pracy wychowawczej; nie określono bliżej ani celów, ani metod, ani wyników. Nie istnieje — o ile mi wiadomo — metoda ustalania stanu wychowawczego klasy lub szkoły, któraby pozwalała na ujęcie zagadnienia od strony pozytywnych wyników, jak to umożliwiają testy wiadomości w innej dziedzinie. Prąd, ażeby wymagać od nauczycielstwa rezultatów wychowawczych, zjawia się przedwcześnie i nie trafia na grunt, przerwany pługiem myśli naukowej. A jednak mówi się o odpowiedzialności. W rezultacie, praktycznie rzecz biorąc, kontrola tego, jak nauczyciel wychowuje, sprowadzi się do zarejestrowania poszczególnych, kontrastowych wypadków zachowania się uczniów lub nauczyciela. Nasuwa się pytanie: czy zawsze przypadkowo zaobserwowane przykłady zachowania się są symptomatyczne? czy mogą stanowić one podstawę, na której rozważa się odpowiedzialność nauczyciela za pracę wychowawczą? A teraz cała serja pytań, dotyczących waloru pedagogicznego zauważonych faktów w zależności od tła, na którym wyrosły, i czynników pedagogicznych. Przecież szkoły, o których pisze *Gusta w Morcinek* w *Gazecie Polskiej*, nie są unikatami. Istnieją okolice, w których nędza materialna zmieniła kompletnie obraz sił i kierunku wychowawczego; w których szkoły stanowią reduity, broniące przed zdżiczeniem. Mamy szkoły, w których nauczyciel nie widzi możliwości zastosowania metod, o których mu mówiono w czasie studjów, a nie znajduje innych dopuszczalnych; szuka i błądzi; odrzuca te, które zawodzą, ale nie znajduje narazie właściwych; wykazuje dużą plastyczność i maksimum dobrej woli; nie ma jednak wyników, ponieważ nie udało mu się wejść na odpowiednią drogę; nad tym nauczycielem wisi jak miecz odpowiedzialność za kierunek, metody i stan wychowawczy klasy. Czy zachowanie się tego nauczyciela mimo braku wyników dyskredytuje go jako wychowawcę? czy nie jest on przykładem, jak nauczyciel w pewnych warunkach powinien postępować? czy istotnie zasługuje na złą ocenę za swą pracę wychowawczą?

Takie nasuwają się wątpliwości, obiekcje, pytania i możliwości przy rozważaniu sprawy odpowiedzialności nauczyciela za pracę wychowawczą. Trudności te związane są z samym procesem wychowania bez względu na położenie szkoły. Ogólny wniosek, do którego nas te rozważania doprowadzają, jest ten, że odpowiedzialność nauczyciela w tej dziedzinie opiera się na bardzo kruchych i chwiejnych podstawach.

## Recenzje i sprawozdania.

M. Pistrak. **Pedagogika**. Uczebnik dla piedad. wyższych uczebnych zawodienij. Dopuszczen Narkomprosom R. S. F. S. R. Gos. Ucz.-Pied. Izdat. Moskwa. 1934. Stron 419.

Mój artykuł w „Chowannie“ (1934, Nr. 2 i 3) o rozwoju pedagogiki komunistycznej zamykam niniejszem krótkim przedstawieniem nowej fazy sowieckiej polityki kulturalnej, rozpoczętej jesienią 1931 r., w której pedagogika sowiecka musiała zrezygnować z wszelkiej teorii pedagogicznej, aby się zadowolić wedle określenia obecnego komisarza oświaty ludowej w Moskwie A. Bubnowa wyłącznie „empiryką“, doświadczeniem.

W ciągu tych dwu lat brakowało pedagogice sowieckiej dzieła podstawowego, któreby mogło służyć jako teoretyczna podstawa tego nowego okresu „empiryki“, a które zarazem mogłoby wchodzić w rachubę jako podręcznik pedagogiki dla kandydatów na nauczycieli w instytutach pedagogicznych. Cała dotychczasowa literatura pedagogiczna stała się naraz podejrzana, niewiele brakowało, by ją wogóle zabronić, mowy Bubnowa i oficjalne postanowienia partji i rządu i artykuły w ubogim czasopiśmiennictwie pedagogicznym nie wystarczały dla studjów pedagogiki w instytutach pedagogicznych. Mimo to nikt z własnej inicjatywy nie odważył się na napisanie dzieła teoretycznego, które łatwo mogło ściągnąć na autora zarzut „prawej“ albo „lewej“ herezji, odchylenia od kierunku urzędowego. Aby usunąć ten skandal, wyznaczyło kierownictwo państwowego zakładu książek szkolnych samo autora mającego powstać nowego podręcznika pedagogiki. Polecenie napisania nowego podręcznika otrzymał M. Pistrak, były czołowy urzędnik moskiewskiego Narkomprosu, który został pozbawiony swego stanowiska przy likwidacji „prawicowej opozycji“ a potem zajmował skromne stanowisko profesora Pedagogicznego Instytutu w Rostowie. Wczorajszy herezjarcha wypełnił skutecznie polecenie i w 1934 r. ukazało się dzieło, przedstawiające ostatnią fazę pedagogiki komunistycznej, i to z próbą teoretycznej podbudowy.

Także Pistrak chce pozostać na gruncie pedagogiki marksistowskiej. Ale mimo to Marks i Engels wymienieni są tylko w części historycznej książki, a marksizm jako metoda tłumaczenia dziejów życia szkolnego tylko tam jeszcze znajduje swe uwzględnienie, gdzie chodzi o odsłonięcie charakteru klasowego szkolnictwa państw kapitalistycznych i pedagogiki demokratycznej. „Tylko studjum Marksa, Engelsa, Lenina i Stalina wytycza pedagogice należyty kierunek“ — powiada Pistrak (s. 22), przyczem Marks i Engels ustępują wobec Lenina i Stalina. Z myśli Lenina przytoczono tylko jedno zdanie z r. 1921 jako miarodajne dla kierunku pedagogiki: „Komunistą można się wtedy dopiero stać, gdy się wzbogaciło

swą pamięć wiadomościami o wszystkich dobrach kulturalnych, które ludzkość w swym rozwoju stworzyła“ (s. 50). Ale i ten postulat Lenina jasnym się staje całkowicie dopiero w świetle wskazań, które podał „nasz wielki wódz Stalin w 1929 Komsomołowi, a któreby można ująć w następujący sposób: „Aby budować, trzeba znać, trzeba wiedzieć, trzeba opanować naukę; aby zaś opanować naukę, trzeba się uczyć“. Każdy rozdział naszej książki, mówi Pistrak, opiera się na owych dyrektywach Stalina (s. 47). „W epoce bowiem dyktatury proletariatu, w epoce przejścia od kapitalizmu do komunizmu cel wychowania określają zadania klasy robotniczej, celem tym zaś jest przygotowanie generacji, któraby zdolna była ostatecznie stworzyć ustrój komunistyczny“ (s. 191). Do tego jednak potrzeba przede wszystkim „przyswojenia sobie podstaw naukowych“ (s. 94). „Tylko w tym wypadku, gdy szkoła ogólnokształcąca dała podstawę systematycznych wiadomości opartych na podstawach naukowych, tylko wtedy zdołają szerokie masy robotnicze przyswoić sobie elementy techniki, aby zakończyć dzieło budowy ustroju komunistycznego“ (s. 50).

Co oznacza konkretnie ten zwrot polityki sowieckiej w kierunku dawnej szkoły nauczającej? Największy wysiłek Pistraka zmierza do odgraniczenia „ogólnej linii politycznej“ Stalina od dwóch odchyłeń: lewego i prawego. Robiono przedtem wiele błędów: teraz „trzeba powiedzieć możliwie z największym naciskiem, że programy kompleksów z r. 1923 zasłużyły na ocenę negatywną, że były oparte na zasadach sprzecznych z marksizmem i leninizmem“ (s. 121). Co więcej, kierunek politechniczny, wprowadzony przez te programy, okazał się w rzeczywistości politechnizmem czysto słownym. Jeszcze gorsze były próby wprowadzenia metody projektów. Chciano wprowadzić politechnizm „czynny“, w rzeczywistości wpadnięto w antyleninowskie koncepcje „o wymarciu szkoły“, podczas gdy w ustroju komunistycznym rola społeczna szkoły nietylko że nie wygasa, ale co więcej, niezmiernie silnie rośnie. „Lewicowcy“ nie doceniali roli teorii, która wedle słów Lenina jest najpotężniejszym środkiem walki klasowej. Negując wartość stałego programu szkolnego, opartego na ściśle oznaczonym kręgu wiedzy, doprowadzili do rozkładu wiedzy na nie łączące się ze sobą szczytki różnych dyscyplin. Negowali przodującą rolę nauczyciela w nauczaniu, a marksowski postulat zjednoczenia nauczania z produktywną pracą społeczną tłumaczyli fałszywie, jakoby nauczanie musiało się opierać na produktywnej pracy dzieci. W tym wyraziła się ich umysłowość „drobnomieszkańska“, zdemaskowana odważnie przez Stalina (s. 32). Tak samo drobnomieszkańskie są w swej istocie inne, nowe głównie amerykańskie metody jak „Daltonplan“ albo „Platoonplan“, które rozbiły godzinę lekcyjną jako jedność w planie nauczania i rozbiły klasę jako jedność struktury szkolnej. Tak samo odrzuca się teraz ocenę ucznia zapomocą testów, które mogą sprawdzić tylko zręczność i poszczególne wia-

domości, a zawodzą przy stwierdzaniu istoty rzeczy, czy mianowicie uczeń przyswoił sobie należycie podstawy wiedzy (s. 277).

Równie ostro została potępiona z drugiej strony „prawa herezja“. Wedle Pistraka teoretyczny jej błąd polega na tem, że ujmowała ona proces wychowania eklektycznie jako proces biologiczny i socjologiczny, podczas gdy w rzeczywistości „wychowanie jest tylko i jedynie procesem socjalnym“. Biologiczne podstawy rozwoju człowieka zostają przekreślone przez socjalne podstawy jego rozwoju. Daleko trudniej przychodzi Pistrakowi odgraniczyć w praktyce dzisiejszą pedagogikę Stalina od kierunku prawicowego. Pedagogika bowiem Stalina idzie dzisiaj daleko silniej w odnowieniu wszystkich cech „starej szkoły“ od kierunku prawicowego. Całkowicie w duchu koncepcji leninowskiej o przyswojeniu i użytkowaniu „spadku kultury mieszczańskiej“ twierdzi on nawet, że „pedagogika sowiecka buduje na podstawie zdobyczy pedagogiki kapitalistycznej, dając im tylko inny kierunek odpowiednio do zadań klasy robotniczej“ (s. 19). Ponieważ wszystkie nowości t. zw. „nowego wychowania“, które dziś w państwach kapitalistycznych wyciskają swoje piętno na szkolnictwie oficjalnem, zostają przez Pistraka wyśmiane jako drobnomieszczańskie, przeto nie pozostaje pedagogice sowieckiej nic innego, jak użytkowanie tych zdobyczy pedagogiki kapitalistycznej, które były znamienne dla rozwoju szkoły i pedagogiki w XIX w. Zrąb główny pozytywnych rozważań Pistraka obraca się też wokół takich pedagogicznych problemów, jak kwestja ocen, egzaminów, kar i nagród, czystości zeszytów szkolnych, uczenia się pamięciowego poezyj oraz dat historycznych, zadań domowych i t. p. Z pedantyczną dokładnością odróżnia poszczególne rodzaje wypracowań piśmiennych (rozwiązywanie zadań, odpisywanie, dyktat, zadanie i t. d. (s. 223) albo „rodzaje godzin szkolnych“ (opowiadanie nauczyciela, ćwiczenie, powtórzenie, odpytywanie, kontrola i t. d., s. 293) albo dopuszczalne kary (upomnienie, zła nota, wykluczenie ze szkoły, s. 335). Nota kwartalna albo roczna, poucza Pistrak swego czytelnika, nie może być arytmetycznem podsumowaniem wszystkich not szczegółowych z całego roku, musi być natomiast miernikiem ostatniego stanu wiadomości ucznia (s. 273). „Gdy nauczyciel wykładu lub opowiada, musi odmierzyć swój czas, by nie być zaskoczonym przez dzwonek szkolny“ (s. 215). Wielkie znaczenie w życiu szkoły ma fakt, by uczniowie siedzieli w ławkach szkolnych wedle wzrostu i by ławki szkolne były odpowiednio do tego ustawione.“ Z początkiem godziny siedzą wszyscy uczniowie na swoich miejscach, każdy zna swoje miejsce i wszyscy są przygotowani do lekcji, każdy ma potrzebne zeszyty, książki, atrament, ołówki i t. p. przed sobą“ (s. 225). „W pierwszych dwóch klasach szkolnych poleca dawać do nauczania pamięciowego małe utwory wierszowe (najwyżej 6—8 wierszy), w czwartej klasie można to zadanie podwoić (s. 188). Plan lekcyjny ma równocześnie obejmować większą ilość przedmiotów nauczania

i to 7 w niższych, a nie więcej jak 14 w wyższych klasach. Praktyka szkoły kapitalistycznej i pedagogiki sowieckiej skonstatowała z pewnością nie podlegającą najmniejszym wahaniom, że przejście od jednego przedmiotu do drugiego w ciągu dnia lub tygodnia przyczynia się do zmniejszenia zmęczenia. Wielkie znaczenie dla wszechstronnego rozwoju dziecka ma zmiana stała przedmiotów nauczania, równoczesne ćwiczenie wszystkich jego uzdolnień i sprawności (s. 105). Dla takich przedmiotów jak nauczanie języka ojczystego, literatury, geografii i matematyki, nauk społecznych niema najmniejszego sensu stwarzać specjalnych pomieszczeń, mogą one bez większych trudności być nauczane w zwykłych salach szkolnych. Tylko fizyka, chemia i przyroda wymagają specjalnych sal, które należy urządzić w charakterze pracowni (s. 319).

Podobne wywody i projekty — z których tylko tytułem próby przywieśliśmy tu niektóre w dosłownym tłumaczeniu — tworzą całą pozytywną treść pedagogiki sowieckiej Pistraka. Okazują one niedwuznacznie, jak daleko postąpiło uprymitywnienie i obniżenie poziomu kulturalnego studentów szkół wyższych, dla których książka Pistraka jest w pierwszym rzędzie przeznaczona. Z drugiej strony to spłylenie pedagogiki w Sowietach dowodzi także jasno, jak daleko sięgające sny minionych lat rewolucyjnych na polu pedagogiki zostały przesłonięte szarżyzną dnia codziennego. U Błońskiego, Pinkiewicza, Szulgina chodziło w pedagogice o wielkie problemy świata, o stworzenie nowego typu człowieka, nowego typu szkoły, o wyrównanie różnic między pracą umysłową a fizyczną, o zasypanie przepaści między miastem a wsią, między maszyną a człowiekiem i t. d. Dziś chodzi tylko o drobnostki codziennej szarej pracy, a owe wielkie problemy, które nurtowały myśl pedagogiczną Sowietów w niedawnej swej fazie, są napiętnowane jako objaw „cierpiętnictwa podrażnionego drobnomieszczanina“ (s. 34). Pistrak zdaje sobie dokładnie sprawę z tego, że naiwny czytelnik z wielkim trudem uchwyci różnicę pomiędzy jego receptami a pedagogiką starej szkoły. Dlatego stara się przy każdej sposobności jak najsilniej i najszerzej ową różnicę podkreślić. „Tendencje prawicowców — powiada on — kryją w sobie wielkie niebezpieczeństwo“ (s. 350). „Szkoła nie może stać się z powrotem scholastyczną szkołą pustego słowa“ (s. 152). „Przyjmując rysy główne organizacji nauczania dawnej szkoły, nie przyjmujemy tem samem jej cech scholastycznych“ (289). Niezawodnie pedagogika sowiecka używa starych metod, ale zamieniają się one pod jej wpływem w coś całkiem innego, w jej skrajne przeciwieństwo“. „Autorytet nauczyciela w naszej szkole nie ma nic wspólnego z systemem autorytatywnym szkoły kapitalistycznej“ (s. 289).

Egzaminy w naszej szkole, odczuwane w przeciwieństwie do egzaminów w szkole dawnej, jako środek podniesienia poziomu nauczania i sprawdzian świadomej odpowiedzialności uczniów“ (s. 274). Nagrody naszych uczniów i nasze kary są zasadniczo od-

mienne od kar i nagród dawnej szkoły, ponieważ szkoła nasza opiera się na zasadach świadomości komunistycznej, która zmienia te środki z negatywnych na pozytywne" (s. 179). Podobnie dwojaką miarką ocenia się problem ćwiczeń cielesnych. W państwach kapitalistycznych mają ćwiczenia cielesne zdecydowany charakter militarno-polityczny (kult boksu w Niemczech) albo piętno szowinistyczne (nasza ojczyzna jest najlepsza, nasze państwo jest najsprawiedliwsze, nasza historia jest najbardziej heroiczna, nasze stosunki najsprawiedliwsze)". Gdy jednak podobne „ćwiczenia wojskowe” mają miejsce w pedagogice sowieckiej, ma to zdaniem Pistraka znaczenie pozytywne (s. 75).

Zdaniem Pistraka magiczną siłę przemiany kiepskich ustrojów kapitalistycznych we wspaniałości proletariackie posiada ideologia komunistyczna, która panuje nad całym wychowaniem w szkole sowieckiej. Dzięki niej odróżnia się pedagogika sowiecka w sposób zdecydowany od pedagogiki świata kapitalistycznego. Pistrak nazywa tę magiczną siłę „metodą dialektyczną” i widzi w niej istotę marksizmu. Ktoś inny, kto nie jest marksistą albo kto marksizm ocenia wedle staromodnej europejskiej koncepcji, będzie skłonny w tem widzieć rozkład raczej tej ideologii. Jeszcze przed pięcioma laty przypisywali zwolennicy tej koncepcji czarodziejską siłę stwarzania nowych dotąd nieistniejących wartości. Spodziewali się oni, że ideologia komunistyczna stworzy nowy ideał wychowawczy, nową szkołę, nową wiedzę, nowe metody nauczania i wychowania. Teraz ograniczają się tylko do tego, że przypisują jej siłę magiczną w tym tylko sensie, że potrafi ona przemienić dzieło pedagogiki kapitalistycznej w środek „socjalistycznej przemiany”.

Przełożył J. H.

Sergjusz Hessen.

**Stanisław Dobrowolski. System klasowy i system pracowniany.** (Z doświadczeń w liceum krzemienieckim.) Biblioteka dzieł pedagogicznych — „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1934, str. 224.

Jest to sprawozdanie z dwuletnich doświadczeń nad systemem daltońskim, przeprowadzonych przez liceum krzemienieckie w latach 1928 do 1930, a zarazem pierwsza u nas na szerszą skalę próba jego oceny na podstawie dłuższej praktyki. Dotychczasowe sprawozdania z prób realizacji nie wykraczały poza ramy drobnych notatek (Młodowska, Wojeński, Mozolewski), względnie miały charakter raczej studjów teoretycznych (Rowid, Nawroczyński, Jaxa-Bykowski, Taubenszlag, Suchodolski).

Tak zwany system daltoński, jedna z najgłośniejszych współczesnych reform pedagogicznych, powstał w roku 1911, w Ameryce, w mieście Dalton, stanu Massachussetts. Nazwa jego jest zatem przypadkowa. Szcześnie daltoński system laboratoryjny (tak go nazywa inicjator, Ellen Parkhurst) przekroczył granice Stanów

Zjednoczonych i pojawił się w niektórych szkołach Anglii, dominjów imperjum brytyjskiego, Rosji, Chin, Japonii, po wojnie światowej także w Polsce. Reforma, zapoczątkowana przez skromną nauczycielkę z małego miasteczka amerykańskiego, zyskała zwolenników, rozsianych po obu półkulach.

Na czymże ona polega i skąd jej powodzenie? Istotą systemu daltońskiego jest nowy sposób organizacji nauczania, połączenie dwóch oddzielnych dotąd czynności: nauczania i uczenia się. To wszystko. Żadnych nowych teorii pedagogicznych, żadnych nowych dydaktycznych metod. A jednak jaki przewrót!

Trzy przyświecają systemowi daltońskiemu cele: 1. zapewnienie uczniowi swobody, potrzebnej do pracy umysłowej o charakterze wychowawczym; 2. wytworzenie w szkole ducha współdziałania; 3. uczynienie pracy uczniów celową i świadomą. Środkiem, który służy do osiągnięcia tych celów, jest praca laboratoryjna. Polega ona na tem, że uczniowie pracują w pracowniach przedmiotowych, pod opieką i przy pomocy nauczyciela nad przydzielonemi zagadnieniami, assignments. Zagadnienia ujęte są w formę miesięcznych „przydziałów“, z podziałem na tygodniowe „perjody“. Pomocą w opracowaniu zagadnień są dzieła naukowe, wydawnictwa źródłowe, mapy, globusy, przyrządy. Rola podręcznika ograniczona, godziny lekcyjne usunięte, podział na klasy zniesiony. Pisemne opracowanie przydziału uzupełnia egzamin ustny. Inną formą kontroli postępów ucznia są t. zw. wykazy, ucznia, kierownika pracowni, klasy szkolnej. O kolejności odrabiania zadań z różnych przedmiotów nauczania, w granicach tygodnia czy miesiąca, decyduje swobodna wola ucznia, względnie wolne miejsce w pracowni, lub dostęp do naukowych pomocy. Ciężar pracy przerzucony na zajęcia w szkole, praca domowa zredukowana do minimum. Obok zajęć cichych w pracowni, przewidziane są tygodniowe (niekiedy częstsze) zebrania wspólne, t. zw. konferencje, wszystkich uczniów, opracowujących identyczne przydziały z danego przedmiotu, dla omówienia trudności, wyjaśnienia wątpliwości, zebrania wyników i przygotowania zajęć przyszłych. Ilość konferencyj wynosi przeciętnie połowę (dla języków więcej) wymiaru godzin zajęć indywidualnych. Dziesięć wykonanych przydziałów i dziesięć zdanych egzaminów wyczerpują roczny program zajęć i decydują o przejściu na wyższy stopień z danego przedmiotu. Uczeń może równocześnie odrabiać przydziały, należące do różnych stopni nauczania, z jednych niższe, z innych wyższe. Stąd powtarzanie klas nie istnieje.

Dodatnią stroną systemu jest, że: 1. uwzględnia jakościowe i ilościowe różnice uzdolnień młodzieży, przez to, że pozwala na kompensowanie minimalnego stopnia z jednego przedmiotu, przez maksymalny stopień z innego (3 stopnie zadań miesięcznych) i umożliwia uczniowi uczenie się wedle indywidualnego tempa pracy (dowolny termin składania wykonanych prac); 2. czyni pracę

uczniów swobodniejszą i naturalniejszą; 3. sprzyja rozwojowi zainteresowań; 4. prowadzi do kooperacji wszystkich czynników w szkole, a tem samem przysposabia do czynnego udziału w przyszłym życiu pozaszkolnem. Ujemnemi stronami systemu jest, że 1. wobec przewagi zajęć pisemnych nie daje dostatecznego pola do wypowiedzania się ustnie; 2. z uwagi na indywidualny przeważnie charakter zajęć niedość uwzględnia korzyści pracy zbiorowej; 3. ze względu na trudność kontroli nie daje wystarczającej gwarancji oryginalności przedłożonych prac; 4. spowodu konieczności częstych egzaminów i wielkiej ilości różnostenpniowych przydziałów jest poważnem obciążeniem, a niekiedy przeciążeniem nauczycieli i młodzieży.

Zalety atoli przeważają. Praca systemem daltońskim usuwa całkowicie, a przynajmniej w znacznej mierze, niektóre zasadnicze wady szkoły tradycyjnej, jak: 1. wtłaczanie młodzieży przemocą, bez względu na zainteresowania, w sztywne ramy oficjalnego programu; 2. rozbitcie pracy szkolnej na drobne i pstre odcinki godzin lekcyjnych; 3. całkowity rozdział czynności uczenia się i nauczania; 4. niedostateczność uspołecznienia młodzieży. System daltoński z tem walczy i ta walka jest tajemnicą jego powodzenia.

Te same momenty zadecydowały o wprowadzeniu systemu daltońskiego również i do liceum krzemienieckiego, one też zapewniły mu w tym zakładzie tak wielkie, powiedzmy odrazu, powodzenie.

W szczegóły przeprowadzenia powziętej reformy wchodzić tu nie będziemy. Kto pracować tym systemem nie zamierza, ten ich nie potrzebuje, a kto zamierza, musi przeczytać całość. Wystarczy podnieść, że do reformy zabrano się po dłuższym, półrocznym okresie przygotowawczym, na jakie złożyły się studia teoretyczne nauczycieli, zapoznanie się z dotychczasowemi poczynaniami w Polsce (w Chełmie), zetknięcie się z „daltonistami“ angielskimi (na zebraniach w Gdyni i Wejherowie) i liczne konferencje porozumiewawcze grona liceum, że system wprowadzono nie odrazu, stopniowo, naprzód w średnich (4—7) klasach gimnazjum i seminarjum, że zarówno jak nie wszystkie klasy, tak i nie wszystkie przedmioty zostały tym systemem objęte (gimnastykę i śpiew prowadzono nadal systemem klasowym), że w czasie trwania doświadczeń, zwłaszcza w roku pierwszym, uprawiano staranną kontrolę wyników, zestawiano wyniki osiągnięte systemem pracownianym z wynikami pracy przy systemie klasowym, że badano postawę nauczycieli wobec reformy, rozpisano ankietę między uczniami, zasięmano opinii rodziców, dostrzeżone braki (przeciążenie młodzieży i nauczycieli, odpytywanie, prace pisemne, zajęcia popołudniowe) starano się usunąć, a występujące, zwłaszcza w początkach, chwile depresji i załamania corychlej przezwyciężyć. Wogóle, w sposobie przeprowadzenia reformy zaznacza się sumienność, staranność, oględność, ostrożność, umiar, wytrwałość i ofiarność ze strony



wykonawców, a duch inicjatywy, pomysłowości, dobrej woli, ze strony kierowników. Duszą reformy był prawdopodobnie (sam się otwarcie nie przyznaje) autor sprawozdania. Samo sprawozdanie, zestawione nader starannie, przejrzyste i pomysłowo (obliczenia, wykresy), daje dokładny wgląd w przeprowadzoną reformę, we wszystkich jej szczegółach i etapach, światłach i cieniach.

Wyniki doświadczeń przedstawiają się następująco: „1. Uczniowie uczą się więcej, mają poważniejszy stosunek do pracy i zdobywają stopniowo lepsze oceny. 2. Młodzież wolała naogół pracownie, niż lekcje, nie lubiła przerw w czasie godzin pracowniczych (gimnastyka, muzyka), przejawiała skłonność do ciągłości w pracy nad poszczególnymi przedmiotami. 3. Młodzież lepiej się czuje w atmosferze swobody i samodzielności i systematyczniej uczęszcza do szkoły. 4. Młodzież uczy się poważnie grupowo. 5. Młodzież, mimo uskarżania się na przepracowanie i brak czasu, w 90% wypowiada się za nowym systemem, podkreślając jego wartości wychowawcze i kształcące (wyrabianie samodzielności, aktywności, odpowiedzialności, karności wewnętrznej, zamiłowań naukowych). 6. Stosunek młodzieży do nauczycielstwa nie był równy, naogół jednak dobry, względem niektórych zaś nauczycieli bardzo bliski. 7. Nauczycielstwo pracowało więcej skutkiem indywidualnego odpytywania i bardziej twórczo nad układaniem przydziałów. 8. Nauczyciele niejednakowo ustosunkowali się do systemu pracownianego, zależnie od wewnętrznego stosunku młodzieży i programu; dużą rolę odgrywa w tem chęć panowania. 9. Mimo niejednolitego ustosunkowania się do nowej organizacji żaden z nauczycieli nie przejawiał chęci powrotu do systemu klasowego, wielu zaś z nich miało duże zadowolenie z pracy. 10. Obowiązujący program okazał się zbyt obszerny i wielopredmiotowy. Największe trudności wystąpiły w nauczaniu matematyki i języków obcych, to jest przedmiotów, wymagających dobrych podstaw i przygotowania. 11. Próba prowadzenia gimnastyki selekcyjnymi zespołami międzyklasowymi wypadła dodatnio. 12. Wprowadzenie nowego systemu nie wywołało poważniejszych trudności technicznych, ani konieczności większych nakładów pieniężnych. 13. Prowadzenie lekcji klasowych wywołało trudności ze względu na nierówność w przerabianiu przydziałów przez młodzież. 14. Określanie czasu nauki w przydziałach było często nierealne. 15. Uczniowie o słabych charakterach, małych zdolnościach lub dużych brakach nie doznawali dostatecznej opieki lub doglądu. 16. W życiu szkolnem występowały często braki organizacyjne, jako to: przepełnienie pracowni, trudności otrzymania w każdym czasie potrzebnych książek, zajętych przez innych, oczekiwanie nieraz dłuższe na odpytanie i t. p.“ — Okazuje się tedy, że systemem daltońskim pracować można i można też osiągnąć nim pewne wyniki.

Na pytanie, czy system daltoński da się przeprowadzić, doświadczenia liceum krzemienieckiego dają jasną i wyczerpującą od-

powieź. Jeśli jednak postawimy pytanie inne: czy system daltoński wprowadzać należy; odpowiedź będzie w świetle doświadczeń liceum krzemienieckiego nie tak już zadowolająca. Istotą systemu daltońskiego jest, jak wiadomo zespolenie 2-ch różnych w szkole tradycyjnej czynności dydaktycznych: uczenia się i nauczania. Otóż w tej tak kardynalnej kwestji nie wypowiada się sprawozdanie, o dziwo, zupełnie. Wiemy, jak nauczyciele przydziały układali, widzimy jak pracę uczniów kontrolowali, domyślamy się jak uczniów w pracę wprowadzali, ale jak z nimi pracowali, nie możemy się niestety dowiedzieć. Gdy dalej spytamy, o ile zdołano zrealizować zasadnicze postulaty systemu daltońskiego, a to: samodzielność w pracy i współdziałanie, również próżno będziemy szukali odpowiedzi. A pytać o to musimy, bo na tych postulatach system daltoński stoi i wraz z nimi pada.

Dodatkowe zatem wypowiedzenie się w sprawie wysuniętych kwestyj byłoby nader cenne i pożądane. Niezależnie, kierownikom poczynań krzemienieckich i ich dzielnym wykonawcom wyrazić należy słowa uznania za pracę dotychczasową i życzyć powodzenia w przyszłej.

Mirosław Sekreta.

#### Sergjusz Hessen. Szkolnictwo w krajach anglosaskich.

Na drugiej konferencji ogólnej brytyjskich uniwersytetów, która jesienią r. 1932 zgromadziła w Londynie przedstawiciele 400 zgórą rozmaitych zakładów rozsianych w całym świecie, czytał książkę Walji orędzie prezydenta honorowego konferencji, króla Jerzego. W orędziu tym podkreślił król, którego osoba stała się obecnie jedynym widzialnym wcieleniem jedności brytyjskiego imperjum, że wkracza ono w nowe stadium swego historycznego rozwoju, w stadium, w którym jedność imperjum opiera się wyłącznie niemal na więzach natury duchowej. Wypowiedział przytem nadzieję, że te więzy duchowe okażą się daleko skuteczniejsze od środków krwi i żelaza, na których dotąd opierała się spoistość brytyjskiego imperjum.

Słowa te mogłyby z powodzeniem uchodzić za motto olbrzymiego pedagogicznego dzieła, które p. t. „The Year Book of Education“ ukazało się pod redakcją lorda Eustace Percy, prezydenta angielskiego Board of Education w konserwatywnym gabinecie z lat 1924—1929. Cztery tomy nowego wydawnictwa zbiorowego, z których każdy liczy 1000 zgórą gęsto zbitych stron, tworzą w sumie dzieło, które mogło powstać tylko na gruncie specyficznych stosunków angielskich. Jest rzeczą zrozumiałą dla układu stosunków angielskich, że całe przedsięwzięcie wydawnicze ma charakter inicjatywy prywatnej, niepopieranej przez żadną instytucję oficjalną. Tego prywatnego charakteru wydawnictwa i niezależności z tem związanej nie zmienił fakt, że ostatni tom tego rocznika za rok 1935 został wydany w porozumie-

niu z University of London Institute of Education i że jako wydawcy figurują dyrektor tegoż instytutu Sir Percy Nunn i profesor pedagogiki Doover Wilson z King's College — University of London. Lord Percy, znany jako autor „Education at the Crossroads“ i „The Government in Reconstruction“, pozostaje i w ostatnim tomie rocznika czynnym współpracownikiem i właściwą sprężyną całego wydawnictwa. Impreza ta poszła po linii tradycji angielskiej: czysto prywatna inicjatywa z chwila, gdy się okazała zdolną do życia i płodną, została przejęta przez instytucję oficjalną i otrzymuje charakter oficjalny. Nie będzie przesadą, gdy się powie, że zarówno „Year Book of Education“, jak i stojący za tem Londyński Instytut Wychowania są nie tylko wyrazem nowej jedności duchowej brytyjskiego imperjum, ale także czynnikami, które w wybitnym stopniu przyczyniają się do stworzenia tej jedności. I w tem leży główna różnica pomiędzy nowym rocznikiem lorda Percy, a Education Yearbook, które od r. 1924 ukazuje się staraniem Międzynarodowego Instytutu Wychowawczego w Nowym Yorku pod kierunkiem prof. I. Kandela. Podczas gdy dzieło Kandela ogranicza się wyłącznie niemal do informacji, to dzieło angielskie chce dać nie tylko możliwie najpełniejszy obraz dzisiejszego szkolnictwa, lecz pokazać także istotne sprężyny, kierujące jego rozwojem a nawet wskazać drogi, wiodące do przekształcenia szkolnictwa w dostosowaniu do zmienionych warunków życia społecznego. Naturalnie że i dla rocznika londyńskiego dostarczenie pewnych i z pierwszej ręki pochodzących informacji pozostaje najważniejszym i głównym celem całego dzieła. Można nawet powiedzieć, że w tym zakresie dzieło angielskie prześciga wydawnictwo amerykańskie. Najpierw rocznik angielski przynosi syntetyczne tablice rozwoju szkolnictwa w poszczególnych państwach, które w sposób porównawczy obrazują sprawy administracyjne, finanse, rozwój i wzrost szkolnictwa. Dla stosunków angielskich, dla Francji, Niemiec przynosi też to dzieło istotnie materiał porównawczy, zestawiony wedle jednolitego punktu widzenia. Z drugiej strony londyński rocznik stara się oświetlić to samo zagadnienie z rozmaitych punktów widzenia: tak np. problem religijnego wychowania jest oświetlany ze stanowiska rozmaitych wyznań religijnych. Problem wykształcenia gospodarczego poddany jest analizie ze stanowiska potrzeb różnych gałęzi przemysłu. Zagadnienie rozwoju szkolnictwa w Rosji sowieckiej jest naświetlone z jednej strony przez dobrodusznego autora angielskiego na podstawie oficjalnych statystyk sowieckich i jego własnego doświadczenia, z drugiej strony w następnych tomach przychodzi do głosu daleko sceptyczniej nastrojony znawca szkolnictwa sowieckiego dr Hans, współtwórca książki, która i po polsku ukazała się p. t. „Pedagogika i szkolnictwo w Rosji sowieckiej“. Niemieckie szkolnictwo jest w roczniku za rok 1932 mistrzowsko omówione przez Gertrudę Baumer, której artykuł w ostatnim tomie za r. 1935 uzupełnia

radca ministerjalny Dr Haupt przedstawieniem „Idealów wychowawczych ruchu narodowo-socjalistycznego“. Także i francuskie szkolnictwo uzyskuje dwojakie oświetlenie w osobach przedstawicieli oficjalnego szkolnictwa francuskiego, a w następnym tomie do głosu dochodzi kompetentne pióro dyrektora „chrześcijańskiego szkolnictwa“, a więc kierunku szkolnictwa katolickiego, rywalizującego z wychowaniem oficjalnym. Redakcja londyńskiego rocznika dba więc o to, by przedstawić rozwój szkolnictwa wszystkich krajów możliwie najpełniej, umożliwiając przez to porównanie rozmaitych systemów szkolnych, z drugiej strony dopuszcza do głosu przedstawicieli różnych poglądów na świat.<sup>1)</sup>

Już z tego względu jest rocznik angielski niezawodną podstawą, co więcej śmiało można powiedzieć nieocenioną kopalnią dla każdego, kto interesuje się porównawczo problemami polityki szkolnej. Każdy, kto umie ocenić wartość amerykańskiego rocznika, tem większą wdzięczność winien będzie lordowi Percy za jego wspaiałe dzieło.

Na tem jednak nie wyczerpuje się znaczenie londyńskiego rocznika. Zebranie informacji jest dla wydawców tylko konieczną podstawą tego, coby nazwać można „zbiorową opinią“, pobudzającą znowu do podjęcia „zbiorowej akcji“. Ten zamiar dotyczy bezpośrednio naturalnie tylko imperjum brytyjskiego, a w drugiej dopiero linii odnosi się do świata „narodów mówiących po angielsku“. Ponieważ jednak stanowi to połowę dzisiejszego świata kulturalnego, przeto wypowiedzi z tego zakresu są interesujące dla wszystkich. Zainteresowanie nasze wzrośnie jeszcze bardziej, gdy zwrócimy uwagę, że mówiące po angielsku narody są dziś właśnie tym czynnikiem, które starają się przeobrazić ustrój demokratyczny i przemysłowy, ale na drodze przeciwstawnej całkowicie niż to ma miejsce dziś we Włoszech i w Niemczech. Yearbook of Education jest objawem tych tendencji i stara się zaznaczyć próby nowego „konkretnego i organicznego ustroju państwowo-społecznego“, tak jak on w mglistych narazie zarysach zaczyna się kształtować na terenie szkolnictwa. I tu chodzi o realizację zasady totalności, jednak bez rewolucyjnego zerwania z przeszłością liberalno-demokratyczną i bez poświęcenia tradycyjnych wolności jednostki na ołtarzu zasady państwa totalnego. Wszystkie prawie przyczynki i artykuły angielskich i amerykańskich współpracowników, w pierwszej jednak linii podstawowe artykuły wydawcy obrazują zmianę, jakiej

<sup>1)</sup> W czterech tomach rocznika, które dotąd wyszły, znajdują się artykuły o szkolnictwie prawie wszystkich państw także poza imperjum brytyjskiem. Nie omówione są jeszcze dotąd tylko Jugosławia, Rumunja, Bułgaria, państwa Bałtyckie, Portugalia, Belgja, Centralna i Południowa Ameryka z wyjątkiem Argentyny, Persji, Abisynji, Sjamu i kilka innych drobnych państw. Najkonieczniejsze jednak dane statystyczne o tych państwach znajdują się w artykule M. Hansa „O systemach wychowawczych krajów zagranicznych“ (tom III za r. 1924).

uległ ideał industrialno-demokratycznego ustroju społecznego brytyjskiego imperjum.

Charakter ogólny tej zmiany zmierza w kierunku bardziej posuniętego scalenia i ujednoczenia społeczeństwa, które na polu gospodarczym wyraża się w pomysłach gospodarki planowej, na polu szkolnictwa w koncepcji bardziej jednolitego a wewnętrznie zróżniczkowanego ustroju szkolnego. Nie bez słuszności powiedział także recenzent jednego z socjalistycznych czasopism w omówieniu książki lorda Percy „Gouvernement in Reconstruction“, że ten minister konserwatywnego rządu, czołowa osobistość konserwatywnej partji w wielu swoich poglądach idzie bardziej naprzód, niż niejeden z partyjnych socjalistów. Z drugiej strony odpowiada to całkowicie poglądom osobistym wydawcy, jeśli artykuły anglosaskie rocznika w zdecydowany sposób podkreślają, że owa zmiana właściwie oznacza tylko wzmocnienie i nową fazę rozwoju angielskiej tradycji wychowawczej, a nie jaskrawe z nią zerwanie. Nietylko Kanada, ale i Stany Zjednoczone coraz silniej spoglądają przy organizacji nowego swego szkolnictwa na tradycję humanistyczną swego kraju rodzimego, jako na wzór, przyczem widzą tradycję tę upostaciowaną w organizacji „Public schools“. Potrzebują one przede wszystkim „historji i tradycji“, jako przeciwwagi dla indywidualistycznego atomizmu ustroju demokratycznego, który na polu szkolnictwa wyraża się w tendencjach do zmechanizowania ustroju szkolnego. Cześć dla tradycji stanowi główny motyw konserwatyzmu lorda Percy, przez który to czynnik odróżniają się jego zapatrywania od poglądów socjalizmu i liberalizmu. Do tego dołączają się szacunek dla jakości a nie ilości w szkolnictwie, przekonanie, że demokratyczna ekspansja kultury może tylko wtedy uchronić się od niebezpieczeństwa spłylenia, jeśli w parze będzie szła z równoczesnym wzmocnieniem jej źródeł podstawowych i ze skrzepnięciem tradycyjnje stworzonych form wychowawczych.

By w pełni scharakteryzować ten krąg myślowy, trzeba dołączyć jeszcze ideę imperjum brytyjskiego jako zespołu wszystkich po angielsku mówiących narodowości wokół wspólnej tradycji kulturalnej, której podstawy daleko wyrastają poza unję czysto gospodarczą. Nie trzeba dodawać, że zasada wolności osobistej jest dla lorda Percy równie świętą, jak dla samych liberałów. Lord Percy w pełni respektuje wszystko, co się z tą zasadą bezpośrednio wiąże, a więc wolność nauki i konsekwentny wpływ tej zasady, a mianowicie: niczem nieograniczoną przez władze państwowe autonomję uniwersytetów, pełną inicjatywę prywatną na polu szkolnictwa, tolerancję myśli, obiektywność, wykluczającą wszelkie względy wyznaniowe, polityczne i wogóle ideologiczne, gdy idzie o ocenę rezultatów, wreszcie przekonanie, że w wolności tkwi możliwość popełniania błędów i omyłek, na doświadczeniu zaś, spowodowaniem naskutek tych omyłek, polegają dobre strony autonomji, zarówno np. samorządu uczniowskiego w szkole, czy też samorządu

miejscowych władz szkolnych w Indiach brytyjskich. Zasady te, które stanowiły myśl przewodnią polityki szkolnej liberalizmu, tworzą, zdaniem lorda Percy, podstawowy składnik wspólnej tradycji kulturalnej narodów anglosaskich. Jeśli coś dzieli lorda Percy od liberałów, to raczej dogmaty liberalizmu politycznego, dziś zresztą coraz bardziej podważanego w życiu. One to utrudniają liberalizmowi ujmowanie wartości pozytywnych, tkwiących w zdobyczach nowych, niejasno tylko przeczuwanych przez socjalistów, tudzież w dorobku dawnym, jednostronnie przez konserwatystów strzeżonym. To jest ogólny pogląd, który się wyraża nie tylko w artykułach lorda Percy, ale także w pracach jego angielskich i amerykańskich współpracowników. Nie są sformułowane wyraźnie w postaci jakiejś tezy, przewija się to tylko poprzez wszystkie informacje o wielkich przemianach szkolnictwa krajów anglosaskich. Londyński rocznik nie narzuca czytelnikowi zdecydowanego programu polityki szkolnej, a przecież każdy, kto używał go nie tylko jako książki o charakterze podręcznikowym, lecz kto go rzeczywiście studiował, odczuwa, że ma on wyrazisty program polityki szkolnej, który w każdym artykule jasno się wypowiada. Nie możemy na tem miejscu przedstawić dokładnie nawet najważniejszych rysów tego programu. Postaramy się zaznaczyć najbardziej tylko zasadnicze jego idee przewodnie.

Jeśli chodzi o zarząd i finansowanie szkolnictwa, to spotęgowany kryzys gospodarczy pcha w kierunku pewnego rodzaju regionalizmu, t. zn. że małe jednostki szkolne zmuszone są do koncentracji i tworzenia większych organizmów, przedstawiających całość pod względem gospodarczym i kulturalnym. Takie bowiem tylko organizmy są w stanie sprostać ciężarom materialnym administracji szkolnictwa. W Anglii myśli się o tem, aby stworzyć nowe terytorjalne jednostki t. zw. regiony, podobnie jak to ma miejsce dziś w organizacji Londynu czy Walji. W Ameryce natomiast widać dążenia do przyjęcia hrabstwa jako podstawy administracji szkolnej, tudzież finansowania szkolnictwa, zwłaszcza szkół wyższego stopnia. Stany i rząd związkowy biorą na siebie obowiązek wyrównania zapomocą dodatków różnic w poziomie jakościowym szkolnictwa poszczególnych obwodów szkolnych, hrabstw i stanów (w prowincjach Kanady). Inspekcja szkolna, kontrolująca rozdział tych dodatków, winna zarazem popierać wzajemne informowanie się, ujednostajnienie egzaminów, a w szczególności kształcenie nauczycieli, oraz ich stanowisko materialne i prawne. Dobrze zrozumiana „standaryzacja“ szkolnictwa ma jednak na celu tylko podniesienie poziomu jakościowego szkół słabszych oraz koordynację szkół wyższego stopnia, a nie zniwelowanie szkolnictwa. Charakterystyczna dla szkolnictwa angielskiego indywidualna odrębność poszczególnych zakładów naukowych będzie w ten sposób raczej rozwijana, a nie hamowana. Amerykańscy pedagodzy kładą dziś tak duży nacisk na ujednostajnienie programów nauki, obecnie rozproszkowanych na poszczególne „jednostki lekcyjne“, dając w ten sposób do prze-

zwyciężenia mechanistycznej standaryzacji w szkolnictwie i stworzenia organicznych „kursów naukowych“. Z tem wiąże się też przeniesienie punktu ciężkości z programu na osobowość nauczyciela tudzież zespolenie nauczycieli według wzoru angielsko-europejskiego, gdzie istnieje „stan nauczycielski“.

Podobne zbieżności istnieją też w najnowszych zmianach ustrojowych szkolnictwa angielskiego i amerykańskiego. I tu szkolnictwo angielskie wyprzedza dziś szkolnictwo amerykańskie, oddziela mianowicie t. zw. „infant school“ dla dzieci od 5—7 roku życia jako wspólną podstawę od właściwej szkoły elementarnej, której zadanie sprowadza się do nauczania czytania, pisania i rachunków, zorganizowanego tu jeszcze w formie zabawy. W ten sposób szkoła elementarna wyższego stopnia, uwolniona od nauki czytania i pisania, jako zajęcia o charakterze czysto technicznym, stanie się szkołą „drugiego okresu dzieciństwa“, w której nauka rzeczowa wysunie się na plan pierwszy. Rzetelna nauka, oparta na konkretnym materiale, wchłonie też treści natury wychowawczej otoczenia i przyczyni się do podniesienia ogólnego poziomu inteligencji uczniów.

Oddzielenie starszych klas dotychczasowej szkoły elementarnej (po ukończeniu 11-go roku życia) i stworzenie z nich właściwego drugiego stopnia „intermediat education“ jest najbardziej charakterystyczną cechą całego anglosaskiego szkolnictwa i to zarówno w Anglii jak w Dominjach i Stanach Zjednoczonych. Ta szkoła „wieku chłopięcego“, t. j. od 11 do 14 lat, różniczkuje uczniów pod względem jakościowym, stwarza dla nich ogólnokształcącą podstawę, ale zróżnicowaną już wedle ich zdolności, jako podstawy późniejszego kształcenia zawodowego. Choć w angielskim szkolnictwie jeszcze silnie zarysowuje się tendencja rozbijania rozmaitych paralel rodzajów szkół dla pierwszego okresu młodzieńczego (grammar schools, secondary schools, selective central schools, non-selective central schools), to obok tego jednak zaznacza się dziś wyraźnie tendencja równoczesna do koordynacji tych rozmaitych rodzajów szkół. Z drugiej jednak strony pedagogowie amerykańscy widzą jasno braki systemu szkolnego, który zbyt wczesnie dopuszcza możliwość swobodnego wyboru przedmiotów przez uczniów. Dlatego też dzisiejsza „junior high school“ zróżniczkowana jest na małą tylko liczbę kilku grup przedmiotów. Cel tej przemiany pozostaje w Anglii i Ameryce ten sam. Nowa „szkoła średnia“ ma być podstawą dla dokonania zróżnicowanej selekcji uczniów, która zastąpi dawną „selekcję wyodrębniającą“. Właściwe skierowanie każdego ucznia do odpowiadającego dlań rodzaju szkoły trzeciego stopnia, przygotowującej go już bezpośrednio do zawodu, staje się głównym zadaniem nowej „szkoły średniej“.

Dwa czynniki charakteryzują rodzaj zmian, które zaszły zarówno w Ameryce jak i w Anglii na terenie szkoły trzeciego stopnia. Najpierw gwałtowny wzrost szkolnictwa wyższego: w Anglii wzrosła liczba uczniów od 1914 r. podwójnie. W 1930 r. było 12,5 studentów szkół wyższych na 1000 ludności. Jeszcze gwałtowniej

zaznaczył się ten skok w Kanadzie i Stanach Zjednoczonych, gdzie przedłużenie obowiązku szkolnego do 16 a nawet 18-go roku życia sprawiło, że szkoła wyższa obejmuje nieraz 65%, a niekiedy nawet 80% całej młodzieży w danym wieku. Do tego przylącza się jeszcze układ nowych stosunków gospodarczych, przyczem rozmach kapitalistycznej gospodarki w Stanach Zjednoczonych i Dominjach tendencję tę jeszcze silniej podsyca aniżeli w Anglii. Z tego wypływają dwie dalsze tendencje jaskrawo uwidaczniające się w szkolnictwie narodów anglosaskich: 1. szkolnictwo zawodowe, które buduje się na szkole ogólnokształcącej drugiego stopnia, dostosowuje się coraz bardziej do potrzeb gospodarczych. Uwolniona zaś przez to od przedłużenia szkoły wyższa typu akademickiego staje się teraz szkołą prawdziwej elity, w której selekcja uczniów dokonywa się nie na zasadzie stosunków majątkowych rodziców, lecz wedle istotnych uzdolnień studentów. Jeżeli do niedawna Amerykę cechował raczej wzrost gwałtowny szkół wyższych o charakterze politechnicznym i akademickim, to w stadium najnowszym cechą najbardziej rzucającą się w oczy staje się wzrost średniego szkolnictwa zawodowego jak i szkoły zawodowej doksztalającej. Anglia trwa tradycyjnie przy swoim silnie rozwiniętym szkolnictwie zawodowym w formie wieczorowych kursów, jednak i tu zaznacza się tendencja, by kursy te przemienić w obowiązkowe szkolnictwo zawodowe doksztalające, któreby w silniejszym stopniu uwzględniło potrzeby przemysłu.

2. Wzrosła w Anglii tendencja do uściślenia oceny ucznia, czego dowodem rosące zainteresowanie londyńskiego Instytutu. Wychowawania dla problemu testowania. W tej mierze angielscy pedagogowie wkroczyli teraz na drogę, którą dawniej szła pedagogika amerykańska; przeszli oni od pomiarów inteligencji i innych uzdolnień przy pomocy t. zw. testów psychologicznych do „testów wiadomości“, stwierdzających wyniki („testes of achievements“), które są niczem innym, jak tylko sztucznym środkiem mającym na celu standaryzację egzaminów szkolnych. I tu nasuwają się poważne trudności, które angielscy pedagogowie chcieliby rozwiązać w tym duchu, by standaryzacja egzaminów nie pociągnęła za sobą zmechanizowania nauczania, by egzamin nie stał się czynnikiem dominującym w nauczaniu. Standaryzacja nie może polegać na ujmowaniu ilościowym, a przedewszystkiem nie może ona prowadzić do atomizacji programu nauki, która tyle zła spowodowała w szkolnictwie amerykańskim. Wśród pedagogów amerykańskich utwierdza się obecnie coraz silniej pogląd, że program nauki nie może być podporządkowany zachciankom uczniów, ale tworzyć musi organiczną całość, zwłaszcza w szkole, gdzie się kształcą sfery kierownicze. Stąd też wyższe szkolnictwo europejskie, a zwłaszcza w swej najbardziej wolnościowej formie szkolnictwo angielskie staje się wzorem dla wyższego szkolnictwa w Ameryce. Z tem wiąże się akcja, zmierzająca do przedłużenia o 2 lata amerykańskiej szkoły elitarnej, co się dokona przez rozwinięcie t. zw. Junior College, które-



go plan nauki odpowiada w zasadzie planowi angielskiego „advancet course“ i który otwiera dostęp do właściwej uczelni uniwersyteckiej.

Na jednym polu natomiast rozbiegają się tendencje amerykańskiej i angielskiej polityki szkolnej — na polu szkolnictwa kolonialnego, co pozostaje w związku z ogólną zmianą metod polityki kolonialnej Anglii, która rozpoczęła się już przed wojną światową, a dziś jeszcze bardziej wzmogła się. Jeszcze na początku XX-go wieku służyła polityka szkolna w koloniach angielskich jako instrument dostosowania tubylców do gospodarczych potrzeb Anglii. Stawiała sobie ona, podobnie zresztą jak niemiecka polityka kolonialna, jako cel, wychowanie tęgich robotników i posłusznych poddanych, których potrzeba było w stosunkach handlowych i gospodarczych kolonii. Polityka szkolna amerykańska wychodziła natomiast z zasady asymilacji, z wiary w jedność całej ludzkości, z przekonania o możliwości powolnego podciągnięcia ras prymitywnych do poziomu kulturalnego narodów europejskich. Stany Zjednoczone wstępowały w ten sposób na drogę, którą dawniej szła Francja, która też charakteryzuje i do dziś dnia francuską politykę kolonialną, — na drogę uniwersalizmu i abstrakcyjnej demokracji w rozumieniu tem rzeczy, jakie sformułowała ideologia wielkiej rewolucji francuskiej. Długoletnie doświadczenie francuskiej polityki kolonialnej, ostro przeprowadzona zasada selekcji uczniów i równoczesne wykształcenie zawodowe masy umiały uchronić francuską politykę szkolną od wielu niebezpieczeństw, których nie ustrzegli się Amerykanie, zbyt prostoliniśnie przeszczepiający swe instytucje na gruncie nowych kolonii. To doprowadziło np. na Filipinach do niebywale szybkiego wzrostu kiepskiej kopii amerykańskiego szkolnictwa, której wszystkie braki i niedociągnięcia amerykańskiego systemu szkolnego ujawniły się jak w krzywym zwierciadle. Nic lepiej nie charakteryzuje zmiany, jaka dokonała się w zasadniczych podstawach ideowej brytyjskiej polityki szkolnej, jak nowe tendencje, które ujawniły się na terenie polityki kolonialnej Anglii po wojnie światowej. Wyrazem najbardziej świadomym i precyzyjnym tej zmiany jest dokument (White Paper v. J. 1925), wydany przez rząd czysto konserwatywny, do którego także należał lord Percy. Politykę tę można najkrócej zdefiniować jako dostosowanie systemu szkolnego do potrzeb tubylców. Odpowiada ona także ogólnej linii rządzenia Anglii w koloniach, t. zw. zarządzaniu pośredniemu, które zastąpiło miejsce dawniejszej metody rządzenia bezpośredniej, stosowanej także w dawnych koloniach niemieckich. Angielska administracja nie wkracza na miejsce administracji tubylców, tylko reformuje ją umiejętnie, posługując się przywódcami i instytucjami tubylców, sprytnie wyzyskując ich instytucje w kierunku dostosowania ich do poziomu europejskiego. Stosownie do tego dzisiejsza polityka szkolna Anglii w koloniach stawia sobie jako cel „nie produkcję kiepskich Europejczyków, lecz stworzenie dobrych Afrykańczyków“. Podstawą ideologii, która ożywia ten system szkolny, jest wiara, że kultura europejska zwłaszcza w jej postaci anglosaskiej nie jest jedyną

kulturą uniwersalną, że przeciwnie są imie formy organizacji życia kulturalnego niemniej dobre, że formy życia kulturalnego mogą obok siebie współżyć idealnie, podobnie jak to ma miejsce we współżyciu rozmaitych jednostek w zgodzie i harmonji. „Ideal światła, oparty na zasadzie różnorodności różnych narodowo i rasowo kultur, jest daleko bogatszy i pełniejszy od ideału zuniformowanego świata, pozostającego pod rządami jednego typu kulturalnego“.

Krytycy, którzy nie wierzą w ideały, którzy będą podobnie, jak to czynił marksizm, tę fazę polityki kolonialnej tłumaczyć jako walkę o władzę, będą i w tym nowym zwrocie angielskiej szkolnej polityki kolonialnej widzieć tylko pretekst dla powstrzymania tubylców od europejskiego wykształcenia, będą dopatrywać się w tem zapory przeszkadzającej tubylcom w zdobyciu praw. Inni będą może w tem widzieć symptom rozpoczynającego się upadku brytyjskiego imperjum kolonialnego. Yearbook of Education ukazuje natomiast tę nową fazę polityki szkolnej jako jeden z organicznych czynników ogólnej przemiany w zewnętrznej strukturze brytyjskiego imperjum, jako wyraz zmian i ustroju Wielkiej Brytanji i brytyjskich Dominjów. Ta przemiana — by użyć słów lorda Percy — w jak najściślejszym pozostaje związku z faktem, „że dawny ustrój socjalny zmienia się dzisiaj w bardziej fundamentalnem znaczeniu, niż to myśleli socjaliści i komuniści. Jest to zmiana nietylko organizacji, lecz organizmu, jest to zmiana nietylko sposobu rządzenia społeczeństwem, lecz zmiana najgłębsza całego stylu życiowego wszystkich indywiduów, wchodzących w skład tej społeczności.

Przełożył J. H.

## Współczesny Ruch Pedagogiczny.

**Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny** odbędzie się w Krakowie w dniach 24, 25 i 26 października 1935 r.

Pierwszy dzień zjazdu przewiduje w programie: na obradach plenarnych wykład dra Stefana Szumana, prof. U. J. „O zasadniczym podziale psychologii na biologiczną i humanistyczno-socjologiczną jako teoretycznej podstawie poczynań wychowawczych“; dr Godlewski Emil, prof. U. J.: „Dziedziczność a środowisko z punktu widzenia biologicznego“; dr Myslakowski Zygmunt, prof. U. J.: „Osobowość a środowisko społeczne“; dr Radlińska Helena, prof. Wol. Wszec. Pol. w Warszawie: „Metody i wyniki badań nad wpływem środowiska na losy szkolne uczniów szkół powszechnych“.

W drugim dniu zjazdu dr. Pieńkowski Stefan, profesor U. J.: „Dziedziczność a środowisko ze stanowiska lekarskiego“; dr. Jaxa-Bykowski Ludwik, profesor Uniw. Pozn.: „Zagadnienie doboru rasowego w wychowaniu“; dr. Chłopiński Władysław, asystent U. J.: „Charakter jako zjawisko biologiczne“ oraz obrady w sekcjach. W sekcji przedmiotów pedagogicznych będzie mówił dr. Szuman St.: „Co powinien obejmować program psychologii wychowawczej w przyszłym liceum pedagogicznym“; dr. Kuchta Jan, dyr. Bibl. Ped.: „Co powinien obejmować program pedagogiki w przyszłym liceum pedagogicznym“; dr. Kulczycki Aleksander, naucz. Państw. Sem. w Kołomyi: „Nauczanie historii

wychowania w stosunku do nauczania pedagogiki"; mgr. Korniszewski Feliks, naucz. Państw. Sem. w Pułtusk: „Możliwości przeprowadzenia ścisłej korelacji między nauką psychologii a nauką pedagogiki, dydaktyki i metodyki“. W sekcji wychowania społeczno-obywatelskiego i zagadnień ogólnych będą wygłoszone następujące referaty: Żulińska Barbara, dyr. Sem. SS. Zmarłych. Pańs. w Warszawie: „O uspołecznieniu kandydatów w zakładach kształcenia nauczycieli“; Błasiński St., instr. oświatowy Wydz. Ośw. Publ. Urz. Woj. śląskich w Katowicach: „Kształcenie społeczno-obywatelskie przyszłych kandydatów do zawodu nauczycielskiego“; dr Sułkowski Józef, naucz. Państw. Sem. w Poznaniu: „Osobowość młodzieży w świetle życzeń młodzieży“; Mysłowski Emil, dyr. Państw. Sem. Naucz. w Czortkowie: „Organizacja życia szkolnego w liceum pedagogicznym“; Kujański Emil, kier. szkoły im. J. Piłsudskiego w Katowicach: „Współpraca szkoły z domem“.

Trzeci dzień obrad wypełnią na posiedzeniach plenarnych referaty: dr. Skowrona St., doc. P. J.: „Wpływ środowiska i dziedziczności na rozwój zarodkowy człowieka“; dr Podkulskiej Heleny, naucz. Państw. Gimn. w Żywcu: „Dziedziczność i środowisko na podstawie poglądów Busemanna i Poppa“; dr Kulczyckiego A. I.: „Krytyczne uwagi do poglądów psychologii indywidualnej (Adlera) na dziedziczność i środowisko“.

W sekcji przedmiotów pedagogicznych wygłoszą referaty: Sidor Michał, dyrektor Państw. Sem. Naucz. w Krakowie: „Praktyczne przygotowanie kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych w zakładach kształcenia nauczycieli“; dr Gluth Marjan, wykładowca na Studium Ped. U. J.: „Przygotowanie uczniów zakładów kształcenia nauczycieli do planowania i organizowania pracy pedagogiczno-dydaktycznej w szkole powszechnej“; dr Skrzyszewski Stanisław, naucz. Państw. Pedagogjum w Krakowie: „Plany pracy wychowawczej dla szkół powszechnych i ich traktowanie na terenie zakładów kształcenia nauczycieli“.

W sekcji zagadnień związanych z wychowaniem dziecka trudnego: dr Skalski Stan., wizyt. szkół: „Organizacja pracy w poradni“; dr Wachtel Jakób: „Sytuacje krytyczne w wychowaniu na terenie szkoły i domu“; dr. Wnorowski Feliks, adiunkt U. J.: „Właściwa postawa wychowawcy wobec dziecka trudnego“.

Oprócz zebrań naukowych na plenum i w sekcjach Zjazdu przewidziane jest także zebranie organizacyjne.

**Drugi Zjazd Socjologów** obradować będzie w dniach 1, 2 i 3 listopada 1935 r. w Warszawie.

Pierwszy dzień Zjazdu na obradach plenarnych: Prof. L. Krzywicki: Dobory społeczne a kwestja wzrostu ludności. Prof. J. St. Bystron: Badania socjologiczne a planowanie życia społecznego.

Sekcja ogólnosocjologiczna: Prof. St. Poniatowski: Zagadnienie genezy i rozwoju w etnologji. Dr P. Rybicki: Granice kierunku formalnego a element historyczny w socjologii. Ks. doc. Fr. Mirek: Wędrówki jako narzędzia styczności społecznych. Dr M. Szerer: Złudzenia wymiaru sprawiedliwości. Dr W. Tartło-Maziński: Rozwój a postęp. Przyczynek do semantyki socjologicznej.

Sekcja socjologiczno-wychowawcza: Prof. H. Radlińska: Rola badań społeczno-pedagogicznych w planowaniu organizacji życia społecznego. Prof. Z. Mysłakowski: Uraz środowiskowy jako zagadnienie psychologiczne i socjologiczne. Prof. L. Dobrzyńska-Rybicka: Przędownictwo i kierownictwo jako czynnik wychowawczy. R. Narloch: Samorządne zespoły dziecięce w wieku szkolnym. Dr Wł. Okiński: Badania nad zespołami samokształceniowymi wśród młodzieży. Dr F. Gross: Badania nad środowiskiem robotniczym i planowaniem samokształceniem.

Drugi dzień Zjazdu.

Sekcja socjologiczno-wychowawcza: Dr G. Ichheiser: Dwu-  
znaczność w pojęciu zdolności i znaczenie jej przewyciężenia dla  
socjologii wychowania. Dr W. Gottlieb: Autonomia wychowania.  
Dr B. Suchodolski: Dwuwarstwowość kultury a wychowanie.  
H. Krahełska: Przeobrażenia w psychice mas jako przyczynki  
do kwestji kryzysu ustroju. Dr A. Niesiołowski: Problem  
aktywności kulturalnej.

Sekcja ludnościowa: Dr St. Szulc: Spadek stopy urodzeń.  
Postawienie zagadnienia. Prof. L. Caro: Problem przeludnienia.  
S. Fogelson: Zarys demograficzny Polesia.

Sekcja socjograficzna: E. Arnekker: Metodyka badań nad  
grupą społeczną. P. Piłczuk: Wstępne badania nad blokiem (dziel-  
nicą) warszawskim. Dr W. Bronikowski: O potrzebie pisania  
socjologicznych monografij wsi polskich. Inż. B. Kremer: Z za-  
gadnień socjograficznych miasteczka kresowego. Dr A. Hertz: Pra-  
cownicy umysłowi jako przedmiot badań socjograficznych.

Sekcja społecznych zjawisk marginesowych: Prof. St. Czar-  
nowski: Zorganizowana a niezorganizowana literatura grupy (na  
podstawie materiału celtyckiego). Mgr. N. Assorodobraj: Sto-  
sunek do „człowieka luźnego“ w Polsce w. XVIII. Doc. Z. Żmigry-  
der-Konopka: Homines liberi i peregrini w zaraniu Rzplitej  
Rzymskiej. Mgr. E. Aleksandrowicz: Aspekty socjologiczne  
kozaczyzny ukraińskiej.

Trzeci dzień Zjazdu: Prof. Fl. Znaniecki: Projekt zbioro-  
wych badań socjologicznych nad społeczeństwem państwowem pol-  
skim jako całością.

Sprawy Towarzystwa Socjologicznego.

### Głos Benedetta Crocego o antyhistoryzmie.

Destrukcyjną rolę antyhistoryzmu, którego objawy zaznaczają się  
niestety i na terenie szkolnym, dosadnie obnażył znakomity włoski  
filozof jeszcze w r. 1930 na Międzynarodowym Zjeździe Filozoficznym  
w Oxfordzie. Polskie tłumaczenie odczytu Crocego niedawno do-  
piero ukazało się w ostatnim numerze kwartalnika „Marchoń“ pod  
redakcją Stefana Kołaczkowskiego. Z tłumaczenia pol-  
skiego podajemy szereg dosłownych cytatów.

„W całej Europie w różnych dziedzinach życia intelektualnego,  
artystycznego, moralnego i politycznego dostrzec dziś można pewien  
zanik zmysłu historycznego, niekiedy zaś wręcz postawę antyhisto-  
ryczną. Ow znik zmysłu historycznego i zdecydowany antyhistoryzm  
przejawiają się jako dwa różne, przeciwległe kierunki, które jednak  
wspólne mają źródło i zdradzają tendencję do zblżenia się, przenika-  
nia albo wprost zamiany swych ról. Pierwszy dalby się może naj-  
lepiej określić, gdyby go oznaczyć terminem „futuryzm“, obejmującym  
pierwotnie dziedziny życia literackiego i artystycznego, użytych po raz  
pierwszy we Włoszech. Wroga postawa względem wszelkiej tradycyji  
historycznych przejawia się u futurystów literackich dążeniem do  
obalania pomników, rozgramiania muzeów, palenia bibliotek i archi-  
wów, do przechwalania się nieuctwem historycznym. Futuryści zaś  
polityczni ujawniają lekceważenie i obojętność nie tylko wobec tych,  
którzy w ciągu długich stuleci wypracowywali to, co dziś zwie się  
„humanitas“ i co jest historją a nie dziełem natury, ale i wobec  
swych bliższych przodków, dziadów i ojców. Nie uznają tych wartości,  
które tkwią w naszych pojęciach i istniejących instytucjach. Temu  
krańcowemu aktywizmowi, który odrzucając dzieje minione, zdaje się  
uznawać historję przyszłości — historję, która właściwie jest pędze-  
niem po pijanemu na złamanie karku — przeciwstawia się druga  
forma antyhistoryzmu, która nienawidzi w historji tego, co w niej jest  
względne i przypadkowe, różnorodne i indywidualne, a wzdycha

i dąży do absolutu, stałości i jednorodności. W życiu społecznym zwolennicy tego kierunku dążą do pognębienia wszelkiej inicjatywy indywidualnej.

Powstaje pytanie, czy antyhistoryzm posiada wartości pozytywne, czy te ekstrawagancje i absurdalności nie kryją w sobie ziarna prawdy i dobra.

Znakomity filozof przypomniawszy, że antyhistoryzm zdecydowanie ujawnił się już w dawniejszych epokach kulturalnych, zapytuje, czy i dzisiejszy antyhistoryzm nie kryje w sobie nowych wartości kulturalnych.

„Antyhistoryzm chrześcijaństwa — brzmi odpowiedź Crocego — przyniósł nam miłość bliźniego, caritas, antyhistoryzm filozofów oświecenia humanitaryzm i czułośćkowość, ale dzisiejszy antyhistoryzm upaja się rozpetanym egoizmem i brutalnymi nakazami. Żaden nowy ideał nie został wprowadzony do życia ludzkiego i duchowego od czasu, gdy osiągnęło ono swój szczytowy stopień przez współdziałanie rewolucji francuskiej, idealistycznej filozofii niemieckiej i myśli historycznej. Przeszkodami jego rozwoju były wielkie siły i postaci dramatu najwspółczesniejszej walki politycznej, mianowicie: imperjalizm i nacjonalizm, socjalizm marksowski, w pozory „etyki“ strojące się uwielbienie państwa, neokatolicyzm i klerykalizm.“

„Antyhistoryzm współczesny ukazuje się nam jako zubożenie umysłowe, słabość moralna, rozpacz, newroza, słowem jako choroba, którą tylko cierpliwem i stałem leczeniem można przezwyciężyć. Opis choroby może być jednym organicznie do niej przynależnym rysem uzupełniony: jest nim upadek liberalnego ideału, nadejście antyliberalnych form rządzenia, które się dziś w różnych krajach spotyka. Myśl historyczna i poczucie wolności są w rzeczywistości nierozdzielne, to też ze wszystkich definicji historii ta, która utożsamia ją z rozwojem wolności jest chyba najlepszą, gdyż tylko wolność nadaje historii sens i czyni ją dla nas zrozumiałą. Zapewne z nurtu dziejów wylaniają się także teokratyczne, autokratyczne, samowładne, wsteczne formy państwowe, przeciwne reformom dyktatury i tyranje. Lecz jedyną rzeczą, która po tem wszystkim na nowo się dźwiga, rozwija i wzrasta, jest wkońcu moralna i polityczna wolność.“

„Dla nas, filozofów i historyków, poczucie historyzmu jest jednoznaczne z kulturą i cywilizacją, jest wartością, którą strzec, wzmacniać i rozprzestrzeniać musimy, jako pomost między przeszłością i przyszłością rzucony, gwarancję prawdy w nowo tworzących się wartościach. Historyzm, choć tak jak wolność stał się przedmiotem oszczerstw, odniesie jak i ona, zwycięstwo i odzyska swe prawa.“

„Zresztą jak nigdy ludzkość nie będzie się mogła obejść bez poezji, tak nigdy nie obejdzie się bez historii, jej tradycji i wolności, która wszystko ożywia i zagrzewa ducha. Jest to ostatnia religia, jaka człowiekowi pozostaje. Nie w znaczeniu ostatniej ocalałej reszty, tylko ostatniego najwyższego szczebla, który osiągnąć zdołał.“

**Książki dla dzieci i młodzieży**, które ukazały się w roku 1934, omawia w ostatnim tomie „Rocznika Literackiego“ Wanda Borudzka. Autorka dzieli stokilkadziesiąt pozycji literatury dziecięcej na 7 grup, rozróżniając książki: podróżnicze, historyczne, psychologiczne, naukowe, społeczne, regionalne i sportowe. Trzy ostatnie rodzaje są zjawiskiem nowym, zjawyły się pod wpływem działania wielu przyczyn, wśród których czołowe znaczenie należy przypisać szkole jednolitej. Ze względu na potrzeby tej szkoły nastąpiło spotęgowanie pierwiastków demokratycznych w literaturze dla młodzieży, coraz też rzadziej spotyka się fałszywe nuty filantropijne, które mogłyby razić czytelników, rekrutujących się z pośród uczniów szkoły powszechnej.

Wśród książek zaklasyfikowanych przez autorkę do rubryki społecznych pierwsze miejsce i najpochlebniejsza ocena przypada książce

Górskiej „Chłopcy z ulic miasta“. Następne pozycje w tej kategorii: „Dzieci znikąd“ i „Za zielonym wałem“ Boguszewskiej, „Oczy i ręce“ Kornackiego, „Na Jamboree“ Osińskiej, pośmiertna książka Żurawkowskiej „Jutro niedziela“, „W drodze do szkoły“ Łazarusówny, „Na paryskim bruku“ Wiktora, „Orły na ziemi“ Podoskiego, „Ich było siedmioro“ Druckiej, wreszcie z literatury dla najmłodszych bardzo starannie potraktowane graficznie: „Nasi braciszkwowie“ i „Podróż po mieście“ Zarembiny oraz „Nasi ojcowie pracują“ Themersona.

Na zakończenie działu o tendencjach społecznych autorka wymienia trzy książki Krzemienieckiej.

Kierunek regionalny reprezentują w układzie Borudzkiej następujące książki: Mortkowiczówny „Skarby ziemi“, Zarembiny „Tajemnica Czeremoszu“, Janowskiego „W stolicy“ i Makuszyńskiego „Uśmiech Lwowa“. Najsurowsza w tej grupie ocena przypała Makuszyńskiemu za sentymentalizm i przesadny patos patriotyczny.

Reszta utworów, zawierających pierwiastek regionalny, należy już częściowo do następnej grupy książek sportowych. Wchodzą tu: „Wilczur z Prohyby“ i „Koleba na Hliniku“ J. i M. Rytardów, podobny temat rozwija Mcszyńska w „Trzech narciarzach“. Sporo prac tegorocznych poświęcono morzu i żegludze: Salińskiego „Pod banderą syreny“, Meissnerówny „Marynarze z Delfina“, Bylinówny „W świat“, Pokera „Zdzich szuka ojca“ i „Zdzich szuka matki“, Krzeptowskiego „Rozbitkowie z Czeluskina“ — oto książki, które napewno przypadną do gustu zwłaszcza chłopcom. Jeszcze bardziej emocjonujący temat — lotnictwo, przynosi poza drobniejszymi pracami dwie tylko poważniejsze pozycje: Makuszyńskiego „Skrzydlaty chłopiec“ i Dromlewiczowej „Chcę zostać lotnikiem“. Książki historyczne nie są w roku bieżącym zbyt licznie reprezentowane: kilka utworów z okresu walk o niepodległość, przyczem ani jedna z tych prac nie wybija się ponad przeciętność, jeżeli zaś wziąć pod uwagę książki, omawiające dalszą przeszłość, nie wyszło w tym roku nic, prócz wznowień. Wśród tych dwie książeczki dla małych dzieci Świerczyńskiej: „O raczkach Kolędniczkach i świątecznych pierniczkach“ i Januszewskiej: „O kocie, co faję kurzył“.

Na zakończenie autorka omawia grupę książek z najrozmaitszych dziedzin, porzucając dotychczasowy podział. Analizując kilka utworów polskich i tłumaczonych, zwraca uwagę na zupełny brak zainteresowania zwierzętami. O ile niektórzy autorzy zagraniczni dają dobre opisy i próby zrozumienia świata zwierzęcego, to nasza twórczość w tej dziedzinie wypadła blade w omawianym okresie. Z wznowień najbardziej godnych uwagi ukazała się powieść Deotymy: „Panienska z okienka“ i tom krótkich utworów Konopnickiej. Jedynym nowym tomem poezji dzieciennych jest zbiorek Iłakowiczówny: „Wesele wierszyki“.

Zamykając swe sprawozdanie z literatury dla dzieci i młodzieży za rok 1934, Borudzka stwierdza, że należy jeszcze poczekać z wydaniem sądu o wartości tej literatury, która dopiero zaczyna się rozrastać.

Trzeci już raz podajemy w „Chowannie“ streszczenie artykułu „Rocznika Literackiego“ o literaturze dla dzieci i młodzieży (zob. Nr. 3 za r. 1934 i 10 tegoż roku), obecne jednak opracowanie odbija niekorzystnie od poprzednich. Pani Borudzka niepotrzebnie wtłoczyła całą tegoroczną twórczość dla młodzieży w ramy siedmiogrupowego, sztucznego podziału. Zaciemnia to tylko obraz całości. Zadziwia tu także używanie terminu „szkoła jednolita“ w dość nieoczekiwanym i ściśle nieokreślonym znaczeniu. Miała to być chyba poprostu szkoła powszechna i przymus nauczania, który wpłynął pośrednio na demokratyzację literatury dziecięcej, nie mogła to być bowiem szkoła jednolita, od której realizacji jesteśmy jeszcze w Polsce daleko. Chwilami

wydaje się, że autorka niezbyt jasno sama zdaje sobie sprawę ze znaczenia terminu „szkoła jednolita“.

Razi także styl zupełnie zmanierowany, poco te „wredne słówka“, „przygadywki“, „spece“, „obsztorcowania“ i tym podobne dziwolągi. Wyrażenia tego typu rażą zwłaszcza w „Roczniku Literackim“, który z natury swego zadania najbardziej chyba powołany jest do przestrzegania najdalej idącej poprawności językowej.

Należałoby także zwrócić uwagę na styl. Indywidualizm autorki idzie w tym kierunku tak daleko, że nierzadko zdarzają się zdania zupełnie niezrozumiałe.

**Nowy Międzynarodowy Rocznik Wychowania i Nauczania** ukazał się obecnie staraniem Międzynarodowego Biura Wychowania w Genewie. Jest to trzeci skolei rocznik za rok 1935, obrazujący stan i rozwój szkolnictwa na podstawie materiałów oficjalnych, dostarczonych przez ministerstwa oświaty 48 krajów. Rocznik nie pozwala dokładnie zorientować się w liczbie i rodzajach szkół poszczególnych państw, ustala wysokość sum wyznaczanych w budżetach państwowych na cele oświatowe, wielkość poborów nauczycielskich, stosunek ilościowy między szkolnictwem państwowym a prywatnym. Jest to wogóle materiał ciekawy z punktu widzenia porównawczego. Tak np. przed opinią zagraniczną pierwszy raz po rewolucji hitlerowskiej władze niemieckie dają obraz ideologii narodowo-socjalistycznej na polu szkolnictwa. Porównanie tego referatu ze sprawozdaniem socjalistycznego ministerstwa oświaty w Meksyku ukazuje jaskrawo rozbieżności koncepcyj ideowych, nurtujących w szkolnictwie współczesnym rozmaitych krajów.

Rozprawa współpracownika Biura Międzynarodowego Wychowania Rossello przedstawia obraz światowego ruchu pedagogicznego współczesnego świata. Wpływ kryzysu gospodarczego na wysokość budżetów szkolnych, przeludnienie szkół, bezrobocie dyplomantów, zagadnienie dostosowania szkoły potrzeb wsi, zmiany w kształceniu nauczycieli — oto kilka przykładowo wymienionych aktualnych zagadnień pedagogicznych oświetlonych w wymienionej rozprawie stacjonującej niejako wstęp do materiału statystycznego szkolnictwa 48 krajów. W jednym z najbliższych numerów „Chowanny“ damy obszerniejsze omówienie tej pracy Międzynarodowego Biura Wychowania w Genewie.

**Gwara i wpływy obce w języku uczniów szkół śląskich.** Pod tym tytułem ukazała się praca Dra Eugenjusza z Trzaski, jako wydawnictwo Instytutu Pedagogicznego w Katowicach. Zanim damy w „Chowannie“ obszerniejsze omówienie broszury, zwracamy na nią uwagę czytelników, których niewątpliwie zainteresuje zagadnienie, tak ściśle ze Śląskiem związane. Dr. Trzaska zajmuje się tylko błędami popełnianymi przez uczniów na terenie szkoły, pozostawiając poza obrębem swych rozważań sposób mówienia młodzieży w ich życiu domowym. Uważa, że nie należy zwalczać gwary śląskiej, przeciwnie, wzbudzać w uczniach szacunek i przywiązanie do niej, z drugiej jednak strony nauczyć młodzież poprawnego języka literackiego, który może jej być w życiu potrzebny. Cel pracy tak sam autor określa w przedmowie: „praca niniejsza ma za zadanie pomóc nauczycielstwu, uczącemu na Śląsku w szkołach średnich i wyższych klasach szkół powszechnych, w poznaniu językowej strony wyrażania się uczniów; zawiera ona przegląd i podział odstępstw od poprawnego języka ogólnopolskiego, dość licznych w mowie i piśmie młodzieży szkolnej w tej dzielnicy. Cechy gwarowe języka uczniów i wpływy nań języków obcych ujęte są oddzielnie, tak ze względów rzeczowych, jak i pedagogicznych, gdyż nauczycielowi wypadnie wobec obu tych właściwości językowych zająć odmienne stanowisko.“

JOACHIM METALLMANN.

## Osobowość a cywilizacja.

(Na marginesie książki F. Znanieckiego: „Ludzie dzisiejsi a cywilizacja przyszłości”. Warszawa 1935.)

Wojna światowa, puściwszy z dymem nieprzebrane zasoby materialne, dokonawszy nieogarnionego po dziś spustoszenia w duchowych bogactwach ludzkości, przeobraziła gruntownie polityczną mapę Europy; nie rozwiązała jednak właściwie żadnego z ogólnoludzkich pytań, na które domagał się odpowiedzi niespokojny bieg zachodniej cywilizacji tuż przed wojną. Przywróciła wolność kilku narodom, a więc niewątpliwie przyniosła niektóre wartości pierwszorzędne. Niemniej przecież nie spełniła wszystkich nadziei, które z nią wiązano. Oczekiwano więcej, i miano prawo, po bezmiernych ofiarach, bezporównania więcej oczekiwać, zwłaszcza w świecie moralnym. Na gruzach zniszczonych olbrzymich połaci zamożnych przed wojną krajów spodziewano się ujrzeć odbudowującą się ludzkość szczęśliwszą; wierzono, że z krwawych oparów najpotworniejszego kataklizmu dziejów wyszła odrodzona już nie tylko gospodarczo i politycznie, ale zarazem religijnie i społecznie, moralnie i intelektualnie. Lata powojenne przyniosły rozczarowanie, gorzyc i pesymizm. Choć bowiem postawiły nas wobec imponujących nieraz form organizowania życia zbiorowego na nowych podstawach, wobec eksperymentów ciekawych nie tylko technicznie, i nie przedewszystkiem technicznie, bo eksperyment rosyjski ma charakter zarazem psychologiczny, wychowawczy i religijny, a nie tylko gospodarczo-społeczny; to jednak zdawały się raczej uzasadniać oceny ujemne i nastroj zawodu. Te nastroje i oceny odbiły się poczęści w t. zw. literaturze wojennej, poczęści w filmie, ale znalazły echo i w próbach naświetlenia nowo wytworzonej rzeczywistości ze strony filozofów. Przyczem dla filozoficznych postaw znamienne jest zarówno poszukiwanie składników nowej sytuacji, jak i próby wartościowania; nie tylko stawianie diagnozy, ale wyrokowanie. Wyroki te brzmiały w odniesieniu do cywilizacji zachodniej



krótko, melancholijnie, tem tragiczniej, że zrazu (Spengler<sup>1</sup>, Znaniecki<sup>2</sup>) zgodnie: prognosis infausta, niecofniony upadek. Prawda, że niemal jednocześnie z analizy techniki snuł jej apologję Coudenhove-Kalergi.<sup>3</sup>) Nie zamykał on wprawdzie oczu na to, że technika sama żadnej w sobie nie dźwiga rękojmi stworzenia na ziemi lepszego jutra. A choć ostatecznie nie dostrzegał tego zasadniczego zagadnienia, czy sam rozmach techniki nie niesie z sobą pewnych nieuchronnych zahamowań w dziedzinie twórczości artystycznej intelektualnej i t. p., to jednak naogół nie pesymizm brzmiał jako nuta zasadnicza jego świetnie napisanej rozprawki, a tylko ostrzeżenie przed przecenianiem kultury materialnej. Keyserling natomiast kreśli niedługo potem wizję „nowo powstającego świata<sup>4</sup>), pogodną, promieniującą wiarę w postęp, którego istotą będzie „swobodna inicjatywa ducha“. Kiedy bowiem w ubiegłych stuleciach górowały według Keyserlinga w życiu elementy „nieprzenośne“ (das Unübertragbare), indywidualne, zmienne tak, iż „duch niewiele mógł zdobyć, ale i niewiele zaszkodzić, to epokę naszą charakteryzuje przewaga pierwiastka „przenośnego“ (wspólnego; stąd rola liczby, „większości“ w dzisiejszym świecie). Dlatego to tak katastrofalne skutki wywołuje każda omyłka przywódców (wojna światowa i jej skutki). Ale zarazem dlatego inicjatywa dalekowzroczna, skojarzona z konsekwencją, może w niewielu latach sprowadzić przeobrażenia nie widziane w stuleciach minionych (bolszewizacja Rosji). Wniosek stąd taki, że możliwości są dziś nieporównanie większe niż kiedykolwiek, z a r ó w n o w kierunku dobrego jak i złego; że więc i pomyślny wynik kryzysu jest możliwością bliższą, niż przypuszczamy, pod warunkiem, że człowiek pozna swą wysoką odpowiedzialność. Najgłębsze tedy poznanie (nie intelektualizacja!) i najwyższe poczucie swobodnej decyzji, a więc i odpowiedzialności, muszą zjednoczyć się w człowieku, który będzie reprezentantem i przywódcą epoki nadchodzącej. Będzie to typ zbliżony do dziennikarza, typ „naddziennikarza“, t. j. człowieka, który opanował najpotężniejszą dziś technikę wyjątkowej ekspresji, posługiwania się elementem „przenośnym“ i oddziaływania w sposób krótki, celny i skuteczny. Ten to człowiek zluzuje dzisiejszy „typ szofera“, przywódcy-działacza, bolszewickiego czy faszystowskiego, „stechnizowanego dzikiego“. Co zaś do przyszłości, to „stoiśmy pod znakiem największych syntez wszystkich czasów; i to syntez nie na zasadzie przemocy, jak w mocarstwach przedwojennych, lecz na podstawie jedności przekonania (Gesinnungseinheit)“... Koalicja

<sup>1</sup>) O. Spengler: Der Untergang d. Abendlandes, I. wyd., 1918.

<sup>2</sup>) F. Znaniecki: Upadek cywilizacji zachodniej, 1921.

<sup>3</sup>) R. N. Coudenhove-Kalergi: Apologie d. Technik, 1922.

<sup>4</sup>) H. Keyserling: Die neuentstehende Welt, 1926.

państw w czasie wojny światowej, świat wszechmuzułmański, unja sowiecka — oto przykłady tej jedności i wzory mającej się organizować najmłodszej europejskiej unii.

Ta sama technika, która Kalergi'ego natchnęła do apologii, nastroiła nawskroś pesymistycznie bystro i żywo napisaną, choć zbyt ostro na aktualność nastawioną, czysto publicystycznym celem służącą, książkę A. Śliwińskiego.<sup>5)</sup> Technika, zdaniem autora, nie tylko zrewolucjonizowała świat pracy, ale też niszczy kulturę pracy, która staje się coraz płytsza. Spowodowała ona nieopisaną mechanizację wszystkich dziedzin życia, wywierającą zabójczy wpływ na całą współczesną umysłowość. Wywołała chaos, nieufność, rozbieżność tendencji i nieustanne pogotowie wojenne. W rezultacie autor dochodzi do konkluzji, że „epoka nasza ... wyczerpała swe siły żywotne, dała z siebie wszystko, co dać mogła, i wkroczyła w okres rozkładu“.

W łańcuchu tych głosów i teorii, przykładowo tylko wybranych, dzieło Znanieckiego stanowi ogniwo ostatnie, nie tylko w sensie chronologii, ale i w znaczeniu poziomu dotychczas najwyższego. Co je bowiem wyróżnia spośród wszystkich wymienionych, to mocniejsze postawienie zagadnień socjologicznych i operowanie precyzyjniejszymi pojęciami, konsekwentne przewyciężenie naturalizmu i głębsze wyzyskanie relatywizmu, w odniesieniu do systemów kulturalnych, jako narzędzia rzadkiej przedmiotowości, tem trudniejszej, jak wiadomo, gdy chodzi o analizę zjawisk i stosunków, w których tkwimy i w których porusza się nasza aktywność. Ale nie tylko erudyta-socjolog przemawia z kart tej książki; jest to dzieło badacza o wysokiej kulturze filozoficznej, humanisty, nasycone ideałami humanitaryzmu, tolerancji i wspaniałego „braterstwa twórczości“. Po tem, co rzekłem, nie potrzebuję chyba tłumaczyć się ze stosunkowo znacznych rozmiarów streszczenia, które poniżej nastąpi; raczej winienem — i autorowi i czytelnikowi — usprawiedliwienie, że podjąłem się wogóle tej bądźco bądź brutalnej operacji, jaką jest referowanie cudzego dzieła, poważnego a więc zawsze osobistego; oraz że rozważania, które w ostatniej części skondensowałem, są tak niewyczerpujące.

Kultura składa się zawsze, bez względu na epokę i szerokość geograficzną, z mniej lub bardziej licznych systemów wartości, wzajemnie na siebie oddziaływujących, takich jak systemy techniczne, poznawcze, społeczne, religijne. Choć systemy te mogą powtarzać się w czasie i przestrzeni, sam proces powstawania kultury jako swoistej rzeczywistości jest niepowtarzalny, jedyny. Nadto, choć ewolucja kultury wykazuje ciągłość w tym sensie, że żaden system nie wyrasta ina-

<sup>5)</sup> A. Śliwiński: Na przełomie dwóch epok, 1931.

czej jak z zawiązku danego w przeszłości, to jednak szcześnie w przebiegu tego procesu mogą pojawiać się systemy, wzory, do dawnych niesprowadzalne, a więc nieprzewidzalne; niepodobna przeto z jakiegoś stadium rozwoju nauki wiedzieć, co stanowi jej istotę, podobnie jak z pewnej fazy ewolucji religii niesposób odczytać, czem religia jest, jako realność kulturalna. Z drugiej strony, zamiast brać pod uwagę strukturę kultury, możemy mieć na oku ludzi, którzy ją tworzą i podtrzymują; ponieważ każdy wzór kulturalny jest „własnością“ nie jednego, ale wielu ludzi, przeto w szczególności interesować się musimy organizacją społeczną ich kulturalnego życia. Bywa wtedy tak, że wzór lub system lub pewien całokształt systemów staje się więzią, łączącą ludzi w zespoły mniej lub bardziej spójne, powstaje związek kulturalny lub bardziej złożona „wspólnota kulturalna“ (ludność miasta, wsi). Jeżeli dzieje się poniekąd przeciwnie, ludzie, zespalaając się w grupę społeczną, tworzą wspólne wzory i systemy (wierzenia, obyczaje, systemy techniczne), które narzucają uczestnikom zespołu, ażeby umocnić więź społeczną. Wspólnota i grupa są więc korelatami. Grupa społeczna nie daje swoim uczestnikom zaspokojenia wszystkich potrzeb kulturalnych; część ich członkowie grupy zaspakajają w systemach poza nią leżących; nawzajem wspólnota kulturalna nie wypełnia bez reszty życia społecznego swych jednostek; wystarczy pomyśleć, do ilu różnych grup społecznych należą np. uczestnicy pewnego kongresu. Istnieją wszakże grupy kulturalne, w których wspólnota zestraja się z grupą społeczną; wówczas zespół wszystkich grup społecznych, tworzących szersze społeczeństwo, należy do jednej wspólnoty, a zarazem ogół systemów i wzorów kulturalnych stanowi cywilizację tego społeczeństwa. Grupa kulturalna, stanowiąca lud, wytworzyła cywilizację ludową; grupa, zwana narodem, wydała na świat cywilizację narodową. Te narodowe cywilizacje powstają szcześnie z ludowych, jako ich syntezy, przez ich wchłonięcie i przetworzenie, w miarę jak zespoły ludów zrastają się w naród; odwrotnie, gdy cywilizacja narodowa upada, mogą ją przeżyć kultury i wspólnoty ludowe, choć będą trwały na niższym poziomie, niż przed wydaniem z siebie narodowej syntezy cywilizacyjnej. Rozrost i przewaga cywilizacji narodowych zdaje się stanowić rys niewątpliwy współczesności.

Historja ludzkości pozwala stwierdzić przejawy procesu scalania się kultur w syntezy jeszcze wyższe niż cywilizacje narodowe. Imperjum rzymskie, zrzeszenia religijne jak chrześcijaństwo, współczesne formy życia techniczno-ekonomicznego, stanowią tu przykłady, które jednak uczą zarazem, że przebieg integracji nigdzie nie osiągnął tej pełni wyrazu, co w cywilizacji narodowej. Albowiem narody np. uprzemysłowione posiadają wspólność kulturalną, która się ogranicza do pew-

nych form wytwórczości i wymiany, a narody chrześcijańskie związane są znów wspólnością kulturalną, zacieśnioną do przejawów religijnych oraz niektórych systemów np. obyczajowych, o ile one z religią się łączą. Ale niema jeszcze jedności społecznej, któraby stanowiła korelat tej kulturalnej wspólności; narody, związane tą czy inną więzią kulturalną, stoją naprzeciw siebie jako mniej lub więcej obce sobie lub wrogie grupy społeczne.

Otóż podstawą dla sformułowania istotnego, jak nam się zdaje, zagadnienia socjologicznego pracy autora jest stwierdzenie dwóch faktów następujących: 1. Cywilizacje narodowe załamują się tu i tam, bądź w kryzysach wewnętrznych, bądź w zewnętrznych antagonizmach. 2. Zarazem można w głębi istniejących cywilizacji dostrzec zawiązki nowej „międzynarodowej“, lecz wszechludzkiej, zawierającej nie pierwiastki wspólne wszystkich cywilizacji narodowych, lecz pierwiastki najcenniejsze różnych cywilizacji narodowych, połączone w niebywałej dotychczas syntezie, oparte na nieznanych w przeszłości formach współżycia społecznego i rozwijające się w nieprzewidywanych dotąd kierunkach“. Pierwsza z tych obserwacji otwiera perspektywę rozpadu cywilizacji narodowych, oświetlaną dawniej wielokrotnie i przez samego autora również już rozpatrzoną i w czarnych odmalowaną barwach. Praktycznie wszakże ważniejszą i teoretycznie bardziej interesującą jest możliwość druga. Jeżeli przyjmiemy, że powstanie cywilizacja nowa, jak to wolno zdaniem autora sądzić z danych chociażby zaczątkowo symptomów w łonie dzisiejszych cywilizacji, w takim razie przed teorią kultury, a socjologią w szczególności, staje zagadnienie, jakie będą musiały być szczególne rysy tej przyszłej cywilizacji. Ten właśnie problemat podejmuje autor i rozwiązać usiłuje w części I-ej dzieła. Od możliwości trzeba przejść do analizy warunków jej urzeczywistnienia. Cywilizację tę będą tworzyli oczywiście ludzie, ale jacy i którzy? Czy dzisiejsi? Ażeby na to odpowiedzieć, należy zobaczyć szczegółowo, na podstawie rozległego materiału, do jakich „typów biograficznych“ ci ludzie dziś żyjący należą; trzeba w szczególności poznać i scharakteryzować te typy pod kątem związku, jaki zachodzi między ich dzieciństwem i młodością a ich późniejszym uczestnictwem w życiu społecznym. Ale dokładny opis typów osobowości dziś żyjących ludzi zakłada rozbiór struktury osobowości społecznej wogóle; socjologiczna teoria osoby ludzkiej, o ile ona uczestniczy w środowisku społecznym, musiała tedy wyprzedzić rysunek zasadniczy biograficzny typów ludzi dzisiejszych i znalazła się z natury rzeczy w ognisku kompozycji całego dzieła. Teoria ta i jej zastosowanie wypełniają część drugą książki. Rozdział

ostatni przynosi odpowiedź definitywną: jeżeli cywilizacja nowa, o ile powstanie, będzie miała cechy takie, jakie w części pierwszej zostały wskazane; i jeżeli ludzie dziś żyjący należą przez naturę środowiska, które ich wychowało, do typów takich, jakie ustalić pozwala część druga, w takim razie realizacja nowej cywilizacji będzie mogła być dokonana tylko przez takich ludzi i jedynie w taki sposób ściśle określony, jaki ukaże zakończenie. Tak przedstawiają się kompozycyjne ramy pracy, które tu naszkicowałem, antycypując dalsze rozwinięcie, ażeby obnażyć niejako formalny trzon dzieła i w ten sposób, w miarę sił, przeprowadzić czytelnika nie tylko przez ogromny materiał faktyczny, ale przede wszystkim przez misterną architektonikę pojęć, którymi autor, w rezultacie analizy pracowitej i subtelnej niezmiernie złożonego materiału, fakty te osnuł.

Jakiż więc zapowiada się charakter tej cywilizacji przyszłej? W przeciwieństwie do wszystkich znanych po dziś cywilizacji, nastawionych materialistycznie, będzie ona wyraźnie duchowa, *humanistyczna*. Dotychczas kultura duchowa była tylko nieledwie dodatkiem do kultury materialnej. I raczej dziwić się wypada, że wogóle mogła się rozwinąć, skoro zdobywanie dóbr materialnych dla zaspokojenia organicznych potrzeb ludzkich absorbowowało nadmiernie wiele czasu i energii najszerszych mas; skoro dobrobyt mógł być udziałem zawsze stosunkowo nieznacznej tylko części społeczeństwa, a niedość wysoki rozwój środków technicznych sprawiał, że wyzyskiwanie naturalnego środowiska nie mogło nadążyć za rosnącymi potrzebami. Tymczasem dzisiejszy stan opanowania techniki, a zwłaszcza jej energiczne postępy, pozwalają oczekiwać, że w niedalekiej już przyszłości będzie można, przy należytej organizacji wytwórczości i konsumpcji, *w wszystkich* ludzi nie tylko zabezpieczyć raz na zawsze od niedostatku, ale zapewnić im pełny dobrobyt; coby więcej, można będzie, znów dzięki technice i należytej organizacji spożycia, usunąć niepewność przyszłości, oszczędzić człowiekowi trwoźnego gromadzenia zasobów dla zadośćuczynienia przyszłym potrzebom własnym i osób bliskich, a tem samem ograniczyć jego troski do sprawy zaspakajania potrzeb bieżących. W ten sposób dokona się efekt — rzecz można — podwójny: uniezależniwszy się, za sprawą opanowania środków technicznych, od przyrody, ludzkość uwolni się skolei, przez zdobycie powszechnego dobrobytu, od nacisku wyłączonego lub nadmiernych zainteresowań dla kultury materialnej<sup>1)</sup>, a przez to samo — co jest

<sup>1)</sup> Warto przypomnieć krytykę, jaką podniósł niedawno W. S o m b a r t: *Der deutsche Sozialismus 1934*, zarzucając rozwojowi technicznemu, że odbywa się pod kątem rosnących korzyści materialnych

rzeczą najdonioślejszą — wszyscy ludzie nareszcie będą mogli w rosnącej mierze uczestniczyć w niepowstrzymanym rozwoju kultury duchowej, której ostatecznym celem i sensem najgłębszym jest kształtowanie się samego człowieka, jako osobowości kulturalnej. Tendencje do podporządkowania kultury materialnej sprawie duchowego wyzwolenia człowieka można stwierdzić już dziś, nie tylko w kościołach chrześcijańskich, ale i w realizacji np. komunizmu, choć tutaj przejęciowo zadania techniczno-ekonomiczne dominują nad wszystkimi innymi; mniej lub bardziej jawne są te dążności w cywilizacjach Wschodu, a nawet w amerykańskich. Niewątpliwie więc dostrzec można już teraz oznaki przyszłej humanistycznej cywilizacji. Najszerze rzesze ludzi wezmą czynny udział nie tylko w pomnażaniu twórczości artystycznej, naukowej, religijnej, a nawet być może w zapoczątkowywaniu nowych dziedzin kultury duchowej; przedewszystkiem zaś przez rozwój osobowości kulturalnej upowszechnią się ideały człowieczeństwa i w miarę ich urzeczywistnienia tworzyć się będą ideały wyższe.

Zbliżenie się tej wszechludzkiej cywilizacji jest wszakże uwarunkowane wzrostem w e w n ę t r z n e j h a r m o n j i społecznej, zacieśnieniem się więzów ogólnoludzkiej solidarności społecznej. Nietylko zaniechane być muszą wojny i przygotowania do nich, ale i antagonizmy interesów klasowych muszą scichnąć; nieodzowna jest coraz głębiej sięgająca współpraca całej ludzkości we wszystkich dziedzinach życia, taka, jaką widzimy już w zakresie np. komunikacji lub organizacji pewnych form życia materialnego. Albo takie szarmonizowanie jest socjologicznie możliwe albo cywilizacja humanistyczna zostanie nieziszczalną mrzonką. Otóż, zarówno jednostki, jak zbiorowości pozostają ze sobą w stycznościach, opartych na stosunkach solidarności i antagonizmu; stosunki te zaś uwarunkowane są przez splot wzajemnych związków, jakie zachodzą pomiędzy systemami wartości, wytwarzanymi i utrzymywanymi przez jednostki lub zbiorowości, oraz przez wzajemne postawy ludzi względem siebie. Bez względu na to, czy te formy solidarności i antagonizmu przedstawiają się odpowiednim jednostkom i grupom jako „umotywowane rzeczowo“, czy też oparte są na zgoła irracjonalnych postawach osobników lub grup względem siebie, a nie względem systemów, sprowadzają się one zawsze do „uprzedzenia społeczno-kulturalnego“. Albo mianowicie żywimy, na podstawie przekonania o „cudzym“ systemie, irracjonalne uprzedzenia względem jednostek lub grup ten system podtrzymujących, albo przeciwnie oceniamy dodatnio lub ujemnie osobniki lub zbiorowości, tworzące pewien system, i stosownie do tego nabieramy nieuzasadnio-  
(i ołśniewających efektów!), niezależnie od możliwych strat i niewspółmiernych szkód wyrządzanych w świecie duchowym.

nego obiektywnie uprzedzenia, że ten „cudzy“ system jest zgodny lub sprzeczny z naszym. Ale między systemami kulturalnymi (dwoma teorjami naukowemi, przedsiębiorstwami) niema sprzeczności; bo jeśli są, to ze względu na skład i strukturę, części szerszej całości, dopełniają się; o ile zaś nie należą do jednego obszerniejszego systemu, niema między niemi nie wspólnego, rozwiązują różne zagadnienia, zaspakajają różne potrzeby, każdy system w swoim zakresie spełnia to, co czyni drugi w zakresie odmiennym, ze względu na odrębne zadania.

Nie w samej istocie systemów tkwi przeto źródło konfliktów, lecz w czemś zgoła innem. Przedewszystkiem we współzawodnictwie ludzi o ekspansję systemów, których są uczestnikami, w walce o interes systemu. Dotyczy to zarówno konfliktu przedsiębiorstw, jak systemów technicznych lub religijnych. Podczas gdy w cywilizacji ludowej naogół konfliktów niema, bo dążenia do ekspansji są albo normowane obyczajami, albo np. hamowane odosobnieniem, to w ewolucji narodowej cywilizacji uderza, że dążenie do rozbudowy własnego systemu nie daje się spozoru oderwać od tendencji do zniszczenia „cudzego“. Tymczasem to związanie dążności ekspansyjnych z konfliktami kulturalnymi nie jest bynajmniej konieczne. Byłoby ono obiektywnie uzasadnione, gdyby zasób czynności i wartości nadających się do budowy systemów był w każdej dziedzinie kulturalnej stały, niezdolny do wzrostu; jeden system mógłby wtedy rozwijać się, poza pewne granice, tylko kosztem drugiego. Tak jednak nie jest — granice te, nawet w świecie kultury materialnej, są tak odległe, że „systemy kulturalne nie potrzebują ze sobą współzawodniczyć ani o przedmioty ani o czynnych uczestników, gdyż każdy może wzrastać przez tworzenie nowych wartości, rozszerzać się przez rozwijanie u ludzi nowych zainteresowań...“. Jesteśmy świadkami w istocie, jak już teraz ekspansja kulturalna, naogół dziś jeszcze dominująca, dokonująca się zawsze kosztem systemów innych, czyli „łupieżcza“, ustępuje miejsca ekspansji twórczej, polegającej na produkowaniu wartości nowych i rozwijaniu nowych czynności; „działalność poświęcona twórczej rozbudowie własnej kultury bezwzględnie i coraz bardziej przeważa nad działalnością, skierowaną na grabienie cudzych kultur“. Coraz liczniejsze są też próby pozytywnego współdziałania grup reprezentujących różne systemy (rozwój prawa międzynarodowego, współdziałanie w sprawach komunikacji, regulacji warunków pracy i t. p.); wyraźne jest, przynajmniej w niektórych dziedzinach (medycyna, nauki przyrodnicze, ale po części i humanistyczne i sztuka), dążenie do zastąpienia konfliktów kulturalnych przez kooperację rozbudowujących się i dopełniających się wzajemnie systemów. Nawet antagonizmy religijne wiele straciły na agresywności.

LUDWIK JAXA BYKOWSKI.

Zagadnienie doboru rasowego w wychowaniu.<sup>1)</sup>

## 1. Stan faktyczny.

Rozpatrując skład rasowy rozmaitych szkół, okazuje się, że nie jest on wszędzie jednaki, nie jest ściśle odbiciem stosunków ogólnych, przeciwnie poszczególne szkoły wykazują skład odrębny i swoisty. Obliczywszy procent poszczególnych typów rasowych (według J. Czekanowskiego) pospolitych na naszych ziemiach\*) w najwyższych klasach gimnazjów i seminarjów, otrzymamy następującą tabelę (1):

Tab. 1.

	$\alpha$	$\beta$	$\gamma$	$\delta$	$\omega$	a	e	h	l
Gimnazja	15,8	8,2	40,2	4,1	12,9	0,481	0,048	0,107	0,364
Seminarja	13,7	12,8	33,9	2,4	8,2	0,446	0,090	0,076	0,388

Podobnie wyraźne zauważymy różnice, porównując dawne galicyjskie szkoły realne z gimnazjami na tym terenie i w miejscowościach, gdzie oba rodzaje szkół istniały, z których dysponują materiałami, mianowicie obecnych miast wojewódzkich Krakowa, Lwowa, Stanisławowa i Tarnopola. Okazuje to tab. 2.

Tab. 2.

	$\alpha$	$\beta$	$\gamma$	$\delta$	$\omega$	a	e	h	l
Szkoły realne	7,9	13,6	36,2	10,2	15,9	0,371	0,081	0,157	0,391
Gimn. odp. miast	13,6	5,8	38,8	12,6	17,0	0,450	0,033	0,167	0,350
Gimn. b. Galicji	10,9	6,0	38,2	9,1	19,5	0,414	0,036	0,171	0,379

A zatem widzimy tak w seminarjach, jak jeszcze wyraźniej w dawnych szkołach realnych mniejszy odsetek typów nordycznego ( $\alpha$ ), subnordycznego ( $\gamma$ ) i alpejskiego ( $\omega$ ), a natomiast wyższą presłowiańskiego (sublaponoidalnego  $\beta$ ). Gdy obliczymy z tych cyfr zasadnicze elementy, okaże się w tych szkołach niższa elementu nordycznego (a) i przednioazjatyckiego (h), a natomiast przyrost śródziemnomorskiego (e),

<sup>1)</sup> Referat, wygłoszony na Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym w Krakowie 26/XI 1935.

\*) Pomijamy typy rzadkie i formy mieszane, dlatego sumy różnią się m. l. w. od 100.



a zwłaszcza laponoidalnego (I). Różnica ta zaznacza się wyraźniej, gdy zestawiamy stosunki w miastach wyposażonych w oba typy szkół, gdzie zatem łatwiejszy jest wybór i dobór, niż w miejscowościach o jednym rodzaju szkoły. wskutek czego korzystać z niego musi ogół młodzieży, a dobory zaznaczają się słabiej.

Bardzo ciekawie przedstawia się porównanie szkół zawodowych różnych typów i poziomów z szkołami ogólnokształcącymi. Dysponuję datami ze Lwowa. Mimo niewielkiej ilości zbadanych — 68 uczniów szkół zawodowych i 81 szk. średn. ogólnokształcących z odpowiedniego okresu — cyfry układają się w sposób bardzo charakterystyczny i pouczający, jak świadczy tab. 3.

Tab. 3.

	$\alpha$	$\beta$	$\gamma$	$\delta$	$\omega$	a	e	h	l
Szk. uzup. budowlana	5,0	40,0	40,0	—	5,0	0,277	0,222	0,028	0,472
Szk. uzup. elektr.	7,1	21,4	32,1	3,5	28,8	0,269	0,115	0,173	0,443
Szk. techn. od. elektr.	10,0	20,0	30,0	—	40,0	0,250	0,100	0,200	0,450
Szk. realna	10,0	13,3	23,3	6,7	13,3	0,375	0,100	0,150	0,375
Gimnazja	13,2	6,3	39,5	8,2	14,5	0,533	0,220	0,109	0,337

Z tabeli tej widać, że im większe są w danej szkole wymagania uzdolnień intelektualnych, tem większy jest udział elementu nordycznego, a mniejszy laponoidalnego, przeciwnie zaś tam, gdzie potrzeba przede wszystkim siły fizycznej. Element śródziemnomorski, zresztą u nas niezbyt liczny, nie wykazuje jakiejś prawidłowości, przednioazjatycki stwierdziłem w większej obfitości w liceum handlowem. W związku z tem rośnie ilość przedstawicieli wątlej, ale inteligentnej rasy północnej, gdy posuwamy się od szkoły budowlanej, doksztalcającej pracowników murarskich, w kierunku ku gimnazjum, podobnie rzecz się przedstawia z typem dynarskim, natomiast wprost przeciwnie zachowuje się typ presłowiański. Typ sarmacki (subnordyczny) silny fizycznie, a równocześnie bystry nie wykazuje tu takiej prawidłowości, biorąc jednak szkoły o kierunku praktycznym, można widzieć, że bardziej decydującą jest siła fizyczna.

Z moimi spostrzeżeniami godzą się wyniki badań Mgra. M. Musiała nad stosunkami w I doksztalcającej szkole zawodowej w Poznaniu. Współczynniki rasowych składników w klasie fryzjerskiej wynoszą  $a = 0,471$ ,  $e = 0,030$ ,  $h = 0,059$ ,  $l = 0,440$ ; w klasach zaś przemysłu drzewnego i metalowego odpowiednie współczynniki wynoszą:  $a = 0,320$ ,  $e = 0,120$ ,  $h = 0,100$ ,  $l = 0,460$ .

Bardzo charakterystyczne i ciekawe okazały się stosunki w szkołach wojskowych. Opieram się na materiale 1005 zbędanych, bądź osobiście, bądź przy pomocy pp. *Małeckiego* i *Wysockiego* stud. U. P. Daty szczegółowe podaje tab. 4.

Tab. 4.

	$\alpha$	$\beta$	$\gamma$	$\delta$	$\omega$	a	e	h	l
Podchorążówki piechoty	13,2	10,0	26,5	9,8	12,5	0,434	0,070	0,152	0,343
Podchorążówki kawalerji	9,8	7,3	36,6	26,8	8,5	0,466	0,041	0,199	0,294
Podchorążówki artylerji	12,2	9,6	40,0	13,9	8,7	0,464	0,057	0,133	0,344
Korpusy kadetów	14,0	12,4	32,5	11,6	11,6	0,439	0,076	0,141	0,344
Szkoła podofic.	3,4	13,5	55,0	10,1	9,0	0,394	0,074	0,099	0,426

Przedewszystkiem przeciwstawi się Szkoła podoficerska dla małoletnich wszystkim innym. Uderzająco niski tam udział elementu nordycznego (a), zwłaszcza w typie czystej rasy północnej ( $\alpha$ ), natomiast duży elementu laponoidalnego (l). Rozpatrując odsetek poszczególnych typów rasowych, widzimy, że dominują typy silne fizycznie, szybko rozwijające się, a więc presłowiański ( $\beta$ ) i zwłaszcza sarmacki ( $\gamma$ ), osiągający tu większość nawet bezwzględna. Natomiast typy wątle, już więcej dynarskie ( $\delta$ ), a jeszcze bardziej alpejski ( $\omega$ ), a tak samo późno rozwijający się północny ( $\alpha$ ), wykazują nader niski odsetek.

Inaczej Korpusy Kadetów. Szybko dojrzewający element śródziemnomorski (e) jest wprawdzie stosunkowo obficie reprezentowany, ale obok tego licznie występuje element nordyczny (a) i przednioazjatycki (h), oba wartościowe intelektualnie. Szczegóły są wypadkową wymagań umysłowych i siły fizycznej, co widać w porównaniu do gimnazjów w wyraźnej nadwyżce typu presłowiańskiego. Z podchorążówek największe podobieństwo składu rasowego do korpusu wykazuje piechota, natomiast tak w konnicy, jak artylerji zaznaczają się doборы specjalne, w pierwszej uderza nadwyżka typu dynarskiego, w artylerji nordycznego i subnordycznego. Zwłaszcza artylerja konna, będąca w podchorążówce baterją wyborową wykazuje wyraźnie te właściwości: oto procent poszczególnych typów rasowych:  $\alpha$  — 18,6,  $\beta$  — 9,3,  $\gamma$  — 41,9,  $\delta$  — 11,6,  $\omega$  — 7,0, jako też współczynniki odpowiednich elementów a — 0,511, e — 0,053, h — 0,106, l — 0,328.

Podchorążówki zawodowe wykazują swoiste cechy w stopniu jeszcze spotęgowanym i tak skład rasowy podchorążówki kawalerji wykazał następujące odsetki zasadniczych typów:  $\alpha$  — 8,7,  $\beta$  — 4,3,  $\gamma$  — 34,8,  $\delta$  — 39,2,  $\omega$  — 13,0, oraz współ-

czynnikami:  $a$  — 0,457,  $e$  — 0,0,22,  $h$  — 0,261,  $l$  — 0,260. Widocznie pięknie prezentujący się typ dynarski jest tu protegowany, tak że uzyskuje nawet względną większość, a niepokąźny presłowiański nie znajduje uznania, w przeciwieństwie do „szarej“ piechoty, gdzie mamy następujące stosunki:  $a$  — 7,5,  $\beta$  — 10,0,  $\gamma$  — 37,5,  $\delta$  — 7,5,  $\omega$  — 10,0, — oraz  $a$  — 0,413,  $e$  — 0,069,  $h$  — 0,120,  $l$  — 0,397. Nie jest to jednak jakowyś kaprys i przypadek, ani, jak w dawnej armji carskiej lub gwardjach, dobór wedle estetycznych względów, raczej możemy uważać, że jest to następstwo rzeczowych kwalifikacyj poszczególnych typów: presłowianie okazują się jako doskonali i nieustrudzeni piechurzy, oraz niezawodni strzelcy, natomiast zwracano uwagę na Rusinów, wśród których typ dynarski jest pospolity, jako urodzonych kawalerzystów. I w historii znajdziemy odpowiedniki: wśród Kurpiów-puszczaków, znanych ze swych celnych strzelb jeszcze w walkach szwedzkich, przeważa typ presłowiański, lekka kawalerja wiąże się ze stepami, dynarczykiem chyba był Stefan Czarniecki, znany ze swych podjazdów i typowy ułan ks. Józef Poniatowski.

Interesującym jest, jak przedstawiają się rasowe grupy absolwentów różnych szkół w podchorążówkach. Dysponuję datami, zebraniami przez p. *Maleckiego* w dywizyjnym kursie podchorążych przy 57 pułku piechoty w Poznaniu. Na 130 zbędanych większość 72, t. j. 55,4% stanowią absolwenci gimnazjów, przeważnie (60) bezpośrednio po maturze, rzadziej w czasie studjów akademickich (12). Ukończonych seminarzystów było 41, czyli 31,5%, absolwentów szkół zawodowych 17, t. j. 13,1%. Stosunki rasowe w tych trzech grupach przedstawia tabela 5.

Tab. 5.

	$\alpha$	$\beta$	$\gamma$	$\delta$	$\omega$	$a$	$e$	$h$	$l$
Gimnazjum	9,7	22,2	43,0	13,9	6,9	0,400	0,116	0,108	0,376
Seminarjum	7,3	24,4	43,9	14,6	4,9	0,385	0,128	0,102	0,385
Szk. zawodowe	6,3	7,2	50,0	18,7	6,3	0,434	0,066	0,133	0,367

Porównując tabelę tę z tabelą 1, widzimy dużą zgodność istotną, jeśli chodzi o elementy rasowe, Jakkolwiek różnice są mniejsze, co świadczy o doborze mającym tendencję do ujednoczenia, rzecz w wojsku zupełnie zrozumiała. Zmiany są zresztą bardzo charakterystyczne: uderza zwyczaj typów presarmackiego, a zwłaszcza presłowiańskiego, dla piechoty naszej tak charakterystycznego, a więc obu typów silnych fizycznie, natomiast maleje procent nordyków i alpejczyków, więc typów węższych, które odpadają przy poborze. Natomiast odmienny

obraz niż w tab. 3 dają szkoły zawodowe. O ile nie jest to następstwem przypadku wynikłego z małej liczby spostrzeżeń, świadczyłyby, że w podchorążówkach utrzymują się z tych szkół przede wszystkim jednostki typu gimnazjalnego.

Inne znów zagadnienie, czy i jakie zachodzą przemiany w składzie rasowym młodzieży w czasie studiów, czy tu zaznaczają się jakieś doборы. W celu rozwiązania tej kwestji podają skład rasowy klasy pierwszej gimnazjalnej (dawnego systemu) i klas ósmych tych samych zakładów. Dysponuję datami z gimnazjów Batorego i Kazimierza Wielkiego we Lwowie, Bergera w Poznaniu i Zygmunta Augusta w Wilnie w ogólnej sumie 380 uczniów. Cyfrowe stosunki podaje tabela 6.

Tab. 6.

	$\alpha$	$\beta$	$\gamma$	$\delta$	$\omega$	a	e	h	l
Klasy pierwsze	17,9	16,0	45,5	2,5	7,7	0,467	0,089	0,058	0,385
Klasy ósme	21,4	4,5	39,3	4,2	10,7	0,538	0,028	0,094	0,338

Obraz spodziewany, zgodny z poprzednimi spostrzeżeniami: doборы w gimnazjach zaznaczają się całkiem wyraźnie, podnosi się współczynnik elementu nordycznego i przednio-azjatyckiego, a spadają inne, w związku z czem rośnie procent typu nordycznego, dynarskiego i alpejskiego, a maleje sarmackiego, a zwłaszcza presłowiańskiego.

## II. Przyczyny i wnioski.

Rozpatrzyliśmy stan faktyczny, który wykazuje istnienie wyraźnych doborów tak w związku z typem szkoły, jak i z czasem studiów. Rozważmy obecnie, jakie mogą być przyczyny doborów i jakie czynniki mogą nimi kierować.

Niewątpliwie tak cały kierunek rozwoju, jak i efekt doboru wyznaczają z jednej strony właściwości fizyczne i psychiczne poszczególnych jednostek, z drugiej znów wymagania, jakie stawia szkoła w związku ze sposobem pracy i programem, co znów zależy od charakteru szkoły, przyszłych obowiązków wychowanków, do których przygotowuje, ale też i od metod nauczania i wychowania danej epoki, jako też miejscowych i chwilowych czynników i warunków. Znana rzecz, jak różną opinię mają nieraz różne zakłady mimo tego samego typu i w tej samej miejscowości, jaki wpływ wywiera dostatecznie silna indywidualność kierownika zakładu. Mimo jednak tych szczegółowych czynników przeważają ogólne, wymienione na początku, stąd ta prawidłowość wyników.

Znana rzecz, że rozmaite rasy wykazują przewagę pewnych typów konstytucyjnych, że wśród sarmatów i presłowian spotykamy dużo jednostek atletycznych, gdy wśród nordyków

astenicznych, a alpejczyków pyknicznych. Jasna rzecz, że szkoły wojskowe wybierają element silny, a nie przyjmują wątego, że i wewnątrz dokonywują selekcji, przeznaczając do pewnych rodzajów broni jednostki specjalnie silne (np. ciężkie karabiny maszynowe), albo o odpowiednich proporcjach (kawalerja). Analogicznie w szkole fryzjerskiej mogą łatwiej utrzymać się typy asteniczne niż w szkole stolarskiej lub rzemiosła metalowego, gdzie znów gromadzić się muszą jednostki atletyczne. Wobec tego odmienna liczebność typów rasowych.

Ale typy rasowe, jak wykazują badania pp. *Sobolskiego*, *Studenckiego* i moje, wykazują też różnice właściwości psychicznych. I znowu zależnie od wymagań szkoły pewne typy nie nadające się muszą ustąpić, a inne przeciwnie stają się coraz obfitsze. Sprawa komplikuje się wobec tego, że poszczególne dyspozycje psychiczne mogą się rozmaicie kombinować. Zwłaszcza ważne właściwości intelektualne, oraz dziedzina woli. Otóż, jak wykazują badania pracowników poznańskich (*Małecki*, *Musiak*, *Rajch*, *Wygocki*, *Zaworski*) bardzo wyraźnie zaznacza się zróżnicowanie intelektualne w rozmaitych szkołach. Tak np. średni profil intelektualny seminarzystów okazuje się stale niższy niż gimnazjalistów odpowiedniego wieku w tych samych miejscowościach. Różnice okazują się trwałe, utrzymują się po ukończeniu szkoły, jak wykazują badania w podchorążówkach. Tam bywają oczywiście wahania indywidualne i zbiorowe, są roczniki lepsze i gorsze, ale zasada utrzymuje się stale. Oto np. wskaźniki średnie profilu intelektualnego poszczególnych grup w podchorążówce poznańskiej z r. 1933, zbadanej przez p. *Małeckiego*: studenci uniwersytetu 74,4, absolwenci gimnazjalni 69,2, słuchacze W. Szkoły Handlowej 68,1, W. Szkoły budowy maszyn 67,2, seminarjów naucz. 66,5, liceów handlowych 65,6, średnich szk. roln. 53,5. W roku następnym ogólny poziom okazał się niższy (*Wygocki*), ale wzajemny stosunek utrzymał się. Więc znowu w zależności od właściwości rasowych pewne typy będą dominować w szkole, inne się cofać. Naturalnie różnice te potęgują się z biegiem lat w miarę wzrostu wymagań w wyższych klasach i krystalizowania się osobowości, jak to widzimy na tabeli 6.

Jeżeli szkoła stawia wymagania tak cielesnej, jak i umysłowej natury, rezultat doboru będzie wypadkową obu tendencji, jak to widzimy np. w szkołach oficerskich. Jeżeli w ciągu nauk zmieni się kierunek wymagań, zmianie ulega i dobór. Tak według badań doc. *K. Stojanowskiego* nad szkołą podchorążych w Jarocinie w r. 1931 w okresie szkolenia rekruckiego pierwsze miejsce pod względem lokat osiągnie typ prestłowiński, górujący siłą i wytrwałością, natomiast w okresie podchorążowskim szkolenia oficerskiego typ ten spada na dalekie miejsce, ustępując litoralnemu, dynarskiemu, subnordycznemu

i t. d. Działają tu niewątpliwie wyższe kwalifikacje intelektualne, ale też nie bez znaczenia są i pierwiastki uczuciowe, tak np. typ sarmacki, wrażliwy silnie na bodziec współzawodnictwa, wysuwa się daleko naprzód, gdy natomiast również inteligentny, ale zamknięty w sobie typ nordyczny zachowuje dawne średnie (4) miejsce.

Nawet w kierunku pewnych nauk i zawodów, jak świadczą badania drów Sobolskiego i Stojanowskiego, wykazują poszczególne rasy specjalne upodobania i uzdolnienia. Więc znów w związku z tem obfitość pewnych typów antropologicznych w związku z typami szkolnemi, stawiającemi różne wymagania i rozróżniającemi odmienne widoki na przyszłość. W tem też, obok zapewne i siły tradycji, leży objaw „dziedziczności zawodowej“: tak np. Z. Wygocki stwierdził wśród studentów Wyższej Szkoły handlowej, odbywających służbę wojskową, względną większość, 40%, synów kupców.

Oczywiście dobery wszelkie dokonywać się mogą z całą swobodą tam, gdzie są korzystne warunki, a więc gdzie w tej samej miejscowości są różne typy szkół, gdzie typ jest tylko jeden, ten z konieczności gromadzić musi ogół młodzieży bez względu na upodobania, a selekcji wedle uzdolnień dokonywa wewnątrz, co nie zawsze jest pożądane. Stąd też różnicowanie rasowe większe w różnych typach szkół miejscowości większych o paru rozmaitych szkołach, niż w małych o jednej tylko szkole średniej.

A teraz jeszcze kilka wniosków. Przedewszystkiem okazuje się, że rozsortowanie młodzieży w obrębie szkół a więc w dalszym ciągu także różnicowanie społeczne dokonywa się nie przypadkowo, ale według określonych doborów, które określają w pierwszym rzędzie pewne wrodzone właściwości wychowanków, związane w znacznym stopniu z rasą, dalej organizacja społeczeństwa, wymagająca określonych kwalifikacyj na określone stanowiska. O ile działają te właśnie prawidłowe czynniki, dobór odbywa się w sposób naturalny, dążąc, jak w przyrodzie, do utrzymania się najtęższych i najdzielniejszych, doprowadzając do właściwego rozmieszczenia socjalnego, właściwych ludzi na właściwych stanowiskach. Niekiedy jednak zarządzenia administracyjne wykrzywiają ten naturalny bieg rzeczy, czasem celowo, czasem mimowoli, wbrew zamiarom. Powstają w ten sposób przywileje, następuje sztuczna hodowla. Na krótką metę może to dać pożądane dla inicjatorów rezultaty, w rzeczywistości jednak, jak w hodowli kunsztownej, w cieplarni, wywołują przystosowania jednostronne, wyradzając się w innych kierunkach. Stąd wszelkie przywileje, czy będą one rodowe, co dziś należy do przeszłości, czy majątkowe, co znów dziś bywa decydujące, czy rasowe, a gdzie indziej stanowe lub jeszcze gdzie indziej partyjno-polityczne, zwłaszcza

nie wiążące się z większymi obowiązkami, nie tylko gotują przykre niespodzianki, ale mogą wywołać nieobliczalne szkody. Każdy bowiem typ obok zalet ma i wady, które w sztucznej hodowli niepostrzeżenie mogą się rozplenić i nawet doprowadzić do katastrofy. Jak lekarz, tak i wychowawca i organizator społeczny winien baczyć, by swymi zarządzeniami nie zaszkodził („*primum non nocere*“), a owszem pomagał naturze, który w swym rozwoju trwale dąży do doskonałości. Więc zgodnie i razem z naturą, a nie przeciw naturze.

HELENA RADLIŃSKA.

## Rola badań społeczno-pedagogicznych w planowaniu organizacji życia społecznego.\*)

### I.

Badania społeczno-pedagogiczne zajmują się wzajemnym oddziaływaniem na siebie wpływów środowiska i przekształcających środowisko działań jednostek. W odróżnieniu od innych pokrewnych dziedzin badań — kładą główny nacisk na rozpoznanie roli czynników, które świadomie nastawiają wolę ludzką. Interesują się wszystkim tem, co odsłania i potęguje siły jednostek i gromad ludzkich przez pielęgnowanie zadatków uzdolnień i ukazywanie dróg potrzebie twórczości.

Centralnym zagadnieniem jest zagadnienie kompensacji: rozmyślnego wprowadzania walorów i uruchamiania sił, które uzupełniają lub przeinaczają procesy selekcji społecznej i biologicznej. Najistotniejszym zadaniem tych badań jest poszukiwanie sił potencjalnych, zwłaszcza sił narastających. Z niem związane jest odnajdywanie celów działania. Od innych nauk społecznych pedagogika różni się tem, że z pośród dążeń ludzkich interesuje się przede wszystkim dążeniem, „aby było lepiej“. Przewodniczy ono każdej akcji wychowawczej, decyduje o wyborze cech, które mają być pielęgnowane, wartości, które mają być przekazywane. Konieczność określania formy i treści życia, uznawanej za „lepszą“ prowadzi do badania czynników, które kształtują ideał jutra. Na podstawie badania przykładów cząstkowej realizacji ideału możliwe jest przewidywanie przyszłych warunków bytu i przyszłych potrzeb. Dzięki niemu powstaje pewien wzorzec, którym badania posługują się przy opracowy-

\*) Referat na II Zjazd Socjologów 1/XI 1935 w Warszawie. W celu ułatwienia porozumienia się referat powtarza we wstępie myśli przewodnie książki „Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego“.

waniu mierników, pozwalających na ocenę rzeczywistości. Materiału do standaryzacji miernika dostarczają wyniki biologii, psychologii, socjologii i historii kultury. Pedagogika, korzystając ze zdobyczy tych nauk, ma jednak własny punkt wyjścia: ogniskuje swe zainteresowania wokoło człowieka. W nim splatają się wszystkie czynniki przebudowy, na niego wpływają i od niego zależą, gdyż tylko przez niego mogą się ujawnić, wzmacniać, osłabiać. Postawa czynna człowieka wobec środowiska społecznego i przyrodniczego zapewnia mu stanowisko w wiatkowie w świecie żyjących: zdolność zbiorowego rozwiązywania skomplikowanych zagadnień potęguje siły jednostki. Jednym z mierników wartości stosunków, które badamy, może być suma sił ludzkich, które w danym ustroju i czasie wyzwalają się, uruchamiają, skierowują ku świadomemu wprowadzaniu przemian „na lepsze“.

Gdy badania tego typu mają służyć działalności praktycznej szczególnej wagi nabiera ocena używanych mierników. Precyzować trzeba samo pojęcie miernika jako sprawdzianu, ustalić rolę wzorca, czy wzorców, używanych w celach porównawczych. Wypracowanie wzorca nie jest łatwe, wymaga wielu poszukiwań i prób. Wzorzec, użyty w danym środowisku, musi się liczyć z właściwościami tego środowiska, z jego możliwościami i siłami. Nie może być zbyt wysoki. Tak np. standart mieszkania w danym kraju musi się liczyć nie tylko z właściwościami klimatu i gruntu, materiałów budowlanych i zasobów pieniężnych, lecz również z trybem życia i — w pewnej mierze — z przyzwyczajeniami kulturalnymi. Wzorce, opracowane dla opieki społecznej różnią się znacznie zależnie od danego kraju, zwłaszcza w dziedzinie mieszkania i jego urządzenia. Wzorzec nie może być również zbyt niski, nie może schodzić poniżej minimalnych wymagań, które doświadczalnie ustaliła higiena i technika. W zakresie życia psychicznego wzorzec jest trudniejszy do ustalenia, jednak pierwsze kroki zostały już poczynione i w tym kierunku.

Przy opracowywaniu wzorców konieczne są liczne próby. Dotychczasowe wzorce (zastosowane w Wiedniu przez Hildegardę Hetzer w badaniach nad warunkami bytu i rozwoju w niemowlęctwie i wczesnym dzieciństwie, zaś w Warszawie przez Aleksandrę Majewską w badaniach nad dziećmi w wieku szkolnym) różnią się od „norm“, wyprowadzanych na podstawie licznych pomiarów i od testów tem. że zestawiają wyraźnie ideał i przewidują określanie dróg, które do niego wiodą. Wyniki badania podają, z jakich składników powstają charakteryzowane stosunki, jaką rolę odgrywają poszczególne czynniki, co mianowicie wpływa na zbliżanie się do wzorca, co uniemożliwia osiągnięcie minimum dobra.

Metoda opracowywania wzorców pozwala na przewidywa-



nie roli czynnika kompensacji, wprowadzanego rozmyślnie. Nie jest to metoda jedyna, ani najważniejsza wśród metod, któreimi posługują się badania społeczno-pedagogiczne. Została tu wysunięta jako najbardziej charakterystyczna dla odnajdywania czynników przebudowy. Niepodobna wchodzić w tej chwili w przegląd metod: (czynię to w przedmowie do książki zbiorowej, podającej wyniki badań nad przyczynami społecznymi powodzeń i niepowodzeń szkolnych). Jedną cechą swoistą wypadnie podkreślić: badania z zakresu pedagogiki społecznej wykazują tendencję do ujmowania zjawisk na tle szczególnie zbadaanej rzeczywistości społecznej, i do — wyodrębniania poszczególnych czynników oddziaływania na psychikę ludzką. Przy posługiwaniu się testami zwracają uwagę nie tylko (może nawet nietylko?) na ostateczny wynik próby, co na poszczególne składniki tego wyniku. Tak np. przy badaniu inteligencji ważne jest stwierdzenie, które części próby wpływają w danych okolicznościach na ogólną ocenę: jakie więc znaczenie posiada oswojenie z obrazami, z językiem literackim, z przedmiotami, o których mowa w tekście. Czy żyją one w środowisku subiektywnym badanego? O ile przeżycia uprzednie wpływają na wynik próby?

W badaniach nad czytelnictwem nacisk zostaje położony na ocenę księgozbiorów, z których mogli korzystać czytelnicy i podnieć, które mogły ich skłaniać do sięgania po pewne książki. Stosunek środowiska subiektywnego i obiektywnego, sposoby uruchamiania wartości, które istnieją poza zasięgiem dotychczasowych zainteresowań i możliwości jednostek, występują podówczas wyraziście. Rozpatrzenie ich w świetle ideału wychowawczego prowadzi do — eksperymentowania, t. j. do wprowadzania czynnika przemiany i obserwowania jego wpływu.

## II.

Jaki jest zakres prac posługujących się badaniami omówionego typu?

Najbardziej charakterystyczną jego cechą jest przekraczanie zwyczajowych ram szkolnictwa i oświaty pozaszkolnej, objęcie całości życia człowieka w społeczeństwie. Na pierwszy plan wysuwają się dwa fakty, ściśle ze sobą splecione: waga poszczególnych okresów życia i zwiążanie ich ze sobą w działaniu społecznym. Z faktu, że każdy okres życia człowieka wedle wyników badań biologicznych i psychologicznych posiada znaczenie swoiste (nie tylko przejściowe), że niedomiary, błędy, skrzywienia rozwoju naprawiać jest bardzo trudno po niewczasie i że działalność profilaktyczna powinna się liczyć z właściwościami tworzywa, które ochrania. Przerwanie jej w chwilach, w których jest specjalnie potrzebna — nie da się

całkowicie wyrównać. Tak np. brak opieki higienicznej w wieku bezpośredniego poprzedzającym powołanie do pełnienia obowiązków szkolnego (gdy organizm dziecięcy jest specjalnie wrażliwy na zarazek gruźliczy), bywa rozstrzygającym dla kariery szkolnej, dla całego życia jednostki.

Fakt współzależności wychowania różnych grup wieku uwiadcza się najjaskrawiej we wpływie przygotowania się do obowiązków rodzicielskich na losy dzieci. Poprawa doli niemowlęcia jest możliwa tylko w związku z przeinaczeniem losu matki, z przybieraniem przez matkę określonej postawy wobec życia. Poradnictwo przedślubne, szeroka akcja eugeniczna, podnoszenie etyki przez rozbudzanie poczucia odpowiedzialności za nowe życie są doniosłymi czynnikami wychowania. A n d r a g o g i k a, nauka o prowadzeniu dorosłych, nadaje skuteczność wskazaniom p e d a g o g i k i, nauki o prowadzeniu dzieci. Społeczeństwo, organizujące wychowywanie rodziców, spełnia po części rolę zapewnienia nowemu pokoleniu najlepszych warunków wejścia w życie, wyrównując świadomą, zamierzaną działalnością skrzywienia, które mogą wynikać przy samorzutnych aktach doboru.

Znaczenie przebudowujące ideału jest widoczne na każdym kroku. W praktyce wiąże się ono z planowaniem.

Najzamienniejszych przykładów dostarcza opieka społeczna. W zasadzie ma ona umożliwić przetrwanie ciężkiego okresu, ratować przed zagładą siły fizyczne i psychiczne jednostek, ochraniać rodzinę, jako podstawową komórkę ładu społecznego, gdy rodzina własna się rozprzegła — wiązać jednostkę potrzebującą opieki z rodziną zastępczą. Spełnianie tych zadań jest możliwe przy wszechstronnem uwzględnianiu potrzeb wzrostu dzieci i współżycia różnych grup wieku, przy poszanowaniu czynników, które budują więź rodzinną. Bez liku można by podawać fakty działania poniżającego i niszczącego siły ludzkie, zrywającego mosty nad bezdenne rozpadinami nędzy, rozbijającego rodzinę. Parę — najbardziej typowych — przykładów zaświadczy o znaczeniu planowania. Bezdomnym rzadko ratuje się dach nad głową, dach wspólny dla nich i dla ludzi, u których, powtarzając częste wyrażenie dzieci bezdomnych „jest tak, jak być powinno“. Skupia się bezdomnych w barakach, położonych zdala od normalnego życia i normalnych okazji znalezienia zarobku. Pojawiają się pomysły umieszczenia razem, w jakimś „ghetto“ matek opuszczonych, otrzymujących zapomogi... W ten sposób sztucznie potęguje się przedział wykołajeńców od reszty społeczeństwa, pozbawia się ich podpór, które wyrastają z warunków bytu — normalnych dla danego ustroju i czasu.

Dziecko żywione poza rodziną rzuca ojcu hardą odpowiedź: „nie potrzebuję słuchać, bo nie ty dajesz mi na chleb“.

Przykładowi temu przeciwstawić można inne: oto zasilek z racji pracy poprzedniej (inwalidzki, z ubezpieczenia) nie poniża i nie dyskwalifikuje, nie ujmuje w rodzinie powagi i szacunku. Czyni to jałmużna na skutek sposobu, w jaki jest udzielana. Brak ciągłości pomocy, traktowania poszczególnych przypadków za każdym razem od nowa i fragmentarycznie, rozprasza siły i środki społeczne.

Nieskuteczne bywają najbardziej celowe zarządzenia, na marne idą fundusze z powodu — nieliczenia się z człowiekiem. Tragicznych wprost przykładów dostarcza sposób realizacji powszechnego nauczania. Badania nad wynikami pracy szkoły powszechnej pokazują w pierwszym rzędzie konieczność ustalenia mierników oceny szkoły. Gdy się je układa i próbuje zastosować: widać jak istniejące braki wyolbrzymiają rozmiary nieuniknionych w pewnym odsetku niepowodzeń. Tak np. oszczędnościowe komasacje klas pomnażają nieuchronne koszty drugoroczności, ten sam skutek ma kosztowna pomoc, gdy przychodzi za późno: rozdawnictwo butów, gdy już słoty spowodowały choroby i złą frekwencję, rozdawnictwo książek, gdy dziennik szkolny już zapełniły dwójki... Obniżanie stopnia organizacyjnego szkół wiejskich prowadzi do niemal zupełnego zaniku udziału dzieci chłopskich w szkolnictwie średnim. Innym skutkiem, już udowodnionym tego faktu, jest niemożliwość rozwoju organizacji wiejskich, gdyż dopiero wyższe klasy szkolne przygotowują do prac organizatorskich w zrzeszeniach i w konkursach rolniczych.

Czynnik ludzki w życiu społecznym odgrywa rolę szczególnie wyrazistą w działaniu zbiorowym. Może być ono pozbawione myśli o tym czynniku, myśli wychowawczej, może się posługiwać innymi, niż w akcji wychowawczej, metodami działania: przymusem, sztuką administrowania. Wyniki bywają wtedy pozorne. Zdarza się, że powstają piękne gmachy, biblioteki, parki, boiska, różne wzorowe urządzenia i są puste. Mało osób w nich korzysta, gdyż są ogółowi obce. Ogół nie brał udziału w ich tworzeniu, nie otrzymuje podnień w korzystaniu z nich, nie umie z nich korzystać...

Pozorność istnienia urządzeń kulturalnych, idąca często (co jest charakterystyczne) w parze z ich słabą liczebnością, uderza przy rozpatrywaniu stanu oświaty pozaszkolnej i badaniu typu organizacji społeczeństwa. Tak np. rejony szkół jednoklasowych, nie posiadające ani jednego kółka rolniczego, ani jednej ochotniczej straży pożarnej, chlubiące się natomiast kołami Ligi Morskiej i Kolonjalnej, nie mogą być zaliczane do okolic, znających życie organizacyjne. Łatwo odnaleźć tajemnicę istnienia koła Ligi Morskiej: oto przedstawiciel koła korzysta z 80% zniżki na dalekich wycieczkach. Warto pokryć

składkę za kilku członków. Nie będzie to jednak miało wpływu na życie społeczne.

Sprawa miernika nabiera szczególnej wagi wobec nadużywania przymiotnika „społeczny“ i przymiotnika „wychowawczy“ przy charakteryzowaniu oddziaływań innego typu: organizacji politycznej, rządzenia, reklamy, spożytkowującej słabostki i nieporozumienia. Przy planowaniu pracy wychowawczej ważne jest dokładne uświadomienie sobie roli, jaką odgrywają istniejące dobra, wytwarzane przez różnorodne akty twórczości — bez myśli ubocznej. Wychowanie zbliża ku nim jednostki i grupy społeczne: istotne oddziaływanie mają jednak owe dobra ludzkie i pozaludzkie. Tem potężniejsze będzie to oddziaływanie, im większą wartość posiadają oddziaływujące dobra. Sztuka wychowawcy bywa bezsilna, gdy idzie w złą służbę. Stąd konieczność bacznego przyglądania się stawanym wzorcom i stosowanym miernikom.

W zakresie działań, które — niezbyt szczęśliwie — przywykliśmy określać jako oświatę pozaszkolną, miernikiem najbardziej charakterystycznym jest ochotniczy charakter uczestnictwa w podejmowanych pracach i wpływ otrzymywanych podnieć na wolę, zmuszający do ochotniczego wprowadzania przemian w życiu, do pokonywania trudności radosnego i odważnego, w imię ideału, przyjętego jako własny. Przemiany bywają niekiedy napozór bardzo drobne: badania przeprowadzane wśród uczestników uniwersytetów ludowych wykazują np. takie reformy, jak szcztokowanie krów, wprowadzanie stałych umywań w chatach, osobnych talerzy przy posiłku. Szczegóły to jednak ważne: świadczą o potrzebie przemian, gwarantują równocześnie, że w innych dziedzinach będzie można zwalczyć opory psychiczne, które przeszkadzają np. poprawnemu stosowaniu zasad techniki mleczarskiej.

Nastawianie woli jest warunkiem powodzenia wszystkich prac społecznych. Bezpłodne inaczej będą ustawy, pozorną uległość, groźne uchylanie się od korzystania z przysługujących uprawnień. Wolę rozbudzić i nastawiać może tylko praca wychowawcza, pomoc wychowawcza zzewnątrz czy kształtowanie siebie wedle wybranego, upragnionego ideału, w służbę którego wprzegają się siły jednostki.

### III.

Przykłady planowania działań wychowawczych — cechuje wielostronność, wynikająca z samego charakteru życia człowieka, w którym splatają się i harmonizują różnorodne dziedziny bytu. Sprawy drobne, codzienne są przytem odbiciem ideałów, rozgrywają się na tle, którego barwy nakładane są wgłąb, bardzo nieraz głęboko.

Na podstawie badań można np. stwierdzić, że planowanie wychowania zawodowców wymaga równoczesnej pracy nad przebudową organizacji pracy w danych zawodach. Bez niej — bezpłodne będzie kształcenie szkolne. Radość, komfort, bezpieczeństwo pracy w zawodzie są czynnikami wartościowania zawodów. Wyniki wielu ankiet potwierdzają to ponad wszelką wątpliwość. Nie można zapewnić ich zgóry: trzeba więc przygotowywać do ich zdobycia. Jak? Działanie wychowawcze różnić się będzie — zgodnie ze swą naturą — od działań innych. W jakimś wzorze, tworzonym jako przykład i zapowiedź nowego życia, da zakosztować radość budowania, kształtowania. Rozbudzi potrzeby, wprowadzi w istniejące zdobycze. Wskaże konieczność przemian i technikę ich wprowadzania.

Gdy myśl biegnie ku kształceniu zawodowemu — trzeba postawić zagadnienie szerszej, wyjść poza szkołę. Oto np. w powiecie garwolińskim rozwija się kuśnierstwo chałupnicze. Planowa działalność wychowawcza powinna przyjść mu z pomocą. Wszechstronne zbadanie potrzeb i możliwości zmusi zapewne do zakreszenia planu szerokiego, który wykonać będzie można tylko przy pomocy wszystkich sił miejscowych. Kuśnierze potrzebować będą wzorów serdaków, kurtek, galanterji i t. d., które mogą liczyć na łatwiejszy zbyt. Zapewne pożyteczną się okażą lepsza technika kroju, szycia i haftu. Obok tego potrzebne będzie kształcenie estetyczne i — spółdzielcze, rozszerzające pogląd na świat, przygotowujące do innej organizacji zbytu. Ale obok nich — niezbędne jest rozpatrzenie w kołach miejscowych hodowców sprawy przemian, które w związku z rozwojem kuśnierstwa należy przeprowadzić w hodowli owiec, w rozszerzeniu hodowli innych zwierząt futerkowych, w organizacji pastwisk. Rozplanowanie i przeprowadzenie udoskonalień może doprowadzić do głębokiej przebudowy życia. Wejście przy niej do warsztatu chałupnika artysta i działacz spółdzielczy, przyniosą książki i wzory. Zmieni się wygląd łąk. Twórczość rolnika rozwinie skurczone swe skrzydła.

Planowanie działalności wychowawczej w opiece społecznej liczyć się musi z celem ostatecznym: wprowadzeniem jednostek, opieką objętych, na tory samodzielności oraz z warunkami, zapewniającymi skuteczność akcji. Dlatego groźnemi wydadzą się takie szczegóły dzisiejszej organizacji, jak zupełny brak uregulowanej pomocy dla dzieci, które wychodzą z pierwszego dzieciństwa, nie weszły zaś w wiek szkolny i luka pomiędzy zakończeniem obowiązku szkolnego i wejściem do pracy. Liczne dziś pustki w systemie pomocy sprawiają, że ginie wiele starań, psują się w zapoczątkowaniu. Na pierwszy plan narzuca się zagadnienie koordynacji podejmowanych prac. Takiej koordynacji, któraby przewidywała rolę czynną dla jednostek korzystających z pomocy, zmieniała dzisiejszy podział na prze-

pracowanych — obsługujących tych, którzy głodni są pracy. Wyniki niektórych badań mają wymowę szczególnie mocną. 61% uczniów szkół na Bałutach nie posiada ubrania dostatecznego, by dobrze spełniać obowiązek szkolny. Wokoło — siedzą beczynnie bezrobotni tkacze i krawcy chałupnicy, należący do najtańszych i najsprawniejszych robotników świata. Działalność opiekuńcza, która ma doprowadzić do uzyskania minimum przewidzianego ustawami wykształcenia, to jest do ukończenia szkoły powszechnej, musi liczyć się z faktami zjawianymi w toku badań nad siódmymi klasami, że od uzdolnień wrodzonych ważniejsze jest dążenie wzwyż, pewna doza ambicji dziecka i otoczenia. Gdy to dążenie jest zabite przez poczucie beznadzieiwości własnej doli, gdy nika wiara w jutrzejsze „lepiej“, losy szkolne składają się z samych niepowodzeń.

Podane przykłady spełniają rolę dwojaką. Na podstawie dotychczasowych obserwacji i prób badań wskazują kierunek badaniom oraz sposoby spożytkowania wyników badań. W sprawie kierunku badań narzuca się wniosek organizacyjny: konieczność współpracy różnych placówek. Badania, których przedmiotem jest oddziaływanie wzajemne środowiska i sił jednostek, wymagają współdziałania specjalistów niejednej dziedziny, zarówno teoretyków jak i praktyków. Mogą odbywać się skutecznie tylko na terenach działalności praktycznej, podobnie, jak służące życiu badania w zakresie medycyny czy technologii. Placówki poszczególne powinny się kontrolować wzajemnie. Pomoc teoretyków z placówkami niezwiązanymi, jest konieczna, choćby dlatego, że przyzwyczajenie do pewnych zjawisk przeszkadza nieraz praktykowi w dobrej obserwacji. To uczucie przyzwyczajenia stanowi cechę charakterystyczną przy ocenie rozległości i wagi życiowej zjawiska, którą dostrzec można tylko zzewnątrz.

Rozpatrzenie przykładowe wyników badań prowadzi do stwierdzenia ich roli nie tylko dla planowania, lecz również dla oceny wyników działalności praktycznej: oceny beznamietnej, liczącej się z zadaniami i z siłami, ściśle odróżniającej wyniki istotne od pozornych.

HENRYK ROWID.

**Młodzież współczesna w świetle własnej opinii.***(Uwagi o kulturze etycznej i towarzyskiej młodzieży szkół średnich.)*

(Ciąg dalszy)

W „wyznaniach“ innych młodych autorów przebieg „potwórných narodzin“ nie przedstawia się w sposób tak łagodny i spokojny, ale wręcz przeciwnie spotykamy się tu z opisem rozterki wewnętrznej, walk i wstrząsów, połączonych z cierpieniem fizycznym i duchowym. „Bardzo często zdawało mi się — wyznaje uczenica 16-letnia — że żyją we mnie dwie zupełnie różne istoty. Uczucie to z jednej strony zaciekało mnie, a z drugiej męczyło... Ostatnio odczułam, że rodzi się we mnie nowa istota. Trudno wyrazić, jak to było. Zdawało mi się, że nagle zobaczyłam świat innemi oczyma. Coś, jakby wrażenie światła ostrego, jakby wstrząs. Czułam także, że sił mi przybyło, że zdolna jestem do walki ze wszystkim i że wszystkimu podołam i zwyciężę.“

W opisach budzenia się instynktu i popędu płciowego spotykamy się często z określeniami takimi, jak „dziwna zmiana“, „dziwny niepokój“, „dziwnie się czułem“ i t. p. Przeżycia tego rodzaju są dla młodocianego tajemniczem misterjum, które budzi lęk i obawę, a zarazem wyzwala w nim nowe, nieznane dotąd siły. „Gdy byłem w IV kl. gimn. — pisze absolwent gimnazjum — zaszła we mnie dziwna zmiana. Czułem, że coś we mnie się dzieje, coś czego nie mogłem określić i zrozumieć. Jakiś dziwny niepokój, ale i wzmożona chęć do czegoś, coby mnie podniosło i wyróżniło wśród kolegów. Stałem się więcej wrażliwy i gwałtowny, zacięty i pochopny do przeciwstawiania się profesorom. Szukałem samotności, aby cały oddać się marzeniom nieokreślonym, mglistym i zmiennym.“

Młodzież męska opisuje zazwyczaj ujawnienie się popędu płciowego i walkę z żądzami w sposób o wiele mocniejszy, aniżeli młodzież żeńska. „W 16 r. ż. — pisze uczeń seminarjum — doznałem pewnych zaburzeń duchowych, nie poznawałem czasem samego siebie. Jak dawniej nie znosiłem samotności, tak teraz nie lubiłem gwaru. Gdy było spokojnie napastowały mnie różne myśli. Nie mogłem nad niczem zastanowić się głębiej, głowa moja była podobna do wspionego morza. Coś we mnie wciąż szumiało tak, że czasem zapominałem, co robię. Okres ten odbił się niepomysłnie na moich postępach w szkole.“ Z ekspresją i siłą dramatyczną przedstawia swoje przeżycia, walki i cierpienia w okresie młodocianym jeden ze studentów

pedagogjum: „Było to w grudniu. Kończyłem lat 15, byłem w kl. VI gimn. Cały miesiąc jakoś dziwnie się czułem. Jakiś niepokój mnie ogarniał. To znów dziwnie czułem się silny, odważny. Zdawało mi się, że ważyłbym się na wszystko. Jakoś od feryj nie mogłem się poważnie zabrać do pracy, chociaż postanowiłem sobie solennie pracować szczerze w VI klasie. Nie mogłem myśleć ściśle przy nauce. Chociaż dawniej prędko wyuczyłem się lekcji i zagadnienia związane z nią lekko rozwiązywałem, podówczas wszystko to mnie nużyło, nie miałem żadnego zainteresowania.

„Znałem świat i życie. To mnie zabiło. O tem myślałem. Chciałem skosztować „zakazanego owocu“. Czułem, że mi się krew burzy, gdy o tem myślę — zarazem bałem się tego. Jednak wciąż myśli koncentrowały się około tego pożądanego, chociaż starałem się je odsunąć, nie myśleć o tem. W nocy trapiły mnie sny lubieżne, rano wstawałem znużony, wyczerpany, czułem niemoc w członkach. Głowa mi dziwnie ciążyła. Ta walka ze sobą samym trwała długi czas. Jednak stało się to, co przyjść musiało nieuchronnie. Płakałem. Brzydziłem się samym sobą. Wiedziałem, że już nie jestem tym, którym byłem przed chwilą — młodym niewinnym chłopcem. Lecz przeszło to! Refleksje minęły. Byłem innym. Zmęźniałem więcej, czułem się dorosłym. Nauka jakoś szła mi łatwiej. Wiedziałem, że zaczyna się nowy okres w mem życiu.“

Opis ten żywo przypomina potężny obraz owego misterjum narodzin nowej istoty i kształtowania się nowej duszy, jaki maluje w *Janie Krzysztofie* Romain Rolland: Krzysztof „nie poznawał siebie. Olbrzymia praca dokonywała się w nim, wstrząsając do głębi jego istotą... czuł niezmierne znużenie i niepokój. Był złamany bez powodu, głowa mu ciążyła, wszystkie zmysły zdały się oszołomione. Nie mógł na niczym skupić uwagi. Myśl przeskakiwała z przedmiotu na przedmiot w wyczerpującej gorączce... Całe ciało i dusza jego burzyły się... Nie rozumiał zgoła, co się w nim działo. Istota jego rozpadała się. Spędzał dni całe w przygnębiającem odrętwieniu... Praca stała się dlań torturą. W nocy miał sen ciężki i urywany, zwidzenia potworne, napady żądzy, przewalała się w nim dusza zwierzęcia... Dzień nie chronił go przed temi myślami. Czuł, że zapada się w tym mule duszy, nie miał się czego chwycić; żadnej zapory przeciw chaosowi... wszystko waliło się, odpadało jedno po drugim... nie wiedział już, czy istnieje. Gdy mówił, zdawało mu się, że głos jego wychodzi z piersi innego człowieka... Zdawało mu się, że umarł... Krzysztof zmienił skórę. Krzysztof zmieniał duszę. I widząc, że opadażyta, zwiędła dusza jego dzieciństwa, nie przypuszczał, że rosła w nim nowa, młodsza, potężniejsza... W tych godzinach trwogi zdaje się stworzeniu, że wszystko skończone. A wszystko ma



się zacząć. Jedno życie umiera. Drugie się już narodziło“ (J a n K r z y s z t o f, Tom I).

Przebieg stawania się nowej istoty ma różny charakter, zależnie od wrodzonych dyspozycji, od temperamentu i typu osobnika, tudzież od warunków gospodarczych i kulturalnych środowiska. U jednych — jak to wynika z „wyznań“ młodzieży — przybiera charakter łagodny w postaci stopniowej i powolnej ewolucji, u drugich przeżycie to jest mniej lub więcej gwałtowne i nagłe, połączone z silnym wstrząsem całego jestestwa, z cierpieniami fizycznymi i napadami żądz, trapiących młodocianego we śnie i na jawie, z ciągłą rozterką, wynikającą z poczucia winy, z walki duchowej, która toczy się między sferą instynktów a sferą wartości. Atoli u jednych i drugich przeżycie to wywołuje głębokie zmiany w strukturze psychofizycznej, jedni i drudzy rozpoczynają nowy okres w życiu.

Skolei zajmiemy się nieco szczegółowiej analizą cech struktury psychicznej w fazie dojrzewania, przyczem przedmiotem naszych rozważań będzie życie uczuciowe i intelektualne, dążenia i zainteresowania młodego osobnika, tudzież jego postawa socjalna.

Obserwując dziecko w okresie poprzedzającym dojrzewanie, możemy stwierdzić, że umysł jego skierowany jest przede wszystkim na zewnątrz i że głównym jego dążeniem jest poznanie realnego świata rzeczy i zjawisk. Zainteresowanie się tym światem jest źródłem aktywności dziecka w dziedzinie techniczno-praktycznej i poznawczej, zmierzającej do konkretnego ujęcia rzeczywistości. W pewnym jednak momencie, zazwyczaj około 13 roku życia u dziewcząt, a po 14 roku życia u chłopców dokonywa się dziwna przemiana. Coraz mniej interesują się światem zewnętrznym, a natomiast pograżają się coraz głębiej w swój własny świat wewnętrzny, obserwując swe stany i doznania — słowem, głównym przedmiotem dociekań i zainteresowań staje się własna osoba. W związku z tem budzi się zazwyczaj potrzeba samotności, potrzeba własnego kąta, gdzieby można swobodnie rozmyślać i pograżać się w rojenia i marzenia, gdzieby można analizować stany własnej psychiki. To skierowanie się w głąb własnej jaźni nazywamy introwersją, z którą wiąże się tendencja do marzeń na jawie, czasami przekształcająca się w nałóg. W marzeniach na jawie a także i we śnie stapiają się elementy nieświadome z treściami świadomości, tworząc wyobrażenia o silnem zabarwieniu uczuciowem, wśród których dominują zazwyczaj wyobrażenia ze sfery życia seksualnego. Źródłem marzeń są instynkty i dążenia, potrzeby i zainteresowania, m. i. potrzeba t. zw. uświadomienia; marzenia te są też wynikiem wpływów środowiska i warunków socjalnych.

Treścią marzeń młodocianego są najczęściej wyobrażenia i życzenia natury egoistyczno-materjalnej, np. marzenia o majątku, karierze, sławie, marzenia treści erotycznej, ideowo-społecznej i ascetyczno-religijnej. Marzenia na jawie i we śnie stanowią jakgdyby kompensację pragnień i dążeń nieurzeczywistnionych w danej sytuacji, w jakiej się młody osobnik znajduje. Uświadamiając sobie atoli swą bezsilność w dążeniu do urzeczywistnienia swych pragnień i życzeń, popada młodociany nieraz w zniechęcenie do życia, apatię, rodzi się w nim poczucie małej wartości w stosunku do własnej osoby i pewna depresja, z czego wynika pesymizm i sceptycyzm, będący częstym objawem wieku dojrzewania.

Marzeniom towarzyszą zazwyczaj silne stany uczuciowe i nastroje, początkowo bardzo zmienne. Często wesołość niepohamowana przechodzi nagle w smutek i przygnębienie, poczucie siły w niemoc i bezwładność, pewność siebie w nieśmiałość i poczucie małej wartości. Młodociany często narzeka na nudy, zawsze czegoś oczekuje, czegoś pragnie, nie uświadamiając sobie przedmiotu swych pragnień. Uczucia i nastroje w postaci melancholji, sentymentalizmu, skłonności do roztkliwiania się nad samym sobą dominują zazwyczaj w początkowej fazie pokwitania. Dopiero szcześnie młody osobnik poczyną odczuwać piękno w przyrodzie, w sztuce, w poezji, zwłaszcza w liryce. Typową postacią nastrojów w fazie dojrzewania jest tęsknota, wynikająca z niepokoju, z dążenia do szczęścia i pełni życia. Zrazu tęsknota niezróżnicowana i nieokreślona, wypełnia się szcześnie treścią mniej lub więcej bogatą, zależnie od zasobów indywidualnych osobnika i ujawnia się jako dążenie do miłości, do różnych celów i ideałów życiowych.

Nietylko w życiu wewnętrznym młodocianego, ale także i w jego stosunku do osób najbliższych zachodzą istotne zmiany, ujawniające się w dążeniu do zerwania więzów, istniejących w poprzednich fazach. Młodociany krytykuje rodziców i nauczycieli, których autorytet uznawał dotąd bez wahania, zachowuje się wobec nich zuchwale, opornie i krnąbrnie, wyłamując się wciąż z pod ich władzy, idzie własną drogą. Na tem tle powstają konflikty, ujawniają się antagonizmy między dziećmi a rodzicami, między uczniami a nauczycielami. Młodociany krytykuje ich poglądy na świat i życie, krytykuje istniejące zwyczaje i obyczaje, stosunki społeczno-polityczne, chciałby wszystko burzyć i na gruzach starych urządzeń zbudować nowe, doskonalsze życie. Objawy te przemijają zazwyczaj ku końcowi fazy pokwitania i wyłania się wówczas nowy stosunek między dzieckiem a rodzicami i wychowawcami, stosunek przyjacielski o charakterze względnej równorzędności.

W czym tkwi źródło tego objawu, tak częstego w fazie dojrzewania? Podobnie jak w chwili przyjścia dziecka na świat

następuje fizyczne oddzielenie się od łona matki i rozpoczęcie indywidualnego i samodzielnego życia biologicznego, podobnie w fazie dojrzewania dokonywa się w związku z powtórniemi narodzinami proces rozluźniania się więzów duchowych, łączących dotąd dziecko z rodzicami. Ideał rodzicielski ulega przestoczeniu w duszy młodocianego, który rozpoczyna własne, samodzielne życie duchowe i z niepohamowaną wprost siłą zmierza do uniezależnienia się od autorytetu rodziców. W młodocianym budzi się potrzeba nowego autorytetu i szuka go zazwyczaj poza środowiskiem rodzinnem. Objawy opozycji w stosunku do osób w otoczeniu, związane z odkryciem jaźni indywidualnej, tudzież z rozwijaniem się instynktu płciowego, są też pierwszymi zwiastunami budzącej się potrzeby nowych związków i dążności do „uzupełnienia swego ja”. Silniejsze zainteresowanie się osobnikiem płci przeciwnej pociąga za sobą zmianę w postawie wobec życia, w której ujawniają się tendencje do doskonalenia swego ja pod względem fizycznym i duchowym. Miłość wyzwala chęć podobania się i staje się zarazem w postępowaniu bardziej wartościowych osobników podniecią do intensywnej pracy i nauki.

Tak więc początkowy okres doprzewania, fazę młodocianą, cechuje pewna dysharmonja w życiu duchowem osobnika, pewna opozycja i negacja wobec uznawanego dotąd autorytetu i wobec istniejących stosunków. Atoli młodociany w sytuacji tej długo wytrwać nie może i zazwyczaj jego postawa życiowa zmienia się około 16—17 roku życia, t. j. w początkach fazy młodzieńczej. Potrzeba samotności, tendencje do odsunięcia się od osób w otoczeniu, podobnie jak „zasadnicza opozycja” są objawami przemijającemi. Analiza nasza wykazała, że owo ustosunkowanie się młodocianego do życia jest tylko względnie negatywne, odbywają się bowiem wtedy w jego psychice procesy natury pozytywnej, od których zależy formowanie się charakteru i osobowości. Samotność rychło ciężać mu zaczyna, budzi się w nim tęsknota za światem zewnętrznym, odczuwa potrzebę zwierzenia się ze swych pragnień, dążeń i myśli, szuka przyjaciela. Potrzeba przyjaźni tkwi również głęboko w strukturze psychiki młodzieńczej. Pragnienie przyjaźni znajduje często ujście w pisaniu pamiętnika lub dziennika, który staje się jedynym powiernikiem i przyjacielem. Znalazłszy upragnioną osobę, młodzieniec czy dziewczyna przerywa zazwyczaj pisanie pamiętnika i wraca do świata, do nowej rzeczywistości już jako jednostka dojrzała. Pod wrażeniem przepływu nowych sił szuka młody człowiek nowych ideałów i wartości, nowego autorytetu i nowych związków w społeczności. Uspołecznienie jego pogłębia się, wychodzi poza ciasne ramy środowiska rodzinnego, a nawet szkolnego. Wzmoczoną swą dążnością do aktywności zaspokoić może w obrę-

bie różnych klubów, związków i stowarzyszeń młodzieży, społecznych, zawodowych, politycznych, sportowych, religijnych, naukowych i t. p., odpowiednio do rodzaju swych zainteresowań i uzdolnień.

Dojrzewanie fizyczne już zazwyczaj skończone, duchowe trwa jeszcze i pogłębia się stopniowo do 20—21 roku życia. Młody człowiek wrasta i wżywa się w poszczególne dziedziny społeczno-kulturalne, staje do współpracy około rozwoju i tworzenia nowych wartości i dóbr kulturalnych, dokonuje syntezy świata obiektywnego i subiektywnego. Wyłania się wreszcie konieczność zdobycia środków utrzymania, wywalczenia sobie samodzielnego stanowiska w społeczeństwie i w związku z tem powstaje *problematyka życiowa*, jak wybór zawodu, założenie rodziny, ustosunkowanie się aktywne do prądów i koncepcyj społeczno-politycznych, religijnych i filozoficznych. Oczywiście rozwój duchowy związany z zagadnieniami praktycznymi życia społeczno-gospodarczego odbywa się szybciej i pod wielu względami odmiennie u młodzieży kształcącej się w szkołach zawodowych, względnie już od 14 r. ż. pracującej zawodowo, aniżeli u młodzieży kształcącej się w szkołach średnich o charakterze więcej teoretycznym. Młodzież kształcąca się w szkołach zawodowych różnego typu lub też pochłonięta od wczesnego wieku wirum życia codziennego, trapiąca różnymi troskami w walce o byt ma spojrzenie na świat przeważnie praktyczne i realne. W walce tej młodzież nie ma zbyt wiele czasu na marzenia, ani też na przeżywanie niepokoju w związku z dążeniem do ideałów, do tworzenia wartości. Sfera zainteresowań, ideałów, wartości związana jest zresztą z obranym już wcześniej zawodem, i stąd też ich ścisły związek z potrzebami życia praktycznego.

W analizie naszej wyodrębniliśmy najbardziej istotne cechy struktury duchowej osobnika w okresie dojrzewania, któremi są: nadmierna pobudliwość i wrażliwość, potrzeba samotności, tendencje do analizy własnych stanów psychicznych, nastrojowość, introwersja, negatywny zrazu stosunek do życia i świata zewnętrznego, skłonność do pesymizmu, przejawy uporu i tendencje do zerwania z uznawanym w dzieciństwie autorytetem. Po tej „fazie negacji“ ujawnia się potrzeba przyjaźni i znalezienia nowego autorytetu, szukanie nowych ideałów, wzmożona aktywność i potrzeba działania w szerszej sferze życia społecznego. Oczywiście, cechy te występują w różnym stopniu nasilenia i intensywności, w różnym ustosunkowaniu się wzajemnym, zależnie od czynników genicznych, zawiązków i dyspozycji, tudzież od wpływów środowiska przyrodniczego i społeczno-kulturalnego, od rodzaju i charakteru kształcenia się młodego człowieka, czy to w kierunku więcej praktycznym, czy też więcej teoretycznym, wreszcie od ducha epoki kultural-

nej. Stąd też na tle zarysowanej tu ogólnej fizjonomji wieku młodzieńczego uwypuklają się w życiu niezliczone i różnorodne indywidualności oraz typy młodzieży.

##### 5. Środowisko socjalne i jego wpływy na formowanie się struktury osobnika kulturalnego.

Swoista „natura“ wieku dojrzewania może się więc stać — jak to stwierdzają liczne wypowiedzi młodzieży — jedną z głównych przyczyn różnych niekulturalnych przejawów w zachowaniu się i postępowaniu uczniów szkół średnich. Obok czynników wewnętrznych, tkwiących w dążeniach instynktowych i w rozwoju popędu płciowego na zachowanie się młodych osobników wpływa też ich środowisko socjalne, na które składają się osoby w otoczeniu, instytucje, urzędnicy, różne wytwory kulturalne, jak rodzina, szkoła, zespół rówieśników, związki młodzieży, literatura, sztuka plastyczna, muzyka, teatr, film, wreszcie stosunki gospodarcze, tradycje i obyczaje, oraz „duch epoki“. Wszystkie te czynniki zewnętrzne jako podniety pozostawiają niemniej silne, a może nieraz i głębsze ślady w psychice młodzieży, aniżeli czynniki natury wewnętrznej, oddziałując na zachowanie się i postępowanie ucznia i wogóle na formowanie się struktury osobnika kulturalnego w dobie współczesnej. Wpływ rodziny, szkoły, zespołu rówieśników, literatury, sztuki i t. d. ma niewątpliwie znaczenie pozytywne i dodatnie w formowaniu się charakteru i osobowości młodego człowieka, o ile osoby te i instytucje oraz różne wytwory ducha ludzkiego stoją na wysokim poziomie kulturalnym, o ile w nich tkwią istotne wartości. Atoli niektóre środowiska rodzinne i szkolne zawierają w sobie czynniki i elementy, które na kształtowanie się osobnika kulturalnego mogą wywrzeć wpływ mniej lub więcej destruktywny, podobnie jak i przejawy pewnego zwyrodnienia w niektórych dziedzinach „twórczości“, obejmującej sensacyjno-kryminalną literaturę, prasę brukową, marny film i lekką muzykę. Przeważną część odpowiedzi na naszą ankietę wskazuje też jako drugą główną przyczynę niskiego poziomu kultury etycznej i towarzyskiej wśród uczniów szkół średnich różne wpływy ujemne środowiska socjalnego.

Rozważając źródła niewłaściwego zachowania się uczniów, podkreślają odpowiadający najczęściej wadliwe wychowanie w domu i szkole. Jedni przypisują winę tego stanu wpływom domu, który nie umie należycie pokierować wychowaniem dzieci, inni znowu twierdzą, że szkoła obecna nie spełnia pod tym względem swego zadania. Oto typowe głosy i opinie młodzieży w tej sprawie: „Przyczyną niewłaściwego postępowania naszego — pisze uczeń kl. V-tej — są

przedewszystkiem rodzice, dlatego że swoje dzieci za bardzo mało pilnują. Rodzice powinni wiedzieć o każdym kroku ucznia, aby czuł żelazną dłoń“. Kolega jego również uważa, że „przyczyną jest złe wychowanie przez rodziców, którzy chodzą na bale i dancingi i mało dbają o synów, a znów wychowawcy szkolni mało dbają o wychowanie ucznia“. Podobne uwagi znajdujemy w odpowiedzi innego ucznia kl. V-tej, który twierdzi, że „profesorzy nie doglądają i nie pilnują uczniów należycie; gdyby pilnowali w kabinach klozetowych uczniów palących papierosy, napewno nie byłoby tego“. Uczeń kl. VII-mej z jednej strony stwierdza „brak opieki domowej“, z drugiej zaś „uchyłanie się kolegów z pod egzekutywy rodziców i poniżanie ich autorytetu“.

Jedną z przyczyn niekulturalnego zachowania się jest zdaniem ucznia kl. VIII-mej „niski poziom szkół średnich, uczniowie i uczennice — mówi mają za dużo czasu; niech będzie poziom wyższy, a nie będzie czasu na głupstwa“. Uczeń klasy VIII-mej narzeka na fałszywy kierunek w wychowaniu zarówno domowym jak i szkolnym. „Młodzież, jego zdaniem, jest zupełnie wyjąłowiła, bez celu, bez idei. Z drugiej zaś strony fałszywe wychowanie domowe, które daje tylko masę zakazów, co wywołuje bunt młodych, szkolne zaś obok zakazów daje jeszcze nieco wiadomości. Ale gdzie tu wychowanie? Wychowuje otoczenie, o które nie dba ani szkoła, ani dom. A łatwo popaść w złe otoczenie.“ Z podobną opinią spotykamy się i u uczennic, według których na niską kulturę wpływa „brak wychowania w domu, małe zwracanie uwagi na godziny wolne ucznia, a nadto zanik pobożności i niski stopień moralności“ oraz „brak u rodziców znajomości charakteru dzieci“. Uczennica kl. VIII-mej zauważa „brak należytej pracy wychowawczej ze strony nauczycieli, a czasem i rodziców“, jej koleżanka zaś podnosi „zły przykład domu, gdzie często ojciec odnosi się w fatalny sposób do matki“. „Przyczyną tego, zdaniem uczennicy kl. VI-tej, jest małe zainteresowanie się rodziców dziećmi“.

W wypowiedziach tych odzwierciedla się też poniekąd typ środowiska rodzinnego uczniów, z których każdy ma przeważnie na myśli bądź to warunki życia i stosunki własne, bądź też najlepiej sobie znane środowisko kolegów. „Mojem zdaniem — pisze uczeń kl. VII-mej — przyczyną niewłaściwego zachowania się są stosunki rodzinne. Mogę to powiedzieć, ponieważ mieszkałem przez kilkanaście lat w dzielnicy robotniczej“. Nader poważnie i głębiej problem ten ujmuje uczennica kl. VI-tej, która stwierdzając za mało opieki domowej, wykazuje, że ma to związek z dzisiejszemi warunkami życia gospodarczego. „Wiele matek — pisze — oddając się pracy zarobkowej, nie może spełniać dokładnie tak ciężkiego obowiązku, jak

wychowanie młodzieży. Ale i wiele matek, mimo szczerych chęci nie może spełnić tego obowiązku, bo same są za mało do tego przygotowane. Uważam, że w tym wypadku powinno się odebrać zajęcia kobietom, z wyjątkiem zatrudnionych w szkołach żeńskich, a natomiast powołać do pracy wielu mężczyzn bezrobotnych. Sądzę, że gdyby matki wróciły do domów i znowu zajęły miejsca tych dobrych aniołów opiekuńczych ogniska domowego, młodzież dzisiejsza podniosłaby się na wyższy stopień kulturalny. Ale i ona sama musiałaby się przyłączyć do pracy nad swoim doskonaleniem się.“

W ustosunkowaniu się wychowawców do młodzieży jedni chcieliby widzieć „żelazną dłoń“, inni zaś przeciwnie wypowiadają się za pozostawieniem jak największej swobody uczniom. „Młodzież nie jest ostro trzymana w szkole — zauważa uczeń kl. VIII-mej — chodzi gdzie chce, a częściowo jest to wina rodziców, którzy niedbale wychowują swe dzieci.“ Również i kolega jego stwierdza „zbyt wielką pobłażliwość profesorów, którzy z litości pozwalają studjować nieodpowiednim elementom“. Przeciwnie inny znów uczeń kl. VIII-mej, dowodząc konieczności swobody, występuje przeciw zakazom i wykazuje, że zbyt liczne zakazy, często nierealne, skłaniają młodzież do ich przekraczania, np. zakaz chodzenia po godzinie 8-mej czy 9-tej, zakaz palenia papierosów, chodzenia do kin, należenia do organizacji sportowych i politycznych i t. p. „Zakazy chodzenia do kina na „niedozwolone“ programy powodują tem silniejszą reakcję. Szkolne przedstawienia kinowe są rzadkością, a jeśli już się odbywają, to pożał się Boże, co za filmy. Bo czy uczniowie kl. VII i VIII, a nawet VI-tej nie dorastają rozwojem umysłowym, aby oglądać każdy film. Często człowiek kulturalny odczuwa potrzebę pójścia do kina, ale wtedy tyle zachodu i strachu, że odchodzi ochota.“ Podobnego zdania jest jego kolega, według którego „jedną z przyczyn objawów niekulturalnych jest brak silnej woli u ucznia, a drugą przyczyną są wszelkiego rodzaju zakazy, jak zakaz należenia do klubów sportowych, uczęszczania na przedstawienia kinowe i t. p.“. Stwierdzając brak silnej woli u młodego człowieka, ma ów uczeń na myśli trudności i walki w opanowaniu instynktu seksualnego i w związku z tem częste poruszanie tego tematu w rozmowach młodzieży, w których przejawia się żywe zainteresowanie problemami życia płciowego. „Uczniowie — mówi — chodzą w wolnym czasie do parku, gdzie spotykają się ze swymi kolegami. Tu zawiązuje się rozmowa, której tematem zazwyczaj są rzeczy, o których tu nie mogę mówić. Wiem, co piszę, bo sam tak robię — jestem szczerzy.“ Obok braku silnej woli na niewłaściwe postępowanie wpływa też „brak poczucia honoru“, którą to wadę młodzież dość często podnosi w swych odpowiedziach, oraz „brak poczucia godności i błędne

rozumienie stosunku kobiet do mężczyzn“, jak to podnosi uczennica kl. VI-tej..

W rozważaniu przyczyn niewłaściwego zachowania się, porusza też młodzież zagadnienie stosunku wzajemnego między wychowawcą a wychowankiem. Jeden z uczniów kl. VII-mej, podkreślając konieczność oparcia tego stosunku na wzajemnym zaufaniu i szczerości, wykazuje, że stosunek taki wpłynąłby dodatnio na postępowanie uczniów i tem samem usunąłby jedną z przyczyn ich niskiej kultury. „Profesor — mówi — jest dla ucznia jakąś groźną postacią, która przejmując go strachem, do którego nie ma zaufania, przed którym się nigdy nie zwierzy ze swych rozterek duchowych, a których w naszym wieku jest tak dużo; nigdy nie prosi uczeń profesora o radę, jednym słowem stosunek ucznia do profesora jest pełen rezerwy i strachu. Wina to jest samego profesora, bo gdyby nie wyrobił sobie w szkole takiego stanowiska, że jest tylko od stawiania *nd* lub *bd* i t. d., gdyby odnosił się jak przyjaciel do ucznia swego, służąc mu radą i pociechą, napewno wystąpił przeciwko przepisom szkolnym, przyzwoitości i t. d. byłoby mniej.“ Opinia tego rodzaju wśród młodzieży szkół średnich nie należy do rzadkości. Przytoczymy tu jeszcze głos uczennicy kl. VI-tej, według której „przyczyną powodującą nieodpowiednie zachowanie pochodzi z niewłaściwego ustosunkowania się uczących względem młodzieży, z braku zbliżenia się ich do uczniów i ze zbyt ostrego traktowania nas. Jeżeli bowiem półdnia spędzonego w szkole ma być poświęcone wychowaniu, to absolutnie stosunek między uczniem a uczącym powinien być szczery, nie naprężony, powinien być taki, jaki jest w domu“.

Obok wychowawców — rodziców i nauczycieli, na formowanie się struktury osobnika kulturalnego silny wpływ wywierają też starsi koledzy i rówieśnicy, jak o tem świadczą liczne opinie wypowiedziane w naszej ankiecie. „Koledzy zadają się — jak twierdzi uczeń kl. VII-mej — z nieodpowiednimi osobnikami, od których nabierają złych manier i nawyków.“ Uczeń kl. V-tej zauważa, że „w każdej niemal klasie są jednostki psujące cały nastrój i te jednostki — jak twierdzi — są najgłówniejszą przyczyną niekulturalnych wybryków, gdyż wciągają dobrych w złe towarzystwo“. Podobną opinię wyowiada jego kolega, według którego „przyczyną złego zachowania się jest przykład starszych kolegów i chłopców z poza zakładu, włóczących się całymi dniami i popełniających różne bezeceństwa, do których namawiają innych“. — „Niewłaściwe zachowanie, zdaniem ucznia kl. VI-tej, wypływa ze złego przykładu starszych kolegów i niejednokrotnie ze strony płci żeńskiej, która — powiada — w obecnych czasach jest okropnie zdemoralizowana.“ Zwłaszcza rówieśnicy ze środowiska kulturalnie nisko stojącego wywierają wpływ ujemny, spotęgowa-



ny nadto „nadmiarem czasu i nudami“ powstającymi z braku zajęć interesujących oraz atmosferą ulicy wielkowiejskiej, na której uczniowie spędzają w mniejszych lub większych grupkach sporą ilość godzin codziennie. „Wielu z kolegów — zauważa uczeń kl. VII-mej — przez swe stałe popołudniowe włóczenie się po ulicach miasta, nabiera tej ordynarności i zdeprawowania ulicy.“ Zdaniem ucznia kl. VIII-mej „przyczyną podobnego postępowania jest brak instytucji, mających za zadanie zainteresowanie uczniów różnemi gałęziami wiedzy“. Uczeń kl. VI-tej, który przybył do Krakowa z gimnazjum w Rydzynie, pisze: „Ja nie wiem, może się dostałem do ostatniorzędnego gimnazjum, lecz to, co widzę, jest przerażające. Żadnych zainteresowań, pozatem „czy będę miał pieniądze na papierosy“.

Często też podnoszą się głosy uczniów przeciwko deprawującemu oddziaływaniu prasy codziennej o charakterze nawpół sensacyjnym, albo zgoła brukowym, która, lubując się w „barwnem“ i drobiazgowem opisywaniu ciemnych stron życia, okazuje skłonność do ich uogólniania i która, żerując na śmietniku występków i nieszczęścia ludzkiego, poszukuje skwapliwie wszelkiego rodzaju „sensacyj“. To zjawisko społeczne wynika z braku poczucia odpowiedzialności i obowiązku wobec młodego pokolenia. Młodzież bowiem, zwłaszcza w wieku pokwitania, nader trudno ochronić przed destruktywnem oddziaływaniem „ulicy“, na którą między innymi elementami składa się też i sensacyjna prasa brukowa. Młodzież podnosi również, że przyczyną niskiego poziomu kultury etycznej są „idjotyczne filmy i najpodlejsza lektura erotyczno-kryminalna“, — jak się wyraża uczeń kl. VII-mej. „Przyczyny niewłaściwego zachowania się kolegów — pisze uczeń kl. VI-tej — należy szukać we wpływie nieodpowiedniej prasy i lektury humorystyczno-antymoralnej, np. „Wolne Żarty“ oraz kryminalno-detektywistycznej, np. „Tajny Detektyw“. Niezbyt umoralniająco wpływa też na młodych osobników zdaniem ucznia kl. VIII „lekka muzyka“, np. *Zimny drań*, *Nikodem*, *ach Nikodem*, *Dwanaście godzin*. Te kretyny — mówi — rozplývają się w tem, jak g... w mazi. Przepraszam, ale to jest do prawdy ohydne“.

Inteligentniejsze jednostki wśród młodzieży, które wnikliwie obserwują różne przejawy życia społecznego w dobie obecnej i, zastanawiając się nad ich skutkami, uświadamiają sobie jasno fatalne oddziaływanie dzisiejszych stosunków w gospodarczych i kulturalnych na młode pokolenie. Już na ławie szkolnej budzi się często w duszy ucznia pytanie, w którym drga lęk o jutro, w którym zaznacza się obawa, czy młody człowiek znajdzie po ukończeniu nauk pracę, a tem samem istotny i najważniejszy cel życia — słowem stawia sobie pytanie, w którym streszcza się tragizm mło-

dzieży współczesnej. Uczeń kl. VII-mej stwierdza „brak celu, do którego miałyby się dążyć“, inni również podnoszą, że „młodzież nie ma celu“, nie ma „poła do działania, w którym się czuje najlepiej uzdolniona“. Koledze ich z kl. VII-mej nasuwają się również niewesołe refleksje: „Takie czasy — młodzież powojenna, bez pewności jutra, zadowala się wybrykami na dziś“.

(D. n.)

## Recenzje i sprawozdania.

Zofja Denelówna: **Twórczość pedagogiczna Jana Władysława Dawida**. Nakładem Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego. Biblioteczka Nauk Pedagogicznych, nr. 3. Warszawa 1935, str. 224.

W ostatnich latach zaznaczyła się widocznie fala nowych zainteresowań dla życia i twórczości Dawida. Artykuły H. L u k r e c a w „Wiadomościach Literackich“, wydanie „Psychologii religii“ i krótkiego szkicu biograficznego H. Lukreca, specjalny numer „Wiadomości Literackich“, poświęcony Dawidowi, wydanie „Ostatnich myśli i wyznań“ z lat 1910—1914, do druku przygotowanych przez H. Lukreca — oto kilka objawów tego wzmożonego zainteresowania. Omawiając dawniej na innym miejscu<sup>1)</sup> szkic Lukreca, podkreślałem, że w pracy jego Dawid-publicysta usunął w cień Dawida-badacza, uczonego, iż działalność naukowa Dawida w zakresie badań psychologiczno-pedagogicznych została tu potraktowana bardzo pobieżnie. Wysnułem na tej podstawie wniosek, że Dawid czeka na swego monografistę, zaś opracowanie monografii o jego działalności staje się postulatem tem pilniejszym, że dziś mamy jeszcze do dyspozycji szereg osób, które osobiście stykając się z Dawidem, mogłyby dostarczyć bardzo cennego materiału. Niezależnie ode mnie na konieczność opracowania gruntownej, na źródłowych badaniach opartej monografii Dawida wskazywał recenzent „Psychologii religii“ na łamach „Chowanny“<sup>2)</sup> To też książkę Zofji Denelówny brałem do ręki z największym zainteresowaniem, uważając, że trafia ona na grunt rosnącej fali zainteresowań dla Dawida i że może wypełnić ważną lukę w naszych badaniach historyczno-wychowawczych: określić rolę i znaczenie Dawida w rozwoju myśli pedagogicznej w Polsce na przełomie XIX i XX wieku. Zgóry powiem otwarcie, że w oczekiwaniach swych zawiodłem się, że w miarę czytania książki utrwałała się we mnie świadomość, iż książka p. Denelówny jest raczej popularnem przypomnieniem pedagogicznej pracy Dawida,

<sup>1)</sup> Ruch Pedagogiczny 1933, numer październikowy.

<sup>2)</sup> M. Sekreta w „Chowannie“ 1934 nr. 1.

niż wyczerpującą źródłową monografią naukową. Postaram się pokrótce sąd swój uzasadnić.

Co najpierw uderza w pracy p. Denelówny, to brak sięgnięcia do materiałów archiwalnych, zamknięcie się wyłącznie w obrębie materiału drukowanego. Najbardziej to widoczne w życiorysie, gdzie autorka nie dała żadnych nowych oświeleń, żadnych nowych danych o życiu Dawida, wyłącznie opierając się na biografii Lukreca i na numerze specjalnym „Wiadomości Literackich“. A przecie może w materiale archiwalnym znalazłby się jakiś ślad o nauce Dawida w szkole średniej, tak samo w archiwaliach politycznych niezawodnie są dane, dotyczące jego pracy redaktorskiej. Ileż ciekawego materiału o Uniwersytecie Latającym, kierowanym przez Dawidową, potrafiła dawniej z archiwaliów wydobyć p. J. Mackiewicz-Wojciechowska<sup>1)</sup>, której pracy autorka — jak mi się zdaje — nie zna. Warto może było także zwrócić się po informacje ustne do osób, które z Dawidem współpracowały. Nie znamy np. istotnych przyczyn, dla których Dawid zmuszony został do ustąpienia z redakcji „Przeglądu Pedagogicznego“, a przecie może np. prof. Ignacy Chrząnowski mógłby z własnych wspomnień tę sprawę oświetlić.

Autorka idzie jednak dość niewolniczo w życiorysie albo za p. Lukrecem, albo za numerem dawidowskim „Wiadomości Literackich“. W szkicu Lukreca redagowanie „Głosu“ wysuwa się na czoło kosztem analizy innych prac, autorka też naturalnie na blisko 10 stronach (33—42) powtarza te same znane rzeczy. W numerze dawidowskim „Wiad. Lit.“ p. Nałkowska zrobiła z Dawida niedołęgę życiowego, żonie kazała odgrywać rolę opiekuniczego anioła, p. Denelówna sąd ten ślepo przyjmuje, choć wypowiedzenia innych (np. Grabca w „Czerwonej Warszawie“ i prof. Krzywickiego w „Wiad. Lit.“) bywają odmienne. Wogóle wydaje mi się, że autorka zbyt wielką wagę przywiązuje do numeru dawidowskiego „Wiad. Lit.“, którego aż 6-krotne cytowanie w bibliografii (s. 221) wygląda dziwnie. Szereg np. osób, znających osobiście lata całe Dawida, opowiadał mi, że charakterystyka niezaradności życiowej Dawida w artykule p. Nałkowskiej mija się z prawdą, że jest to karykatura, tymczasem autorka nie mogła się powstrzymać od przytoczenia za p. Nałkowską scen melodramatycznych (s. 49).

Nie jesteśmy ciekawi tych komunałów o obliczu literackiem „Głosu“ które autorka za Lukrecem powtarza, i tych scenek z życia powtarzanych za p. Nałkowską. Interesowałaby nas analiza pogłębiona roli Dawida w „Przeglądzie Pedagogicznym“, charakterystyka jego pracy na gruncie krakowskim w chwili powstania „O duszy nauczycielstwa“, wyjaśnienie zagadki, jak dokonała się przemiana ideowa od postawy w duchu esdeckim do stanowiska

<sup>1)</sup> Uniwersytet Latający. Warszawa 1933.

niepodległościowego, problem wpływu Dawida na uczniów i t. p. Daremnie jednak szukamy odpowiedzi na te pytania w biografii p. Denelówny.

Główny zrab książki rozpada się na następujące rozdziały: „Metody badania dziecka“, „O nauczaniu niektórych przedmiotów“, „Poglądy Dawida na wolę i jej kształcenie“, „Z rozważań Dawida nad szkołą“. Można by polemizować co do celowości takiego układu zagadnień, można by wysunąć zastrzeżenia, czy nie lepiej byłoby iść chronologicznie i omawiać każde dzieło Dawida z osobna, w ten sposób zarysowałyby się widocznie ewolucja jego poglądów. To jednak jest kwestja układu i metody, autorka miała prawo wybrać taką, jaka jej odpowiada. Najlepiej opracowanym z tych rozdziałów wydaje mi się drugi, dotyczący metod badania dziecka, są one tu dobrze zestawione z badaniami obcemi (s. 72—73). Podobnie pozostanie z dobyteczką p. Denelówny wskazanie po raz pierwszy na zależność całego szeregu poglądów Dawida od Herbart'a (np. stosunek uwagi do zainteresowania, zagadnienie toku nauczania, poglądy na wychowanie moralne i t. d.), jak i zbieżności pewnych zapatrywań Dawida z systemem Decroly'ego. Natomiast, przy omawianiu nauki rysunków wydaje mi się, że należało zestawiać poglądy Dawida nie z zapatrywaniami pisarzy dzisiejszych, lecz współczesnych Dawidowi. Bo wogóle w tym zakresie widoczna jest w pracy duża luka: przecież, gdy się mówi o pokrewieństwach i zbieżnościach poglądów Dawida z myślą pedagogiczną epoki, w której działał, w pierwszym rzędzie nasuwała się konieczność skonfrontowania jego poglądów z myślą pedagogiczną polską epoki pozytywizmu, z zapatrywaniami Dygasińskiego, Chmielowskiego, Wernica i innych.

W walce o równe prawo kobiet do kształcenia, autorka przecenia nieco rolę Dawida, przecie te cytowane artykuły z „Przeglądu Pedagogicznego“ w latach 1890—1893 na gruncie b. zaboru rosyjskiego nie były żadną rewelacją, wszak przychodziły po kampanji rozegranej jeszcze w latach 70-tych, po książkach Prądzyńskiego, Świętochowskiego, po walce na łamach „Przeglądu Tygodniowego“, „Świt“ i t. d.

Tak samo, omawiając ideał nauczyciela u Dawida, ogranicza się autorka do nazbyt pobieżnego zestawienia „O duszy nauczycielstwa“ z książką Piramowicza, gdy tu raczej ciekawe byłoby zestawienie z pracą Kerschensteinera. Dziwi tu także bardzo, że autorka ani słowem nie wspomniała o projekcie Polskiego Instytutu Pedagogicznego („Ruch Ped.“ 1913), który był rozwinięciem logicznym programu, zarysowanego w rozprawie „O duszy nauczycielstwa“. Wogóle okres krakowski życia Dawida — tak bogaty w treść — praca nad zorganizowaniem Instytutu Pedagogicznego, wykłady w sekcji Związku, na wakacyjnych kursach uniwersyteckich w Zakopanem, liczne artykuły w „Krytyce“, w „Ruchu Peda-

gogicznym“ — prawie zupełnie zbyte tu milczeniem. Zaciążyła tu zależność od szkicu biograficznego Lukreca.

Praca p. Denelówny może być uznana za pożyteczne popularne przypomnienie wysiłków pedagogicznych Dawida, i to z tem zastrzeżeniem, że jest ono nie pełne i fragmentaryczne. Zdobyczą naukową jest tu tylko szkicowe wskazanie zależności Dawida od myśli pedagogicznej obcej. Autor „O duszy nauczycielstwa“ w dalszym ciągu czeka na swą monografię źródłową i wyczerpującą.

Jan Hulewicz.

**Czem jest psychologia indywidualna.** (Zpowodu książki E. Markinówny: „Psychologia indywidualna Adlera i jej znaczenie pedagogiczne“. Biblioteka dzieł pedagogicznych, „Nasza Księgarnia“, Warszawa 1935. Stron 225.)

Cechą psychologii współczesnej jest wzrost metodyki badań i chaos kierunków; znamionuje ją walka o zasady, pojęcia, nowe drogi poznania życia psychicznego. Jeśli przyjmiemy (za Kreutzem) podział kierunków psychologii współczesnej na cztery grupy: 1. psychologia dawna, 2. psychologia obiektywna, 3. psychologia całości i 4. psychologia głębi — rzuca się w oczy, że wszystkie one pozostają ze sobą w mniejszej lub większej sprzeczności i wszystkie pozostają w opozycji wobec psychologii dawnej, klasycznej, eksperymentalnej.

Psychologia dawna szła torem nauk przyrodniczych, w szczególności mechaniki klasycznej, opierała się na matematyce, doświadczeniu i obserwacji. Wychodziła z elementów, wyobrażeń, a życie psychiczne interpretowała jako mechaniczne łączenie, względnie rozdzielanie elementów według praw asocjacji. Wyeliminowała wszelkie pojęcia metafizyczne, duszy, substancji duchowej, przeczyła jedności życia duchowego. Podstawę życia psychicznego upatrywała w procesach myślowych, uczucia i akty woli uważała za procesy pochodne i wtórne. Badała nie konkretną jaźń człowieka, ale abstrakcyjną psychiczność.

Punktem wyjścia wszystkich kierunków nowszych jest krytyka założeń i wyników psychologii dawnej. W założeniach wysunięto wątpliwości co do możliwości stosowania w psychologii metod ścisłych, jak: ujmowanie faktów ilościowe, sprowadzanie zjawisk do form elementarnych, operowanie doświadczeniem, wysnuwania praw. Podniesiono, że zjawiskom psychicznym brak istotnego warunku do ujmowania ilościowego, a mianowicie: przestrzennej rozciągłości. Zauważono, że wydobywanie elementów życia psychicznego jest sztuczną abstrakcją, bez większej zresztą korzyści, skoro elementy życia duchowego, w przeciwieństwie do elementów przyrodniczych, są nieporównywalne. Zaznaczono, że eksperyment ujmuje psychofizyczną jedynie stronę zjawisk duchowych, stąd zastosowanie jego jest ograniczone. Stwierdzono, że praw, pomijając nieliczne z zakresu skojarzeń, wrażeń, pamięci,

uwagi, ze względu na swoisty charakter zjawisk psychicznych wysnuwać niepodobna. Wyniki psychologii dawnej uznano za niewiele cenniejsze od jej metod. Nie zaprzeczając ich doniosłości dla pewnych dziedzin życia duchowego, jak na przykład procesów uczenia się na pamięć, techniki pisania i czytania, praw uwagi, warunków zmęczenia, podkreślano, że ograniczają się one wyłącznie do dziedzin z pogranicza psychologii i fizjologii. Psychologia eksperymentalna dawna kończy się tam, gdzie zaczyna się psychologia prawdziwa, nowa.

Krytyka założeń i wyników psychologii klasycznej, to jeden czynnik, warunkujący powstanie tylu różnorodnych kierunków nowszych, czynnik, powiedzmy negatywny. Czynniki pozytywne były liczniejsze. Źródłem ich stała się przemiana poglądów na życie psychiczne, pod wpływem nowych zdobyczy nauk i odkryć, głównie biologicznych i socjologicznych. Pod wpływem biologii zaczęto patrzeć na życie psychiczne jako na żywy, zmienny proces życiowy, grę tajemnych sił, dających się wyjaśnić teleologicznie i porównawczo; jako cel badań psychologicznych postawiono odbudowanie sił nieświadomych, restytucję żywej psychicznej rzeczywistości. Pod wpływem socjologii pozbawiono jednostkę stanowiska przodującego w dziejowym mechanizmie, na charakter i osobowość przestano patrzeć statycznie, a dostrzeżono w nich rezultat czynnego przystosowania się do życia społecznego. Zgodnie z tem, zasadnicze założenia psychologii indywidualnej, jednej ze szkół psychologii głębi, kładą nacisk na dwa momenty: 1. życie psychiczne człowieka jest jednością o charakterze teleologicznym i finalnym; 2. czynnik przystosowania się społecznego odgrywa w niem rolę decydującą.

Podstawowe tezy psychologii indywidualnej są, jak wiadomo, stosunkowo nieliczne. Dziecko przychodzi na świat jako istota słaba, bezradna, obarczona poczuciem niesamodzielności i niewystarczalności. Na tem tle budzi się w niem poczucie niższości, upośledzenia, małej wartości. Obok naturalnej niższości dziecka od otoczenia, źródłem poczucia jego małowartościowości może jeszcze być choroba, kalectwo, braki cielesne (rzeczywiste i urojone), niedostatek, złe stosunki rodzinne, chłód otoczenia, przesadne rozpieszczenie. Reakcją na powstałe poczucie małowartościowości jest dążenie do kompensacji, zwiększenia własnej mocy, posiadania znaczenia, górowania nad innymi. Jedne dzieci, chowane zbyt surowo, uzyskują to przez chęć uniezależnienia się, usamodzielnienia, poszukiwania uznania (protest męski); inne, chowane za pieściwie, dążą do tego samego przez wygrywanie swej słabości i bezradności (protest żeński). Tak powstaje w dziecku t. zw. linja życia, życiowy plan; zrodzony wcześniej, bo już około 5 roku życia, zachowuje się niezmiennie do końca. Fikcyjność jego nie prowadzi wszakże do celu zamierzonego, przeciwnie, pogłębia rozdźwięk

z otoczeniem społecznym i wyładowuje się w stanach neurotycznych, które, nieleczone, przeradzają się w zdecydowane psychozy i ostateczną izolację nieuspołecznionej jednostki.

Wskazania lecznicze i pedagogiczne psychologii indywidualnej są jeszcze prostsze: streszczają się w dążeniu do obalenia wykrytego analitycznie fałszywego planu życia i umożliwienia jednostce nawiązania kontaktu ze społeczeństwem. Naczelna zasada brzmi: dodać odwagi.

Wskazania pedagogiczne są najwartościowszą stroną powyższej teorii. Dążenie do uspołecznienia dziecka zasługuje na pełne uznanie, postulat dodawania odwagi może wyrzucić skutki tylko dobroczynne. W założeniach samej teorii cenne jest podkreślenie doniosłości wczesnego dzieciństwa dla późniejszego życia człowieka, nowe oświetlenie psychologii, t. zw. dzieci trudnych, a przede wszystkim, na co położyć należy nacisk jak najsilniejszy, finalna koncepcja życia psychicznego.

Pozatem jest jednak psychologia indywidualna bardzo jeszcze daleka od doskonałości. Poglądy jej nie są jeszcze dostatecznie uporządkowane, ani należycie wykończone. Założenia spletały się w niej z obserwacjami, uwagi krytyczne z postulatami, pojęcia z faktami. Do nieokreśloności pojęć dołączają się wewnętrzne sprzeczności. Kategoryczne zaprzeczenie istnienia wrodzonych cech psychicznych kłóci się z uznaniem instynktu społecznego za wrodzoną psychiczną dyspozycję. Pesymistyczny pogląd na zmienność stylu życiowego pozostaje w niezgodzie z optymistyczną wiarą w moc wychowania.

Same założenia psychologii indywidualnej niemniej są poważnie kwestionowane. Podstawowa hipoteza o istnieniu nieświadomych stanów psychicznych nie jest ani oczywista, ani ogólnie uznana. Dla psychologów, upatrujących istotną cechę stanów psychicznych w procesie świadomości, są stany psychiczne nieświadome sprzecznością samą w sobie, niemożliwością. Podawany przez psychologów indywidualnych dowód, że o istnieniu stanów nieświadomych najlepiej świadczy praktyka, to znaczy, że wykrycie nieświadomych kompleksów nieuchronnie prowadzi do ich wyleczenia, jest nie wystarczający, nie uwzględnia bowiem współzachodzącej, a przemożnej w takich wypadkach, roli sugestji. Przyjąwszy zresztą nawet hipotezę stanów nieświadomych, nie można nie podnieść, że struktura ich w świetle teorii zbyt jest schematyczna i uboga, skoro treścią ich mają być tylko i wyłącznie jedne przeżycia, mało wartościowości. Także rola owych przeżyć mało wartościowości przesadnie wydaje się wyolbrzymiona, jeśli uważa się je za główną albo i wyłączną przyczynę nerwic; jest to niedocenianie innych czynników patogenicznych, w szczególności konstytucji i dziedziczności. Obok wskazanego uproszczenia w etiologii nerwic dopuszcza się psychologia indywidualna — zdaniem lekarzy — imiego jeszcze uproszczenia metodycznego. Wyłącznie

psychologiczna interpretacja nerwic jest metodycznie za skąpa, i zapomina o somatycznym podłożu zarówno stanów świadomych jak i nieświadomych, klinicznie zaś prowadzi do pomysłów tak fantastycznych, jak uważanie np. obrzęków u katoników za symbol erektywności prącia, czy zmyry nocnej (pavor nocturnus) za objaw porodowego urazu.

W metodzie psychologii indywidualnej kwestjonowaną bywa zarówno technika asocjacyjna jak i interpretacja wspomnień traumatycznych i automatyzmów. Podnosi się, że sama metoda skojarzeń, aczkolwiek ciekawa i niewątpliwie cenna, jest atoli niewystarczająca i w wykonaniu może być niebezpieczna; interpretacja snów, jako symboli zniekształconych życzeń stłumionych, jest cofaniem łańcucha przyczynowego w mroki niewiedzy i stosowana bywa zbyt elastycznie; ruchy automatyczne są prawdopodobnie zwykłym skrzyżowaniem lokalnych procesów inercyjnych.

Twierdzenia psychologii indywidualnej są dowolnym przypuszczeniem, którego nie popierają zaobserwowane fakty, ale które wyjaśniają dowolne pojęcia.

Braki i niedociągnięcia pokrywa szeroki gest śmiałej konstrukcji i sugestywna siła niewiadomego.

Na natury wrażliwe, skłonne do mistycyzmu i metafizyki, a niezbyt obeznane z problematyką psychologiczną i niezbyt wyszkolone w ścisłości myślenia, wywiera psychologia indywidualna wrażenie fascynujące. Staje się nowym światopoglądem, objawioną religią, wyznaniem wiary.

Oto garść uwag, jakie wypowiedzieć należało o psychologii indywidualnej z racji niedawnego ukazania się pierwszej u nas obszerniejszej (i powiedzmy udatnej) jej popularyzacji. Psychologia indywidualna w świetle opracowania p. Markinówny czyni wrażenie budowli prostej, jasnej, zwartej, wykończonych, rozliczne jej rysy i luki nie wystąpiły dość wyraziście, stąd obraz powstał niezupełny, a wrażenie może być fałszywe.

Przedewszystkiem pedagogowie, którzyby zamierzali stosować psychologię indywidualną w wychowaniu, dobrze sobie powinni uświadomić, że nieumiejętne stosowanie niewypróbowanych środków może sprowadzić zło większe, aniżeli to, które należało usunąć. Stara zasada lecznicza powiada: primum, non nocere (przedewszystkiem nie szkodzić).

Mirosława Sekreta.



## Współczesny Ruch Pedagogiczny.

**Studja nad psychologią narodów** są przedmiotem ankiety, rozpisanej przez Paryską Akademię Nauk Moralnych i Politycznych. Podajemy streszczenia artykułów o Francji, Anglii, Niemczech, Włoszech, Hiszpanji, Belgji i Stanach Zjednoczonych na podstawie pracy Z. L. Zaleskiego w XX tomie „Nauki Polskiej“.

O psychologii Francuzów mówi doskonały publicysta, polityk i ekonomista A. Siegfried. Za zasadniczy rys swego narodu uważa „dojrzałość“ Francji, której osobowość była całkowicie ukształtowana już w wieku XVIII. Chłop-rolnik, rzemieślnik i mieszczanin — oto podstawa społeczeństwa francuskiego, podstawa ściśle tradycyjna. Elementy nowsze, jak robotnik seryjny, wielki finansista czy przemysłowiec są w mniejszości. „Blok zawodowo-chłopski“ jest najbardziej zwarty w narodzie, przywiązanie do ziemi trwa w całej pełni, mimo zmniejszania się liczby ludności wiejskiej na korzyść miast. Siegfried stwierdza, że psychika chłopska jest zbliżona do psychiki burżuazyjnej (mieszczańskiej) — cechą wspólną będzie oszczędność i posiadanie rezerw. Z drugiej strony na psychikę francuską wpływają mocno dwa czynniki: poczucie bezpieczeństwa ekonomicznego (samowystarczalność gospodarcza) i lęk przed inwazją. Wypływa z tego zamiłowanie do spokojnego życia rodzinnego, a jednocześnie wyteżony wysiłek w dziedzinie wojskowości. Dalej autor rozpatruje francuskie pojęcie bogactwa, dochodząc do wniosku, że Francuz ceni wartości, które mu dają poczucie spokoju i pewności. Ceni on ziemię, złoto, banknoty, unika akcyj, które odpowiadają raczej zmysłowi bogactwa czynnego. Wreszcie za rys zasadniczy Siegfried uważa indywidualizm, który polega przedewszystkiem na poczucie samowystarczalności życiowej jednostki i zarazem na poprzestawaniu na „małym własnym“. Taka jest Francja w ujęciu André Siegfrieda, który uważa, że jeśli charakterystyka jego jest słuszna, to Francja jest straszliwie samotna w dzisiejszym świecie.

Studjum o Anglii daje J. Bardoux, stosując metodę porównawczą. W ten sposób pojawia się po raz drugi charakterystyka Francji. Być może Bardoux chciał w ten sposób przeciwstawić swój osąd zbyt — zdaniem jego — surowemu sądowi Siegfrieda. Bardoux uważa, że postawą życia francuskiego jest nie jednostka tylko dziecko, jako symbol rodziny. Za rys zasadniczy uważa „równość naturalną“ (l'égalité naturelle). Charakterystyka Anglii jest banalnym i utartym we Francji poglądem na sąsiada z poza kanału La Manche. Oto próbki: Anglik jest bardziej uczuciowcem i handlowcem niż intelektualistą. Francuz przeciwnie. Elita angielska posiada wykształcenie ekonomiczne i historyczne, elita francuska: literackie i prawnicze. Następuje przegląd czynników, które kształtowały duszę narodu angielskiego: położenie geograficzne, klimat, wspaniałe dzieje narodu. Interesuje go zwłaszcza zagadnienie kształtowania się jedności narodowej. Powtarza za Albertem Sorelem klasyczne zestawienie: Francja osiąga jedność dzięki koalicji monarchji i stanu trzeciego przeciw arystokracji feudalnej, Anglja dzięki przymierzu arystokracji i mieszczaństwa przeciw obcej dynastji. Dominantą psychiki angielskiej jest wolność, francuskiej — równość. Studjum napisane jest głównie z punktu widzenia politycznego i dyplomatycznego. Wyznacza autor np. trzy „osie polityki angielskiej“: drogi morskie, droga do Indji, droga flandryjska, lub daję z prawdziwą intuicją artystyczną zarysowaną sylwetę długoletniego ambasadora Anglii w Paryżu Lorda Lyonsa. Przy tej okazji autor charakteryzuje dyplomację angielską i uwydatnia konflikt między psychiką i metodami dyplomacji angielskiej i francuskiej. U Anglików wolność, indywidualna odpowiedzial-

ność, samodzielność, brak systemu; u Francuzów karność administracyjna, centralizacja, intelektualizm, przewaga ogólnej koncepcyj. Swobodny polityczno-dyplomatyczny artykuł J. Bardoux nie obejmuje oczywiście całości zagadnienia.

Również niepełny i fragmentaryczny jest obraz psychiki niemieckiej Alberta Rivaud. Razi w nim zwłaszcza zbyt zaktualizowanie tematu. Rivaud usuwa ze swych rozważań czynnik rasy, podkreśla natomiast doniosłość historii dla zrozumienia duszy narodu. Podaje szereg efektownych formuł, zbyt upraszczających skomplikowane zagadnienie psychiki niemieckiej. Oto kilka z nich: „Ucieczka w przyszłość i zmechanizowanie“, „komplikacja i symplifikacja“, „chwiejność połączona ze ścisłością“, „trudne małżeństwo potęg samorzutnych i dyscypliny, instynktu i mechanizmu“. Sam autor nazywa swoje studjum „obrazem bez odcieni“. Ciekawsze są następujące uwagi: „jedność Niemiec odradza się zawsze na korzyść najgwałtowniejszych“, że Niemcy stanowią społeczność „duchowo zamkniętą“, że w charakterze niemieckim odnaleźć można niemało oryzentalizmu.

Charakterystykę Włoch podaje Paweł Hazard. Dzieli on zagadnienie na trzy etapy. Po pierwsze zauważa niezwykłą zdolność tego ludu do uzewnętrzniania się. Włosi — to twórcy form. Dowodzi tego doskonałość języka i wspaniałość zewnętrzna życia. Opera stanowi w sztuce prawdziwy „rodzaj włoski“. Ta ogólna skłonność do uzewnętrzniania się prowadzi do przerostu retoryki, do pomieszanania pojęć sztuki i sztukmistrzostwa. Analizując głębiej psychikę narodu włoskiego autor przechodzi do drugiego etapu swych badań. Widzi we Włoszech obok słodyczy i łagodności — zawziętość, gorycz, siłę, mocne nienawiści, zdolność do żywiołowego entuzjazmu. Tem tłumaczy P. Hazard współczesne przejście od „łagodnej anarchji“ do surowej dyscypliny faszystwu. Dominantą psychiki italskiej jest w ujęciu autora dążność do kunstownego godzenia sprzecznych zasad, do usuwania niebezpiecznych konfliktów, do „ułatwiania życia“. Wreszcie na trzecim etapie swej analizy autor znajduje „miłość życia“, która wyraża się wolą życia nateżonego, i prężnością biologiczną.

Psychikę hiszpańską charakteryzuje zwięźle E. Martinenche, opierając się na studjach samych Hiszpanów. Dlatego też przeważa analiza niedomagań tej psychiki, więc brak woli, wynikający z braku równowagi i poczucia miary, z jednej strony bohaterstwa i egzaltacja, z drugiej depresja i poczucie fatalizmu. Ta oscylacja duchowa występuje zarówno w religji, obyczajach, polityce, jak w literaturze. Ważną cechą jest indywidualizm, jednak za dominantę charakteru Hiszpana — uważa autor — za Salwadorem de Madariaga honor, oraz uczuciowo-namiętny stosunek do życia. Trzeba sobie również zdać sprawę z pewnego irracjonalizmu życia hiszpańskiego. Wielką przesłozłość wytwarza pewien romantyzm, żal za niepowrotnie minioną sławą. Wreszcie podkreśla autor głębokie poczucie niepodległości i samodzielności oraz dążenia uniwersalne urzeczywistniane drogą wysiłków indywidualnych.

Psychologję ludu belgijskiego oświetla H. Carton de Wiart, który podkreśla stałość pewnych cech charakteru Belgów: bogate, pomimo pozorów ociężałości i chłodu życie wewnętrzne, religijność, cnoty domowe, pracowitość, ład ekonomiczny — wartości moralne raczej niż umysłowe. Autor stwierdza następnie najkategoryczniej, że istnieje, mimo dwóch pierwiastków etnicznych, jedność narodu belgijskiego. Czynnikiem wzmacniającym tę jedność jest monarchja, która w osobie Leopolda II odegrała rolę nadzwyczaj doniosłą. Jedność nie wyklucza nader cennego partykularyzmu: każde miasto belgijskie posiada własny charakter i indywidualność. Przy bardzo rozwiniętym myśle stowarzyszania się, Belgja jest krajem bogactwa wyrazistych charakterów. Podstawą społeczną kraju jest warstwa robotnicza,

która wedle zdania Henri de Man'a „nie pragnie zniszczyć burżuazji, lecz wejść do burżuazji“. Na zakończenie podkreśla autor przywiązanie mas do religii katolickiej oraz umiłowanie wolności. Z tem wszystkim za najstalszą cechę charakteru belgijskiego uważa autor poczucie miary: la mesure.

Następna charakterystyka to studjum Bernarda Fay'a o Stanach Zjednoczonych. Dla zrozumienia psychiki amerykańskiej wylicza autor szereg cech zbiorowości. Naród amerykański jest młody, złożony z różnych pierwiastków etnicznych. Fay uważa, że rozmaite narodowości „tem chętniej przystają do psychiki amerykańskiej, im goręcej pragną zachować swoją pierwotną narodowość“. Potężnym czynnikiem zjednoczenia jest w Ameryce radio, dziennik, maszyna. Amerykanin jest Anglosasem w swej logice, południowcem przez rytm swego myślenia. To też lud amerykański potrzebuje wiele pojęć ogólnych, lecz zużywa je bardzo prędko. Pragnie raczej dążeń niż ideałów. Ta płynność psychiki amerykańskiej, jest, zdaniem autora, wytworem klimatu, instynktu i faktów historycznych. Zwłaszcza olbrzymi wysiłek kolonizacyjny w przeszłości musiał pozostawić ślady w psychice wielkiego narodu. Ameryka, konkluduje Fay — c'est un pays immense, épuisant et brutal...“.

Omawiany przez Z. L. Zaleskiego cykl studjów odznacza się dużą różnaitością ujęć. Prawie nikt z piszących nie sformułował zasad ogólnych „psychologii ludów“, działo to się prawdopodobnie z powodu szczupłości miejsca. Wśród wynurzeń ogólniejszej natury interesujące jest twierdzenie Bernarda Fay'a, że ani rząd ani wiecy ludzie nie reprezentują cech najistotniejszych psychiki mas. Godzi się również podkreślić uwagę André Siegfrieda na temat różnorodności pojęcia indywidualizmu, gdyż każdy naród jest prawdopodobnie po swojemu indywidualistyczny, uderza także nieuwzględnienie przez wszystkich prawie piszących czynnika demograficznego.

## Kronika Instytutu Pedagogicznego.

### KOMUNIKAT O PRZYJMOWANIU KANDYDATÓW NA STUDJUM PEDAGOGICZNE W INSTYTUCIE PEDAGO- GICZNYM W KATOWICACH.

#### *I. Cel Instytutu Pedagogicznego.*

Instytut Pedagogiczny ma na celu kształcenie czynnych nauczycieli szkół powszechnych w kierunku:

- a) pogłębienia ich studjów pedagogicznych,
- b) rozwinięcia, pogłębienia i spotęgowania ich kultury duchowej,
- c) wywołania dążności do ciągłego doskonalenia się zawodowego i zdobycia przez nich umiejętności dalszego kształcenia się.

#### *II. Warunki przyjęcia.*

1. Słuchaczem zwyczajnym Instytutu Pedagogicznego może być:

a) każdy(a) nauczyciel(ka) szkoły powszechnej, mogący(a) wykazać się świadectwem ukończenia Wyższego Kursu Nauczycielskiego lub Pedagogjum, studjami akademickimi względnie innymi dodatkowymi kwalifikacjami zawodowymi;

b) każdy(a) nauczyciel(ka) szkoły powszechnej, który(a) oprócz egzaminu dojrzałości i egzaminu kwalifikacyjnego nie posiada żadnych innych dodatkowych kwalifikacji zawodowych, o ile przy egzaminie wstępnym wykaże dostateczne przygotowanie naukowe w wybranym przedmiocie na poziomie Wyższego Kursu Nauczycielskiego.

Słuchaczem nadzwyczajnym może być każdy(a) nauczyciel(ka) nie odpowiadający(a) powyższym warunkom, o ile przyjęciu jego nie stanie na przeszkodzie brak miejsca.

Słuchacze nadzwyczajni dopuszczeni są na równi ze zwyczajnymi nie tylko do wykładów, ale i do ćwiczeń, kollokwjum. nie otrzymują jednak dyplomu z ukończenia Instytutu Pedagogicznego.

2. Kandydaci muszą mieć conajmniej 6-letnią praktykę nauczycielską.

3. Przy przyjmowaniu będą przedewszystkiem uwzględnione osoby, które wykazują szczególne zainteresowania i uzdolnienie pedagogiczne.

4. Kandydaci winni posiadać znajomość jednego z języków obcych (angielskiego, francuskiego lub niemieckiego) w stopniu umożliwiającym im korzystanie z literatury naukowej.

5. Pierwszeństwo będą mieli kandydaci, którzy nie ukończyli 35 lat życia.

6. Podania o przyjęcie należy skierowywać do Dyrekcji Instytutu Pedagogicznego za pośrednictwem Inspektoratów Szkolnych. W podaniu tem należy podać miejsce służbowe, dokładny adres kandydata(tki) i zaznaczyć, jaki przedmiot specjalny obiera.

Podania należy zaopatrzyć w następujące załączniki:

a) dokładny życiorys, własnoręcznie napisany, z wyszczególnieniem przebiegu dotychczasowych studjów i praktyki nauczycielskiej. W życiorysie należy pomieścić szczegółowe sprawozdanie z dotychczasowej pracy wychowawczej, dydaktycznej i społecznej;

b) odpisy świadectwa dojrzałości, kwalifikacyjnego, Wyższego Kursu Nauczycielskiego, oraz inne dowody odbytych studjów i dokonanych prac (np. zaświadczenia z kursów, opublikowane własne prace i t. p.);

c) dokument stwierdzający charakter służbowy kandydata(tki);

d) wykaz przerobionej lektury pedagogicznej.

7. O ostatecznym przyjęciu do Instytutu Pedagogicznego rozstrzyga egzamin wstępny.

Egzamin ten składa się:

- a) z egzaminu testowego z psychologii pedagogicznej;
- b) z kollokwjum na podstawie przestudjowania poniższych dzieł:

**R o w i d:** Szkoła twórcza,  
oraz artykuły tego autora w czasopiśmie „Chowanna“ (wydawnictwa Instytutu Pedagogicznego).

**Z i e m n o w i c z:** Problemy wychowania współczesnego,  
oraz artykuły tego autora w „Chowannie“.

Jeżeli z dotychczasowych studjów kandydata nie wynika, iż opanował on dostatecznie język obcy, sprawdzona będzie przy egzaminie jego możność posługiwania się literaturą w języku obcym.

Kandydaci wymienieni powyżej w punkcie 1 b, tj. ci, którzy nie mają świadectwa z ukończenia Wyższego Kursu Nauczycielskiego, składają ponadto egzamin wstępny z j e d n e g o z przedmiotów, wybranych: a) język i literatura polska, b) historia, c) geografia z geologią, d) botanika z zoologią, e) fizyka z chemią], w zakresie wymaganym na Wyższym Kursie Nauczycielskim.

Zakres wymagań przy egzaminie wstępnym ustalają osobne przepisy.

Egzaminy wstępne odbywać się będą w drugiej połowie czerwca 1936 roku.

### *III. Program i organizacja studjów.*

Studjum w Instytucie Pedagogicznym trwa trzy lata. Program pracy obejmuje całokształt zagadnień, traktowany zgodnie z celami Instytutu Pedagogicznego.

Dzieli się on na:

1. przedmioty pomocnicze:

- a) filozofja, b) biologia wychowania, c) socjologia wychowania, d) antropologia pedagogiczna;

2. przedmioty główne:

Dział A. — przedmioty pedagogiczne: a) psychologia pedagogiczna, b) psychologia ogólna, c) historia wy-

chowania, d) pedagogika ogólna, e) dydaktyka ogólna, f) dydaktyka poszczególnych przedmiotów, g) organizacja szkoły i ustawodawstwo szkolne z szczególnem uwzględnieniem nauki o prawie, h) higjena szkolna, i) poradnictwo zawodowe.

Dział B. — przedmioty specjalne (jeden do wyboru): a) język polski i literatura polska, b) historia, c) geografia i geologia, d) zoologia i botanika, e) fizyka i chemia.

Dział C. — studjum pracy społeczno-oświatowej: a) wychowanie obywatelsko-państwowe, b) oświata pozaszkolna, c) ekonomia społeczna.

Dział D. — kultura i sztuka.

3. Praktyka szkolna: Hospitacje w szkołach; lekcje pokazowe.

4. Seminarja: a) psychologiczne, b) pedagogiczne, c) filozoficzne — obowiązkowe dla wszystkich.

5. Przedmioty dodatkowo-nadobowiązkowe: Języki obce (w zakresie skutecznego korzystania z zagranicznej literatury pedagogicznej).

Trzeci rok studjum poświęcony jest głównie samodzielnemu pracowaniu słuchaczy, szczególnie zaś wykonaniu pracy dyplomowej, wskutek czego ilość godzin wykładowych i zajęć w Instytucie Pedagogicznym w porównaniu z 1. i 2. rokiem Studjum jest znacznie ograniczona.

Wykłady i ćwiczenia odbywają się w środy, czwartki, piątki i soboty popołudniu od godziny 16 do 19.30 w lokalach Instytutu Pedagogicznego, wobec czego studjum w Instytucie Pedagogicznym — z uwagi na dogodne połączenia komunikacyjne z Katowicami — nie wymaga urlopowania słuchaczy przez władze szkolne.

#### *IV. Uprawnienie.*

W myśl rozporządzenia Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 22/XII 1934, Nr. B. P. 13.560/34 (Dz. Urz. Min. W. R. i O. P. 1934 nr. 10, poz. 158) Instytut Pedagogiczny w Katowicach jest pod względem uprawnień równorzędny Państwowemu Instytutowi Nauczycielskiemu, Państwowemu Pedagogjum, Państwowemu Instytutowi Robót Ręcznych, Instytutowi Wychowania Fizycznego oraz Konserwatorjum Muzycznemu (Wydziałowi Nauczycielskiemu), a dyplom ukończenia studjum w Instytucie Pedagogicznym daje uprawnienia, przewidziane w § 19 rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 19 grudnia 1933 o zasadach zaszeregowania funk-

cjonariuszów państwowych do grup uposażenia i automatycznego przechodzenia nauczycieli do wyższych grup uposażenia i t. d. (Dz. U. R. P. z 30/XII 1933 nr. 102, poz. 781).

### V. *Oplaty.*

Każdy słuchacz zwyczajny opłaca rocznie: zł 5.— tytułem wpisowego, zł 120.— tytułem czesnego, oraz takse administracyjną za zużycie materiału i pomocy naukowych w wysokości ustalonej każdorazowo przez władze Instytutu Pedagogicznego.

Czesne może być uiszczane rocznie, półrocznie lub najwyżej w 6 równych ratach (zgóry); o ile nie jest uiszczane za cały rok, słuchacz podpisuje deklarację, obowiązującą go do uiszczenia całej rocznej opłaty bez względu na to, czy mógł korzystać z wykładów czy też nie.

Słuchacze nadzwyczajni wpłacają zł 5.— wpisu oraz czesne zależnie od ilości wziętych wykładów i ćwiczeń.

O ile słuchacz nadzwyczajny zapisuje się odrazu na cały kurs, wówczas opłaty wynoszą tyle, ile dla słuchacza zwyczajnego.

Każdy słuchacz jest zobowiązany do prenumerowania oficjalnego organu Instytutu Pedagogicznego „Chowanny“.

### VI. *Wpisy.*

Podania o przyjęcie do Instytutu Pedagogicznego należy składać w sposób przewidziany powyżej w punkcie II. 6 w ciągu kwietnia 1936 r., najpóźniej zaś do dnia 1 maja 1936 r.

Kandydaci zakwalifikowani do egzaminu wstępnego otrzymają wezwanie do egzaminu wstępnego z początkiem czerwca 1936 r.

Szczegółowych informacji co do studjów i wymagań przy egzaminie wstępnym udziela Sekretariat Instytutu Pedagogicznego w Katowicach (Gmach Śląskich Technicznych Zakładów Naukowych, ul. Krasińskiego 3, telefon nr. 346.30). Na odpowiedź piśmienną należy przesłać znaczek pocztowy 25 gr.

*Edward Czernichowski*

Dyrektor Instytutu Pedagogicznego.

STANISŁAW SKOWRON.

## Biologiczne podłoże płci.

Zagadnienia seksualizmu są obecnie powszechnie i żywo omawiane w naukach psychologiczno-pedagogicznych. Bez wątpienia pozostanie na zawsze wielką zasługą Freuda zwrócenie uwagi na ten dotychczas często rozmyślnie pomijany w rozważaniach wychowawczych odcinek psychicznego życia dziecka, tak ważny dla dalszego jego duchowego kształtowania się i rozwoju. Nie ulega przecież dzisiaj wątpiwości, że wypaczenie zwolna rodzących się popędów seksualnych może mieć swe źródło w pierwszych przeżyciach seksualnych dziecka, że wreszcie przyczyn nerwic często należy szukać w tej samej sferze doznań i popędów. Wyłączne jednak rozpatrywanie zagadnień seksualizmu od strony psychologicznej nie może dać pewnego i wyczerpującego obrazu; sądzę, że równie ważnym jest rozpatrywanie ich z przyrodniczego, biologicznego punktu widzenia. Zjawiska psychiczne bowiem muszą mieć swe materialne podłoże, bez którego ujawnić się nie mogą. Zadaniem biologa będzie znaleźć ten fizyczny odpowiednik poszczególnych procesów psychicznych, zbadać, o ile dane popędy i instynkty wymagają pewnego stopnia „dojrzałości“ swego materialnego substratu, jakie czynniki wreszcie wpływają na przebieg tego dojrzewania. Tylko w świetle tych biologicznych danych można rozważyć, jak dalece uzasadnione są wnioski psychoanalizy w odniesieniu do seksualizmu dziecka i do panseksualizmu Freuda i niektórych jego następców wogóle.

Zadaniem obecnego szkicu będzie przedstawienie zasadniczych faktów z biologii płci, jak też i wyjaśnienie genetycznej i hormonalnej determinacji płci i cech z nią związanych. Sądzę, że taka biologiczna podbudowa jest niezbędną dla głębszego ujęcia psychologii seksualizmu dziecięcego i dla należytej biologicznej oceny problemów psychoanalizy. Oczywiście temat niniejszego artykułu jest tak obszerny, że możliwe jest tylko przedstawienie najistotniejszych faktów, niezbędnych do należytego zrozumienia całości zagadnienia. Lecz



prócz wielu ciekawych danych, które będziemy musieli pominąć, o ile nie łączą się one ściśle z zakreślonymi ramami artykułu, pozostawimy też bez rozpatrzenia i szereg hipotetycznych prób wyjaśnienia zjawisk związanych z biologią płci. W dziedzinie tej bowiem przeważają hipotezy nad ugruntowanymi ostatecznie i ogólnie przyjętymi teorjami. Stan ten jednak stanowi tylko zachętę do dalszych badań, tkwi w nim urok nowych odkryć, prób teoretycznej rozbudowy i doświadczalnego sprawdzania wysnuwanych koncepcyj. Zdaje mi się jednak, że ograniczenie się wyłącznie do najbardziej interesującego nas obiektu, do człowieka, nie dozwoliłoby na szersze ujęcie zjawisk płciowości. Stąd wypływa konieczność sięgnięcia i do przykładów podawanych przez zoologję i botanikę, o ile stają się one niezbędne dla wprowadzenia koniecznych uogólnień i zrozumienia stosunków spotykanych na najwyższych szczeblach rozwoju szczepowego.

Zagadnienie biologji płci wiąże się najściślej z rozrodem płciowym, tak bardzo rozpowszechnioną formą rozrodu wśród istot żywych. Istotą tej postaci rozrodu jest łączenie się dwóch komórek rozrodczych, nazwijmy je żeńskiej i męskiej, w jedną komórkę. Akt ten nazywamy zapłodnieniem i on to zapoczątkowuje dalsze podziały i przekształcenia prowadzące do wytworzenia osobnika potomnego. Rozpowszechnienie w przyrodzie rozrodu płciowego tłumaczy się zazwyczaj trochę antropomorficznie, chociaż przyznać musimy, że lepszego wyjaśnienia podać nie możemy. Zespalenie się komórek rozrodczych przy zapłodnieniu daje nietylko impuls do tworzenia nowego indywiduum, ale także do połączenia w niem cech dziedzicznych ojca i matki. To jest podstawą stwarzania typów różnych od obu rodziców, to jest przyczyną najczęstszej formy zmienności. W tych bowiem postaciach rozrodu, w których tylko jedno z rodziców bierze udział w wytworzeniu potomstwa, czyto przez podział, czy pączkowanie, czy wreszcie w inny sposób, potomstwo dziedziczy zazwyczaj wiernie cechy rodzica i nie ujawnia tej różnorodności, jaką dostrzegamy przy rozrodzie płciowym. W zmienności zaś tkwi potencjonalnie możność stworzenia czegoś nowego, powstawanie form lepiej do bytowania przystosowanych, niż poprzednie; zmienność jest więc korzystną dla trwałości nietylko już gatunku, ale i dla utrzymania ciągłości życia na ziemi. U najniższych tworów komórki rozrodcze, czyli gamety, łączące się przy zapłodnieniu, nie różnią się budową od siebie. Trudno więc w tych razach mówić o elementach żeńskich i męskich, chociaż fizjologicznie, czyli czynnościowo różnice pewne pomiędzy nimi niewątpliwie istnieją. Zczasem różnice owe poczynają się przejawiać i w budowie komórek rozrodczych. Jedne z nich, odpowiadające gametom męskim, stają się bar-

dziej czynne, ruchliwe, drugie, odpowiadające gametom żeńskim, przyjmują w związku z bierną rolą kształt kulisty i nie wykształcają narządu ruchu w postaci witki. W każdym razie u wielu istot niższych istnieją już dostrzegalne pod mikroskopem różnice pomiędzy gametami męskimi i żeńskimi, chociaż osobniki, wytwarzające owe komórki rozrodcze jednej i drugiej płci, nie różnią się jeszcze od siebie. Spotykamy więc dimorfizm, czyli dwupostaciowość gamet, bez zaznaczonego dimorfizmu wytwarzających je osobników.

Dla nas niezmiernie interesującym będzie wyświeślenie, czy ten diformizm gamet jest czymś nieodwracalnym i ostatecznym, czy też męskość względnie żeńskość gamety nie jest przypadkiem pojęciem względnym. W doświadczeniach uczonego niemieckiego Hartmanna znajdujemy odpowiedź na to pytanie. Autor ten, badając zachowanie się gamet u jednego z gatunków glonów, zauważył, że chociaż niema widocznych różnic między gametami męskimi i żeńskimi, to jednak można je od siebie łatwo odróżnić. Żeńskie bowiem gamety wcześniej tracą ruchy i przyczepiają się do podłoża, męskie zaś dłużej są ruchliwe i opływają przed zapłodnieniem gametę żeńską. Gamety żeńskie i męskie kopulują tylko wtedy, gdy pochodzą z różnych roślin, każda więc roślina wytwarza albo komórki rozrodcze męskie, albo też żeńskie. Hartmann wykazał jednak, że np. gamety, pochodzące z rośliny A, zachowują się jako gamety męskie tylko wobec gamet rośliny B, w stosunku zaś do gamet np. rośliny C pełnią funkcje gamet żeńskich. Męskość ich jest więc względna. O ile stykają się z gametami posiadającymi wybitniej zaznaczoną męskość, przyjmują wtedy rolę gamet żeńskich. Podobnie gamety słabo żeńskie mogą zachowywać się jako żeńskie w stosunku do męskich, jako zaś męskie w stosunku do silnie żeńskich. Dimorfizm gamet jest zatem względny i każda gameta w tym wypadku posiada niejako zdolność zamiany na gametę płci przeciwnej. Jaka więc rolę obejmie gameta, męską czy żeńską, o tem decyduje zachowanie się partnera, siła jego tendencyj męskich i żeńskich. Gamety więc byłyby biseksualne, czyli hermafrodytyczne, obojnacze. Jeżeli ową biseksualność przyjmujemy u gamet mało jeszcze zróżnicowanych pod względem dimorfizmu morfologicznego, t. j. budowy, to nie stoi nam na przeszkodzie przyjąć istnienie jej i w tych wypadkach, w których komórki męskie i żeńskie, czyli plemniki i jaja, są już całkowicie zróżnicowane jako dwa typy odrębne. W związku z tem moglibyśmy przytoczyć dawną hipotezę Ancela, który przyjmował, że początkowo komórki płciowe pozostają w stadium niezróżnicowania i dopiero później pod wpływem warunków otoczenia zamieniają się na elementy męskie lub żeńskie. Różnicowanie w jednym lub dru-

gim kierunku nie pociągałoby jednak utraty zawiązków płci przeciwnej. Zobaczymy, że pogląd powyższy zyskał realną podstawę w badaniach genetycznych nad wyznaczaniem płci.

Wspomniałem poprzednio, że w przyrodzie spotykamy przykłady dimorfizmu gamet bez zaznaczonego dimorfizmu płciowego wytwarzających je osobników, najczęściej jednak osobniki męskie i żeńskie różnią się pomiędzy sobą w wielu cechach, rzucających się łatwo w oczy i nie stojących zawsze w związku z samą funkcją rozrodczą. Według przyjętego schematu wyróżniamy zazwyczaj trzy grupy cech płciowych, z których dwie pierwsze wiążą się najściślej z akcją rozrodczą. Do kategorii pierwszorzędných cech płciowych zaliczamy jakość samego gruczołu rozrodczego, czyli gonady. U osobników żeńskich spotykamy jajniki, u męskich jądra. Wszystkie natomiast przewody, odprowadzające komórki rozrodcze, gruczoły z drogami temi złączone, a wreszcie i same narządy kopolacyjne, tworzą t. zw. cechy drugorzędne płciowe, podczas gdy do cech trzeciorzędnych włączamy wszystkie inne różnice w budowie, czynności, rozwoju i psychice, odróżniające płci od siebie. Popęd więc płciowy, jak też i wszystkie formy instynktów, związanych z aktem rozrodu i opieką nad potomstwem, należą do grupy trzeciorzędnych cech płciowych. Dla biologa, psychologa i pedagoga duże znaczenie posiada zbadanie czynników, wyznaczających wszystkie te kategorie cech płciowych, a także i czas ich ujawniania się w ciągu rozwoju płciowego i już po urodzeniu. Pierwsze więc pytanie, które musi postawić przyrodnik, dotyczy momentu wyznaczenia płci przyszłego osobnika. Rozstrzygnięcie tego zagadnienia przyniosły zdobycze z nauki o dziedziczności, według których płeć wyznaczoną jest w chwili zapłodnienia, czyli wniknięcia plemnika do komórki jajowej. Schematycznie moglibyśmy przedstawić sobie tę determinację w ten sposób, że u człowieka, jako też i u całego szeregu zwierząt, wszystkie jaja są, o ile chodzi o zawiązki cech wyznaczających płeć, równowartościowe, X, natomiast plemniki należą do dwóch rodzajów. Jeden z nich ma wyznaczniki płci męskiej, a drugi płci żeńskiej. Oznaczmy sobie wyznaczniki płci żeńskiej literą X, a wyznaczniki płci męskiej literą Y, to wtedy wszystkie jaja oznaczymy przez X, podczas gdy połowę plemników przez X, a drugą połowę przez Y. Z połączenia więc plemników z jajami przy zapłodnieniu powstają albo formy XX, czyli osobniki żeńskie, albo formy XY, czyli osobniki męskie. Ten schemat odzwierciedla się i w badaniach mikroskopowych. Zauważono bowiem, że o ile wszystkie jaja są pod względem pewnych struktur wytwarzanych z substancji jądrowych, czyli t. zw. chromosomów równowartościowe, to plemniki są dwojakie. Jedne z nich zawierają chromosom analogiczny do

odpowiedniego chromosomu jaja, drugie natomiast posiadają chromosom różny. Ponieważ, jak wykazano, zawiązki cech umiejscowione są właśnie w tych chromosomach, moglibyśmy przyjąć, że zawiązki determinujące płć żeńską, czyli zawiązki X, mieścić się będą w chromosomie, który oznaczmy jako X, a zawiązki na płć męską w chromosomie Y. Jednak takie założenie byłoby zbyt proste i nie odpowiadałoby rzeczywistości. Wiadomo bowiem, że u niektórych zwierząt, posiadających ten sam typ determinacji płci co i człowiek, chromosomu Y może wogóle brakować, a mimo to w obecności jednego X tworzy się płć męską, podobnie jak i w tych wypadkach, w których normalnie istnieje Y u samców, brak jego nie powoduje zmiany płci osobnika. Schemat nasz zmieniamy za Bridgesem o tyle, że w chromosomie Y nie lokalizujemy wyznaczników na płć męską, wyznaczniki te umiejscowiamy natomiast we wszystkich innych chromosomach poza chromosomem X, który zawiera wyznaczniki, jak wspomnieliśmy poprzednio, na płć żeńską, a raczej mówiąc ściślej posiada on przewagę zawiązków żeńskich nad męskimi. W tem jednak ujęciu każda gameta posiada zawiązki na obie płci, jest więc biseksualną, istnieje tylko przewaga zawiązków jednej płci nad zawiązkami płci przeciwnej. Zapłodnione jajo jest więc też tworem biseksualnym w zasadzie, jeżeli zaś mówimy o wyznaczeniu płci w momencie zapłodnienia, to tylko z tego powodu, że po zespoleniu się plemnika z jajem jedna grupa zawiązków przeważa nad drugą i ona to wyznacza płć nowotworzącego się osobnika. Doświadczalnie starano się udowodnić słuszność powyższej teorii, stwarzając osobniki o zmienionym liczbowo składzie chromosomalnym, w którymby teoretycznie sądząc, nie było zdecydowanej przewagi jednych zawiązków nad drugimi. Wynik tych doświadczeń potwierdził przyjęte założenia o wyznaczeniu płci; powstawały bowiem osobniki, stojące jakby na pograniczu między płcią jedną a drugą, łączące w sobie znamiona obu płci przeciwnych, czyli t. zw. interseksy. Ostateczne ugruntowanie biseksualności komórek rozrodczych i powstających z nich jaj zapłodnionych jest, jak sądzę, faktem niezmiernie ważnym i pomocnym w wyjaśnieniu dalszych faz rozwojowych płci męskiej i żeńskiej.

Już w samych początkach rozwoju zarodkowego, w pierwszych podziałach zapłodnionego jaja, ujawnić się mogą różnice zależne od płci embrjona. Wprawdzie badaniem morfologicznem w owym czasie nie stwierdzamy najmniejszych różnic między przyszłym samcem i samicą, ale reakcja płodów męskich i żeńskich ma pewne zawiązki szkodliwe, czyli t. zw. geny letalne, może być bardzo różna. Ten sam gen letalny, znajdując się w pojedynczej ilości w każdej komórce

zarodka męskiego, może spowodować jego obumarcie, podczas gdy w zarodku żeńskim ta sama jego ilość nie wywoła żadnych szkodliwych reakcyj. Szczegół ten cytuję, aby wskazać, że już w pierwszych okresach rozwoju mogą wystąpić różnice pomiędzy płciami, różnice wpływające z odmiennego składu chromosomowego w komórkach płodu męskiego i żeńskiego i ujawniające się w różnych typach reakcji ustroju na wpływ szczególnych związków dziedzicznych. Poza tem jednak rozwój zarodków obu płci jest identyczny, nawet do tej chwili, w której powstają już związki przyszłych gruczołów rozrodczych, czyli gonad.

Embryologicznie bowiem pierwsze stadia rozwoju gonady przebiegają podobnie u wszystkich badanych zarodków. a więc u jednej i u drugiej płci. Gruczoł płciowy w tym czasie składa się z części korowej i rdzennej, z których kora jest niejako związkiem jajnika, a rdzeń gruczołu związkiem jądra. W związku z tem obojnacem założeniem gruczołów płciowych powstają także i związki odprowadzających dróg żeńskich i męskich, czyli t. zw. kanał Müllera i Wolffa. Pierwsze stadia rozwojowe pierwszo- i drugorzędnych cech płciowych powstają, jak widzimy, u wszystkich zarodków jednakowo. Hermafrodytyzm, który związkowo przyjęliśmy w gametach i zapłodnionem jajku, przejawia się i w stadiach późniejszych, tak że związki płci, które są w przewodzie, męskie lub żeńskie, nie zaznaczają swej dominacji w samych początkach rozwoju gruczołów rozrodczych i dróg odprowadzających. Widocznie więc przewaga związków jednego typu, ustalona w chwili zapłodnienia, nie może się jeszcze ujawnić w początkowych stadiach rozwoju, bo trudno przypuścić, aby związki gruczołu płciowego i dróg odprowadzających powstawały bez związku z pracą wyznaczników cech żeńskich i męskich. Lecz ten stan niezróżnicowanej jednokierunkowo gonady nie trwa długo. U jednych zarodków rozpoczyna się wkrótce silny rozwój kory gruczołu, u drugich rdzenia, czyli ze stanu obojnego gonady wytwarza się jajnik lub jądro. Czynniki, skierowującymi hermafrodytyczny dotychczas rozwój w kierunku jednej albo drugiej płci, są według G o l d s c h m i d t a geny wyznaczające płeć, a znajdujące się w przewodzie w danym osobniku. Zdaniem tego autora za związki te wytwarzają pewne substancje, które kierują rozwojem poszczególnych części organizmu. One więc dają impuls do rozwoju silnego kory lub rdzenia i do zaniku drugiej części gonady, przeznaczonej na płeć przeciwną. Ciała te, będące wytworem samych genów płciowych, moglibyśmy nazwać substancjami różnicującymi płeć pierwszego rzędu, lub krótko hormonami płciowymi pierwszego rzędu. Z tą jednak chwilą, gdy pod wpływem owych substancyj rozwój gonady poszedł

w jednym lub drugim kierunku, staje się sam gruczoł płciowy miejscem wytwórczem dla nowej grupy ciał, t. zw. ciał różnicujących płć drugiego rzędu, lub hormonów płciowych drugorzędnych. Hormony te, któreby można porównać z ciałami wytwarzanymi przez t. zw. organizatory w rozwoju embrjonalnym, czyli wcześniej wyróżnicowujące się części, wpływające na bieg dalszego różnicowania otaczających tkanek, determinują rozwój właściwych cech drugorzędnych płciowych, a więc dróg odprowadzających i zewnętrznych narządów płciowych, a także i dalszy rozwój samego gruczołu płciowego. Same narządy kopulacyjne początkowo ukształtowane są podobnie u obu płci. Dopiero pod wpływem owych drugorzędnych hormonów płciowych narządy te rozwijają się inaczej u płci męskiej i żeńskiej, co jednak nie pociąga za sobą zupełnego zatarcia się pierwotnych podobieństw. Tak np. t. macicy męskiej odpowiada dolna część pochwy u kobiety, odpowiednikiem zaś członka męskiego jest u kobiety lechtaczka. Gdy w miarę postępującego rozwoju, jądra zarodka męskiego położone pierwotnie, podobnie jak i jajniki w jamie brzusznej przechodzą przez kanał pachwinowy, to osłonięte zostają od zewnątrz workiem mosznowym, którego anatomiczną częścią w sromie kobiecym są wargi większe. Genetyczne obojnactwo przejawia się więc i w budowie narządów, tak napozór niepodobnych do siebie.

Przychodzący na świat noworodek posiada płć wyraźnie zaznaczoną, zarówno w budowie gonady, kanałach przeznaczonych dla odpływu komórek rozrodczych, jak i w budowie narządów kopulacyjnych. Idąc za Goldschmidtem, przyjęliśmy hormony płciowe drugiego rzędu za właściwe wyznaczniki wyżej wspomnianych cech płciowych, wytwarzane w obrębie samego gruczołu płciowego. Lecz z chwilą postępującego rozwoju pozamacicznego do owych różnic płciowych dołączają się inne, niezwiązane ściślej z aparatem rozrodczym i jego czynnością. Rozwój chłopców i dziewcząt biegnie inaczej, wzrost i poszczególne jego etapy nie przypadają u nich w tym samym czasie. Do tych zaś różnic dołączają się i inne, związane z czynnością poszczególnych systemów narządów, a wreszcie i różnice w samej psychice i jej rozwoju, które bezwątpienia pomiędzy płciami istnieją. Zdaje mi się, że, pomijając już samo tempo rozwoju psychicznego, różne u chłopców i dziewcząt, odrębności psychiki zaznaczającej się np. w odmiennych upodobaniach, zabawach i t. p., nie można złożyć wyłącznie tylko na karb wpływów otoczenia. Różnice te sięgają w głąb istoty dziecka, są wyrazem ujawniania się dziedzicznych czynników, związanych z płcią, która też jest przeciwieństwem cechą dziedziczną. Ale stwierdziwszy różnice w rozwoju fizycznym i psychicznym dzieci obojga płci w okresie

poprzedzającym dojrzewanie, nie możemy różnic tych związków ściślej z obecnością samego gruczołu płciowego. Wytwarzające się w nim bowiem hormony płciowe drugorzędne działają jak gdyby w pewnym tylko określonym promieniu od centrum ich produkcji. Cech tych nie możemy też w każdym razie związać z działaniem właściwych hormonów płciowych, które pojawiają się w większej ilości dopiero w okresie pokwitania. Jak sądzę, różnice zachodzące pomiędzy dziećmi obojga płci już od początku wczesnego dzieciństwa, a nie związane bezpośrednio z gonadami i aparatem rodym, i to zarówno różnice w fizycznych jak i psychicznych znamionach wyznaczone są dziedzicznie przez odpowiednie geny, lub ich zespoły, a nie przez jakiekolwiek ciała, produkowane w obrębie jajnika lub jądra. Ponieważ cechy te są związane z płcią, należy przypuścić, że wyznaczone są one genami determinującymi samą płć, lub też przez geny zawsze tamym genom towarzyszące, co właściwie na jedno wychodzi. W takim jednak razie i te cechy, nie związane bezpośrednio z narządami rozrodczymi, muszą być założone obojnaczo, które się zaś z nich przejawiają, czy męskie, czy żeńskie, to zależy tylko od przewagi związków jednej płci nad związkami płci drugiej, normalny bowiem rozwój pociąga zawsze za sobą porzucenie stadjum obojnaczego i skierowanie się ku stronie męskiej lub żeńskiej.

W dotychczasowych rozważaniach posługiwaliśmy się pojęciem hormonów płciowych pierwszo- i drugorzędnych, uważając je za czynniki wyznaczające rozwój gonad i drugorzędnych cech płciowych. Hormonów tych nie należy jednak utożsamiać z hormonami płciowymi trzeciorzędnymi, czyli z właściwymi hormonami płciowymi, wytwarzanymi przez gruczoły rozrodcze, od okresu pokwitania począwszy. Wprawdzie i u zarodka odnajdujemy pewne ilości, np. jednego z hormonów żeńskich, t. zw. follikulinę, hormon ten jednakże pojawia się w zarodkach obu płci i ilości jego są bardzo nieznaczne w porównaniu z ilościami występującymi w organizmie dojrzałym. Przez cały też okres dzieciństwa, aż po dojrzewanie, follikulina wytwarzana jest w ustroju obu płci mniej więcej w tej samej ilości, nie może więc wpływać jako czynnik wyznaczający dalszy rozwój cech płciowych. Zresztą miejscem produkcji follikuliny nie jest w tym czasie bynajmniej jajnik, wytwarza się ona poza gruczołem rozrodczym zarówno u płci żeńskiej jak też i męskiej. Dla porównania przytoczę, że gdy ilość follikuliny w jednym litrze moczu u chłopców i dziewcząt waha się między 5—20 jednostek biologicznych, to u dojrzałej kobiety ilość ta dochodzi do 200, a u kobiety będącej w ciąży do 10.000 jednostek. Te drobne więc ilości hormonu żeńskiego, które wytwarza ustrój przed dojrzewaniem, nie odgrywają

prawdopodobnie żadnej roli w różnicowaniu się cech płciowych u dzieci. Takie ujęcie nie wyklucza zupełnie ważnej, być może, roli follikuliny dla rozwoju płodowego. Fakt, że follikulina przechodzi przez łożysko, że noworodki, przychodzące na świat wcześniej, rozwijają się lepiej przy podawaniu im hormonu, wskazuje, że w okresie życia płodowego czynnik ten nie jest obojętny dla rozwoju zarodka. To jednak nie przemawia bynajmniej za działaniem follikuliny w okresie zarodkowym na rozwój cech płciowych i determinowanie rozwoju gamety. Wprawdzie ostatnio zdołali autorzy francuscy przez wstrzykiwanie follikuliny w roztworze oleistym wczesnym zarodkom kurczenia skierować rozwój zarodków męskich na tory żeńskie i otrzymać z nich t. zw. zarodki pośrednie, czyli interseksualne, ale moim zdaniem interpretacja tych wyników może być odmienna, tem bardziej że doświadczenie przeciwnie, polegające na wstrzykiwaniu hormonu męskiego, nie dały dodatnich wyników, t. zn. nie spowodowały przekształcenia się zawiązka jajnika na jądro.

Właściwe hormony płciowe występują, jak wspomniano, w większej ilości dopiero w okresie dojrzewania. Dojrzewanie jest może jednym z najciekawszych rozdziałów życia osobnika. W tym bowiem czasie następują daleko idące przekształcenia fizyczne i psychiczne dojrzewającego indywiduum, warunkowane rozwojem zespołu gruczołów dokrewnych i wpływem wywieranym przez ich wydzieliny na system nerwowy, nie wyłączając i najwyższych ośrodków nerwowych, t. zn. kory mózgowej. Właściwe hormony płciowe męskie i żeńskie, wytwarzane w dużej ilości w jądrze i jajniku, uważane są ogólnie a niesłusznie za jedyne i główne czynniki przemian dojrzewającego osobnika. W pierwszym rzędzie wpływ ich przejawia się w obrębie pierwszorzędných i drugorzędnych cech płciowych. Oddziaływanie bowiem właściwych hormonów płciowych powoduje rozwój ostateczny gonady, rozpoczynającej wytwarzanie komórek rozrodczych, a także i wzrost narządów rozrodczych do stadium funkcjonalnej doskonałości. Równocześnie wywołują one ujawnienie się niektórych trzeciorzędnych cech płciowych, nie związanych bezpośrednio z czynnością rozrodczą. Silny rozwój narządów kopulacyjnych, macicy i pojawienie się miesiączek, wzrost gruczołów mlecznych u dziewcząt, mutacja głosu i wzrost na twarzy u chłopców i t. p., to wszystko są cechy uzależnione od obecności właściwych hormonów płciowych, krążących we krwi dojrzewającego i dojrzałego osobnika.

W okresie pokwitania ujawnia się też i popęd płciowy. Analiza czynników, wyznaczających popęd płciowy, jest bardzo trudna i bezwątpienia wyniki nowych doświadczeń w wielu punktach zmieniają i rozszerzają nasze dotychczasowe



zapatrywania. Sądzę, że omówienie tego zagadnienia odnośnie do człowieka należy poprzedzić danymi, odnoszącymi się do zwierząt wyższych, a mianowicie ssaków. Ten przyrodniczy wstęp okaże się wielce pomocny przy wyjaśnianiu biologicznego tła popędu płciowego. U zwierząt popęd płciowy ujawnia się z reguły dopiero z chwilą dojrzewania zwierzęcia, wtedy więc, kiedy popęd ów może zostać zrealizowany, kiedy narządy osiągnęły należyty stopień dojrzałości i sprawności. W tym też czasie pojawia się właściwa produkcja hormonów płciowych, których tworzenie, a co z tem idzie w parze i rozwój gruczołów płciowych pozostaje pod naczelnem kierownictwem hormonów, t. zw. gonadotropowych, wydzielanych przez gruczoł dokrewny mózgu, czyli t. zw. przysadkę. Lecz w czasie przejścia do właściwego okresu pokwitania, cały szereg innych gruczołów dokrewnych zmienia natężenie swej czynności. W czasie tym zwiększa się ilość wytwarzanego hormonu tarczycy, hormonów nadnerczy, równocześnie zaś zanika czynność grasicy i szyszynki, co do których jednak nie mamy całkiem przekonujących danych, że należą rzeczywiście do systemu gruczołów dokrewnych. Niektóre z tych gruczołów, oprócz wpływów wywieranych za pośrednictwem swych hormonów na inne czynności ustroju, działają też w dużym stopniu na rozwój cech płciowych, nie wyłączając i samych instynktów rozrodczych, obejmujących i popęd płciowy i instynkty macierzyńskie. Sama wreszcie przysadka mózgowa, jako główny motor czynności gonad i kierowniczy narząd dla całego systemu dokrewnego wogóle, odgrywa w pojawianiu się i utrzymywaniu instynktów gatunkowych zasadniczą rolę. Jako przykład zacytuję wyniki autorów angielskich, którzy wykazali, że usunięcie przysadki u zwierząt znosi całkowicie ich popęd rozrodczy, częściowe zaś zniszczenie tego narządu wpływa w większym lub mniejszym stopniu na zahamowanie siły i sprawności popędu. Z drugiej znów strony przekonano się ostatnio, że wszczepianie przysadki krowy lub wołu dojrzałym samcom szczurów, lub wycięcie ich gruczołu tarczycowego, powoduje ujawnienie się u tych zwierząt instynktów płci przeciwnej. Samce zaczynają przejawiać instynkty samicze, ścielą gniazda, liżą młode, które się im podkłada i otaczają je najtkliwszą opieką. Fakty te wskazują więc najwyraźniej na bardzo złożony zespół czynników dokrewnych, wciągniętych w sferę życia płciowego zwierzęcia. Nie ulega wreszcie wątpliwości, że u zwierząt i obecność samych hormonów płciowych jest niezbędnym warunkiem do ujawnienia się instynktów rozrodczych. Samce np. królików, które pozbawiono gruczołów płciowych, ujawniają po zabiegu popęd tylko przez czas stosunkowo krótki. Już po trzech tygodniach od chwili wytrzebienia siła popędu zmniejsza się

znacznie, a mniej więcej w miesiąc po kastracji zanika całkowicie. Widocznie więc instynkt ów utrzymuje się tak długo, jak długo krążą jeszcze we krwi wytworzone poprzednio hormony płciowe. Z chwilą ich zużycia i wydalenia popęd płciowy zanika i nie pojawia się więcej. Analogiczne stosunki spotykamy u kastrowanych samic, u których podanie brakującego hormonu żeńskiego, t. zw. follikuliny, wywołuje objawy ruji, ujawniające się w zmianach histologicznych dróg rodnych i przyjmowaniu samca. Jednakże już u zwierząt zauważamy niejednokrotnie, że wytrzebione samice, a więc pozbawione hormonów płciowych żeńskich, powodujących cykliczne zmiany w aparacie rodym, ujawniają mimo to popęd płciowy. Nawet i u zwierząt więc raz wytworzony instynkt rozrodczy może się utrzymać u osobników żeńskich, mimo braku jajników, wytwarzających żeńskie hormony. Nie należy też zanosić, że funkcje rozrodcze związane są ściśle z czynnością szczególnych ośrodków mózgowych, mieszczących się głównie w niższych częściach mózgu, w t. zw. międzymózgowiu.

Nieporównanie bardziej zawile przedstawia się sprawa wyznaczenia popędu płciowego u człowieka. Analogicznie do zwierząt i u niego sfera płciowa zależy od różnych gruczołów dokrewnych, zależy też więc i to w dużym stopniu od gruczołów rozrodczych. Wytrzebienie, przeprowadzone u osobników przed okresem pokwitania, względnie niedorozwój gruczołów płciowych, a także i innych, jak np. tarczycy, hamuje ujawnienie się popędów rozrodczych i hamuje rozwinięcie się fizycznych cech trzeciorzędnych, związanych z płcią indywidualum. Podobnie i kastracja, dokonana w wieku późniejszym, już po okresie dojrzewania płciowego, wpływa, chociaż w znacznie mniejszym stopniu, na fizyczno-psychiczną osobowość jednostki. W tym wypadku jednak kastracja nie może cofnąć wszystkich wykształconych już cech trzeciorzędnych, np. mutacji, czy też ogólnych proporcji ciała, dotyczy ona tylko tych właściwości, które jeszcze mogą się uwstecznić lub rozwinąć. Odnosi się to np. do uwłosienia, rozmieszczenia tkanki tłuszczowej i t. p. Poza tem zmiany w usposobieniu, psychice, które dostrzegamy u wytrzebionych zwierząt, zaznaczają się także i u kastratów ludzkich, chociaż daleko trudniej je ze względu na złożoność psychiki ludzkiej zanalizować. Błędem jednak byłoby przypuszczenie, jakoby wszystkie cechy psychiczne i fizyczne, odróżniające płci od siebie, zależały wyłącznie od czynników dokrewnych gonad. Wspominaliśmy już, że wiele z różnic, zachodzących między płciami u dzieci, należy odnieść do genetycznych różnic, istniejących pomiędzy płcią męską i żeńską. Bezwątpienia więc, że i wiele znamion w życiu późniejszym wynika z różnych kompleksów genicznych w obu płciach i nie jest uwarunkowane obecnością

hormonów płciowych. Cechy te więc muszą się i po kastracji utrzymać; kastracja bowiem pozbawia osobnika tylko gruczołów płciowych, wytwarzających elementy rozrodcze i hormony płciowe, nie zmienia zaś istoty płci, wyznaczonej przez geny w chwili zapłodnienia. Prócz tego wiele z różnic płciowych u człowieka nosi charakter cech wyłącznie nabytych, wytworzonych na skutek odmiennych wpływów wychowawczych, społecznych i zwyczajowych, działających na płęć męską i żeńską. Także i te różnice nie pozostają naturalnie w żadnym związku z działalnością hormonów płciowych.

Jak się zachowuje jednak popęd rozrodczy u ludzi wytrzebionych już po okresie dojrzewania?

Z analogii doświadczeń przeprowadzonych na zwierzętach należałoby przypuszczać, że w czas jakiś po utracie gonad osobnik staje się już nieczuły na bodźce erotyczne. Tymczasem rzeczywistość wskazuje na coś innego. Obserwujemy bowiem, że siła popędu częstokroć nie słabnie w czas nawet długi po wytrzebieniu, że osobnik może pozostać zdolnym do wykonania aktu płciowego, że te same podniety erotyczne, które dawniej przed wytrzebieniem wywoływały szereg odruchów i po zabiegu są w stanie wywołać identyczne odruchy, związane z aktem kopulacyjnym. Człowiek zachowuje się więc inaczej niż zwierzę, jego popęd płciowy uniezależnił się w dużej mierze od wydzielin dokrewnych gonady. Wytlumaczenie tego faktu, tej odrębności człowieka, należy szukać w rozwoju i funkcji nadrzędnego narządu kierowniczego w systemie nerwowym, kory mózgowej. Gdy u zwierząt same tylko gruczoły dokrewne i niższe ośrodki mózgowe kierowały życiem płciowym osobnika, to u człowieka „psychika staje się głównym motorem seksualizmu, a kora mózgowa jego najważniejszym narządem“. Zdolność pamięciowa i wyobrażeniowa kory mózgowej, tak imponująco u człowieka rozwiniętej, pozwala mu reagować na swoiste bodźce i w braku obecności hormonów płciowych, uczulających ustrój zwierzęcia na tego rodzaju podniety. Niższy rozwój ośrodków korowych zwierzęcych stwarza pomiędzy człowiekiem i zwierzęciem przepaść także i na tym odcinku życia popędowego, uniezależniając go od wielu czynników czysto biologicznych, którym świat zwierząt bezapelacyjnie podlega.

Jeżeli pamiętamy o tej zasadniczej różnicy między zwierzęciem a człowiekiem, jeżeli jasno zdajemy sobie sprawę, że czynnikami wywołującymi popędy seksualne są nie tylko hormony płciowe, ale uzgodniona wzajemnie współpraca wielu innych poza gonadami gruczołów dokrewnych, a dalej czynność niższych ośrodków nerwowych, nie mówiąc już o korze mózgowej, to wtedy możemy pokusić się o zajęcie biologicznego stanowiska wobec seksualizmu dziecięcego. Nie wdając

się w psychologiczną ocenę zapatrywań psychoanalizy co do seksualizmu wczesnego okresu dzieciństwa, możemy zauważyć, że biologicznie nie znajdujemy podstaw do przyjmowania przeżyć seksualnych u dzieci, rozwijających się prawidłowo. Praktyki masturbacyjne u dzieci rozwijają się, zdaje się, na skutek przypadkowego dotykania narządów kopolacyjnych i drażnienia znajdujących się tam zakończeń nerwowych. W związku z tem może doznawać dziecko przyjemności, ale z pewnością uczucie orgazmu występuje u małych dzieci zupełnie wyjątkowo. Nie mamy zresztą zupełnie pewnych kryteriów, aby stwierdzić występowanie orgazmu u niemowlęcia i małego dziecka. Onanizm występuje często dopiero u pokwitujących chłopców i dziewcząt, a więc w czasie gdy rozwijają się już popędy płciowe. Zdaje się, że wiele faktów, zaobserwowanych u dzieci w pierwszych ich latach życia, można wytłumaczyć inaczej, niż tego chcą niektórzy psychoanalitycy, doszukujący się często w każdym przejawie życia dziecka seksualizmu. Naturalnie, że mam na myśli wyłącznie dzieci rozwijające się normalnie, gdyż znane są i opisywane wielokrotnie przypadki przedwczesnego rozwoju płciowego dziecka i to zarówno w odniesieniu do jego cech płciowych fizycznych, jak też i psychicznych. Podłożem jednak tych anomalij rozwojowych są zawsze zaburzenia w funkcjach poszczególnych części systemu dokrewnego, lub niższych ośrodków mózgowych. Wczesny seksualizm dziecka w tych przypadkach znajduje więc swe biologiczne uzasadnienie. Jeżeli zaś niewątpliwie zaciekawienie sprawami związanymi z płcią i rozbudzenie popędu może przejawiać się u dziecka nawet w okresie przed właściwym dojrzewaniem, to fakt ten odnieść chyba należy znów do roli kory mózgowej, wyprzedzającej niejako pod tym względem rozwój czynników dokrewnych. Wpływ otoczenia odgrywa tu rolę bardzo ważną, gdyż rozbudzenie wcześniejsze popędu powstaje na skutek wytworzenia u dziecka zaciekawienia zjawiskami płci przez starszych kolegów, książki, a także i zakazy stosowane nieumiejętnie.

W miarę rozszerzania się naszych wiadomości o znaczeniu hormonów płciowych rola ich w wyznaczaniu popędu płciowego ulega coraz to większym ograniczeniom. U człowieka następuje znaczne opanowanie sfery płciowej przez nadrzędny narząd nerwowy, korę mózgową, u zwierzęcia warunkiem normalnego rozwoju instynktów rozrodczych jest nie tylko obecność samych hormonów płciowych, lecz i innych wydzielin dokrewnych, a także i prawidłowa funkcja niższych ośrodków mózgowych.

Okres dojrzewania cechuje największa może nierównowaga sił działających w ustroju, wynikająca ze zjawisk ustalania się nowych stosunków w obrębie systemu dokrewnego

i nerwowego. W tym też czasie na skutek tej właśnie nierównowagi zaznacza się często brak wyraźnej determinacji popędu płciowego, występują objawy homoseksualnych tendencji, chociażby w postaci wysublimowanej. Zdaje mi się, że te objawy, które wkrótce giną bez śladu u większości indywiduów, można wyjaśnić biologicznie obecnością zawiązków obu płci u każdego z osobników. W innym okresie życia przewaga jednej grupy zawiązków zdecydowanie hamuje ujawnianie się działalności zawiązków płci przeciwnej, w czasie dojrzewania natomiast na skutek ogólnej nierównowagi ustroju dochodzą one do głosu na pewien przeciąg czasu i powodują przejawy homoseksualne, które jednakże należy uważać za objaw raczej fizjologiczny, mieszczący się w ramach prawidłowego rozwoju. U osobników żeńskich ujawnienie się pewnych znamion fizycznych, a także i zmiany ogólnego nastawienia psychicznego, występuje także i w okresie przejściowym po zakończeniu czynności jajników. Niektórzy nawet z autorów dopatrują się w zmianach tych ujawnianie się czynności zawiązków męskich, działających może silniej pod wpływem hormonów pewnych gruczołów dokrewnych. Dalszym wreszcie przejawem obojnactwa jest prawdopodobnie stwierdzone już dziś niewątpliwie wytwarzanie obu rodzajów hormonów płciowych, chociaż w różnej ilości przez każdy ustrój dojrzały. Zarówno kobieta wytwarza nieznaczne ilości hormonu męskiego, jak i mężczyzna produkuje hormon żeński. follikulinę. Ciała te zresztą, posiadając zasadniczo działanie antagonistyczne dzięki podobieństwu w swej strukturze chemicznej, mogą oddziaływać podobnie w pewnych wypadkach. Wykazano, że objawy ruji u samic wywołać można nie tylko hormonem żeńskim, ale też i męskim, że przerwanie ciąży u zwierząt powoduje zarówno follikulina, jak też i hormon męski, że wreszcie hormon żeński może też działać pobudzająco na rozrost męskiego aparatu rodowego. W jednym wreszcie przypadku znaleziono fakt napozór zupełnie niezrozumiały, że samiec wytwarza więcej hormonu żeńskiego, aniżeli samica. Ma to miejsce u koni. Gdy bowiem w moczu klaczy ciężarnej znajdujemy w 1 l około 100.000 jednostek biologicznych, to w tej samej ilości moczu ogiera odkrywamy aż 170.000 jednostek. Zdaniem niektórych autorów obecność hormonów płciowych obu płci w każdym z osobników należy tłumaczyć wzajemnym ich chemicznym pokrewieństwem i związkiem genetycznym, jaki pomiędzy nimi zachodzi. To samo co udaje się w laboratorium, a mianowicie przekształcenie jednego hormonu w drugi, np. hormonu żeńskiego w hormon męski, czy raczej w ciało dające charakterystyczne reakcje na hormon męski, odbywa się i w organizmie. Według B. Z o n d e k a hormon męski byłby stadium wstępnem do wytworzenia jed-

nego z hormonów żeńskich, czyli follikuliny u samicy, podczas gdy follikulina u samca byłaby produktem rozbicia, odbudowy własnego hormonu męskiego. Chociażby nawet hipoteza Zondeka okazała się słuszną i odrzucilibyśmy wytłumaczenie obecności obu rodzajów hormonów płciowych w każdej płci działaniem tendencji płci przeciwnej, to oczywiście nie zaprzeczałoby to genetycznemu obojnactwu każdego osobnika. I wtedy szereg cech płci przeciwnej, występujących u indywiduum, należałoby wyjaśniać obecnością podwójnych związków płciowych, hormony płciowe bowiem nie są jedyne wyznacznikami cech płciowych u istot żywych. Jeżeli więc u homoseksualisty nie znajdujemy zwiększonej produkcji hormonu żeńskiego, to fakt ten nie powinien nas dziwić. Hormony płciowe są jednym z wielu, ale bynajmniej nie jedynym warunkiem manifestacji cech, związanych z płcią, a u człowieka rola ich w porównaniu z ustrojem zwierzęcym jest jeszcze bardziej ograniczona.

Biseksualność związkowa, przejawiająca się u człowieka w szeregu cech fizycznych i psychicznych, osiąga najsilniejszy swój wyraz w przypadkach patologicznych, t. zw. hermafrodytyzmu prawdziwego i rzekomego, przypadkach bardzo ciekawych zarówno z punktu widzenia biologii, jak też i psychologii płci. Wymagają one jednak oddzielnego omówienia.

HENRYK ROWID.

## Młodzież współczesna w świetle własnej opinii.

*(Uwagi o kulturze etycznej i towarzyskiej młodzieży szkół średnich.)*

(Dokończenie.)

Na niski naogół poziom kultury etycznej młodego pokolenia wpływa wreszcie „duch epoki“, którą młodzież maluje w silnych i ponurych barwach. „Przyczyną złego zachowania się dzisiejszej młodzieży jest zapewne ogólne obniżenie się moralności w czasach powojennych“ — twierdzi uczeń kl. VIII-mej. Z podobnym, jeszcze mocniejszym określeniem czasów obecnych spotykamy się u jego kolegi, według którego „przyczyną jest zgnilizna moralna, jaka zawaładnęła umysłami; wszędzie, na każdym kroku można widzieć ten rozstrój“. „Żyjemy — wywodzi uczeń kl. VIII-mej — w czasach zepsucia, kryzysu i upadku moralnego społeczeństwa. Przecież ten cały I. K. C. to tylko donosi o zbrodniach, samobójstwach, defraudacji i gwałtach i t. p.“ Zdaniem uczennicy kl. VII-mej na niski

poziom kulturalny, jaki się ujawnia wśród młodzieży, wpływa „zbyt swobodne pojmowanie nowych prądów i nowoczesności, co sprowadza brak umiaru“. Jej koleżanki zaś stwierdzają „małe zainteresowanie się sztuką i książką wartościową“. Podobną opinię wypowiada uczeń kl. VIII-mej: „Czasy powojenne stworzyły typ młodzieńca, panienki, zanadto zajmujących się sportem, czcicieli kultu ciała, typ egzaltowany jednokierunkowo, o bardzo małym, najczęściej żadnym zainteresowaniu się literaturą, sztuką, wogóle bez wyrobienia estetycznego“. Podobnego zdania jest też uczennica kl. VIII-mej, która podnosi, że „młodzież dzisiejsza wogóle sztuką interesuje się niewiele i nie rozumie poważniejszych zagadnień, zanadto wiele uwagi i czasu poświęcając sportom i sprawie rozwoju fizycznego, przez co umysł staje się często niezdolny do pojęcia rzeczy bardzo prostych skądinąd“. Wobec „ogólnego upadku obyczajów i kultury“ w dobie obecnej młodzież znajduje się w niezmiernie trudnej sytuacji i wielkiego potrzeba z jej strony wysiłku i hartu, by nie zawładnęły nią pesymizm i uczucie zwątpienia w lepszą przyszłość. Uczeń kl. VIII-mej stwierdza „załamane się moralne kolegów — stale się słyszy: co mi zależy? — po co?“ „Dzisiejsze stosunki moralne — wywodzi uczeń kl. VII-mej — są tak podłe, że jedynie jednostki o specjalnie silnym charakterze mogą się oprzeć zepsuciu. Jedynie odrodzenie ogólne mogłoby wyleczyć, albo trzeba czekać na jakieś powszechne, wielkie wypadki, które wstrząsną społeczeństwem.“

Tak więc obok czynników bio-psychicznych stosunki i warunki życia w środowisku socjalnym wywierają, jak to wynika z przytoczonych głosów młodzieży, bardzo silny wpływ na formowanie się struktury osobnika kulturalnego. I pod tym względem głos naszej młodzieży zgodny jest z opinią pokolenia starszego, zwłaszcza sfer pedagogicznych, które wysuwają dziś na plan pierwszy postulat badania i poznania środowiska, jako ważnego czynnika wychowawczego. Środowisko rodzinne uczniów, jego struktura gospodarcza i kulturalna, oraz środowisko szkolne stanowią obecnie przedmiot szczegółowych badań zarówno w literaturze polskiej jak i obcej, tak że w ostatnim dziesięcioleciu rozwija się nowy, odrębny dział teorii wychowania, t. zw. **pedagogika środowiska**.

Wyniki tych badań stwierdzają niewątpliwie silny wpływ środowiska socjalnego i wychowawczego na rozwój fizyczny i duchowy dziecka, zwłaszcza na rozwój charakteru i na formowanie się wogóle struktury osobnika kulturalnego. W badaniach tych zwrócono też uwagę na najbardziej istotny problem pedagogiczny, a mianowicie, jak uczniowie reagują na różne poczynania, urządzenia i instytucje, stanowiące treść i środki działalności wychowawczej szkoły, jak program nauki, metody pracy, przepisy szkolne, samorząd uczniowski, bi-

biłoteka szkolna i t. p., a przede wszystkim jak reagują na postępowanie całego zespołu nauczycielskiego oraz poszczególnych nauczycieli. Reakcje uczniów, ich zachowanie się i postępowanie są w znacznej mierze skutkiem sytuacji, jakie wychowawcy stwarzają w życiu rodziny i szkoły.

Im te sytuacje są bardziej sprzyjające, t. zn. im silniej pobudzają rozwój psychofizyczny wychowanek i im więcej wyzwalają zainteresowań intelektualnych, społeczno-etycznych i estetycznych, tem więcej zbliżamy się do celu wychowania, do rozwinięcia osobowości uspołecznionej, to jest jednostki wolnej, świadomej swych praw i obowiązków oraz zdolnej do pracy produktywnej i twórczej. Bez głębszego wniknięcia w zagadnienia środowiskowe niemożliwe staje się dziś oparcie funkcji wychowania na gruncie realnym, na rzeczywistych stosunkach i warunkach życia społeczno-kulturalnego. Nie będziemy tu szczegółowo omawiali roli i funkcji środowiska wychowawczego, ponieważ problemowi temu poświęciliśmy specjalne artykuły w naszym czasopiśmie.<sup>1)</sup> Przedmiotem wspomnianych prac było pojęcie i określenie środowiska, następnie analiza różnych typów środowisk wychowawczych tudzież ich struktury pod względem gospodarczym i kulturalnym, znaczenie biologiczne środowiska i jego wpływ na rozwój psychofizyczny dziecka, środowisko a program nauki i metody pracy w szkole, wreszcie problem wzajemnego ustosunkowania się dwu środowisk wychowawczych, t. j. domu i szkoły.

Zachowanie się i postępowanie młodzieży ma wreszcie swoją przyczynę we wzajemnym stosunku pokoleń, który wpływa nietylko z właściwości biopsychicznych młodzieży w wieku dojrzewania, ale ma niewątpliwie głębsze swe źródło w rozwoju i postępie kulturalnym ludzkości. Konflikty, antagonizmy między pokoleniem młodem a starszym, czasami nawet walki między nimi są zjawiskiem w życiu społecznym nietylko naszej ery, ale, z wyjątkiem może jedynie grup prymitywnych, niemal wszystkich epok kulturalnych, w których „młodzi” wnoszą pewne nowe elementy twórcze, nowe wartości w różne dziedziny życia i tem samem pomnażają dobra kulturalne w dziedzinie ekonomji, polityki, nauki, techniki, sztuki, religji i t. d. Niektóre wartości i poglądy społeczno-

<sup>1)</sup> Zob. H. Rowid. Środowisko i jego funkcja wychowawcza w związku z programem nauki w szkole powszechnej. („Chowanna“ nr. 6—9, r. 1934.) Czesław Kopyciński. Monografia klasy szkolnej („Chowanna“ nr. 6-8 r. 1934.) Teofil Łaciak. Dziecko robotnicze na tle środowiska przemysłowo-wielkomięjskiego („Chowanna“ nr. 9-10, r. 1934.) M. Ziemiłowicz. Współpraca domu i szkoły („Chowanna“ nr. 5-6, r. 1935.) Stan. Skowron. Wpływ dziedziczności i środowiska na rozwój zarodkowy człowieka („Chowanna“ nr. 6 r. 1935.).



polityczne, etyczne, estetyczne, cenione przez starsze pokolenie, nie zawsze znajdują aprobatę w sferach dziedziców dóbr kulturalnych, nagromadzonych w epokach poprzednich i na tem właśnie tle rodzą się konflikty i walki pomiędzy generacjami. Nasuwa się hipoteza, czy konflikty te i walki nie są zjawiskiem społecznym, towarzyszącym powszechnie i koniecznie wszelkiemu postępowi społecznemu, czy zjawisko to nie jest jednym z praw rozwoju kulturalnego. Zagadnienie to wymagałoby osobnej analizy, tu tylko stwierdzić trzeba na podstawie odpowiedzi na naszą ankietę, że młodzież nasza uświadamia sobie nie tylko przyczyny wielu nieporozumień i tarć między rodzicami a dziećmi, między nauczycielami a uczniami, wynikających z „właściwości psychicznych wieku dojrzewania, ale stwierdza też istnienie konfliktów między pokoleniami, które stają się również źródłem zachowania się i postępowania młodzieży. Ta postawa socjalna znajduje swój wyraz w wypowiedziach uczniów, zwłaszcza inteligentniejszych i głębiej myślących, którzy podkreślają, że „starsi nie rozumieją młodzieży dzisiejszej“. „Młodzież musi się wypowiedzieć w takich ankietach — zauważa uczeń kl. VIII-mej — bo starsi nas nie rozumieją. Zamiast wyrozumienia mają dla nas tylko słowa potępienia.“ Młodzież ta stwierdza, że „istnieje zbyt wielki rozdział między poglądami starszych a młodych“ i w tem tkwi zdaniem jej „brak zaufania“ do pokolenia starszego oraz zarzewie nieporozumień i konfliktów pomiędzy generacjami.

Rozważaliśmy dotąd, jakie jest ustosunkowanie się młodzieży do dwu głównych czynników formujących strukturę osobnika kulturalnego, t. j. do czynników wrodzonych, biopsychicznych, związanych z procesem dojrzewania, tudzież do czynników środowiskowych, które są zarazem przyczyną zachowania się i postępowania młodego człowieka w różnych sytuacjach życiowych. Nasuwa się tu zagadnienie, któremu z tych czynników przypisują uczniowie większą rolę w formowaniu się struktury osobnika kulturalnego, i zarazem który z nich silniejszy wywiera wpływ na ich zachowanie się.

W wypowiedziach uczniów na plan pierwszy wysuwa się jako źródło niekulturalnych objawów w zachowaniu się młodocianych osobników środowisko socjalne. Około 56,5%, a więc większość odpowiedzi wskazuje właśnie różnorodne ujemne wpływy środowiskowe, jako główną i jedyną przyczynę objawów niskiej kultury wśród młodzieży szkolnej. Stąd wynika, że większość zbliża się niejako do stanowiska empirycznego w tej sprawie. O wiele mniej uczniów i uczennic, bo ok. 23,5% przypisuje winę niewłaściwego zachowania się wyłącznie czynnikom wewnętrznym, t. j. „naturze wieku młodzieńczego i bucie jemu właściwej“. Są to niejako

zwolennicy poglądu natywistycznego, według którego zawiaźki wrodzone i instynkty decydujący wywierają wpływ na formowanie się struktury osobnika kulturalnego. Tylko ok. 12% odpowiadających zbliża się najbardziej do jedynie, zdaje się, słusznego poglądu na tę sprawę i widzi źródło zachowania się młodego osobnika we współdziałaniu obu czynników, zarówno wewnętrznych, jak i środowiskowych. Oto typowe ujęcie takiego stanowiska: „Na nasze postępowanie — zauważa uczeń kl. VI-tej — składa się wiele przyczyn, jak chęć pokazania się bohaterem, brak wychowania, a w szczególności czasy, w których żyjemy, no i przykład starszych“. Tak więc w formowaniu się struktury osobnika zachodzi fakt konwergencji (według określenia W. Sterna), t. zn. zbieżność i współdziałanie obu wspomnianych czynników. Pozostałe odpowiedzi, ok. 8% nie uwzględniają tego zagadnienia; uczniowie ci nie odpowiedzieli wcale na pytanie, dotyczące przyczyn niewłaściwego zachowania się młodzieży szkolnej. Skolei wypada nam rozważyć środki podniesienia kultury etycznej i towarzyskiej, jakie proponuje sama młodzież szkolna i jakie, jej zdaniem, byłyby najbardziej celowe i skuteczne.

#### 6. Środki i drogi podniesienia kultury.

Dokładniejsze poznanie przyczyn zachowania się i postępowania młodzieży naprowadza wychowawcę na właściwą drogę, wskazując mu najbardziej celowe środki działalności pedagogicznej. Podobnie i zastanowienie się samej młodzieży nad przyczynami różnych niekulturalnych objawów w jej życiu towarzyskim i społecznym może się stać podniętą do szukania środków, któreby na przyszłość zapobiec mogły podobnym objawom. Kwestja ta wywołała też żywą reakcję ze strony młodzieży i przeważna część stara się odpowiedzieć na pytanie, dotyczące najbardziej celowych środków podniesienia kultury etycznej i towarzyskiej wśród ogółu uczniów szkół średnich. W sposób nader poważny. Większość odpowiedziała też zupełnie trafnie i rozsądnie. Podawane projekty naprawy wypływają bowiem najczęściej z potrzeb życiowych młodzieży i pozostają w ścisłym związku z wiekiem i płcią, z ich rozwojem inteligencji i poziomem kulturalnym, a przede wszystkim z ich zainteresowaniami osobistymi. W proponowanych środkach zaradczych rozróżnić można dwie główne grupy: jedne wynikają z przyczyn natury wewnętrznej, z właściwości struktury psychofizycznej młodzieży, drugie zaś wiążą się z czynnikami środowiskowymi.

Prawie na plan pierwszy wysuwają się środki, których źródło tkwi w dążnościach do obcowania z osobnikami płci przeciwnej. Dążności te, będące przejawem właściwości osobnika dojrzewającego, zanaczają się sil-

nie w odpowiedziach i projektach zarówno młodzieży męskiej jak i żeńskiej, o czym świadczą przytoczone tu głosy.

Chłopcy domagają się więc usilnie możliwości „częstego przebywania w towarzystwie koleżanek, gdzie musieliby uważać na swe zachowanie“. „Uważam — pisze uczeń kl. V-tej — że najlepszym środkiem byłyby herbatki zapoznawcze, wspólne zabawy z koleżankami z żeńskiego gimnazjum w świetlicy, gdzieby uczniowie mogli się uczyć dobrego wychowania, gdy ich rodzice tego nauczyć nie mogą“. „Jeżeli uczeń nie obcuje z kobietami — wywodzi młodzieniec 16-letni z kl. VI-tej — to nie może w sobie wyrobić poczucia uszanowania kobiety. Do wyrobienia zalet towarzyskich byłoby potrzebne urządzenie wspólnych herbatek pod nadzorem profesorów i rodziców.“ Również i kolega jego sądzi, że „szkoła powinna starszym uczniom pozwolić na przebywanie w towarzystwie płci odmiennej — mam na myśli gimnazjalistki — albowiem przez to uczeń stara się więcej o siebie, o swój wygląd zewnętrzny, o swe zachowanie i uczy się tak obycia towarzyskiego.“ Zniesienia zakazu „obcowania dziewcząt z chłopcami“ domaga się usilnie 15-letni uczeń kl. V-tej, gdyż wywodzi — „temu zapobiec się nie da, bo tak już jest świat stworzony. Temu, radzę, dajcie spokój. Wybijcie sobie z głowy, by chłopcy nie chodzili z dziewczętami.“ Tak oto stara się ów młodociany osobnik przekonać starszych o swym poglądzie na problem stosunku obojga płci. Kolega jego uważa, że „najbardziej celowym środkiem podniesienia kultury towarzyskiej byłoby częste urządzenie wieczorków tańczących, w których młodzież, stykając się z porządными panienkami, uczyłaby się form towarzyskich.“

Z podobnymi żadaniami występują również uczniowie najwyższych klas, podkreślając w szczególności bezcelowość różnych zakazów ze strony władz szkolnych. „Gdyby wolno było palić w ostatnich klasach — zauważa uczeń kl. VIII-mej — sprawa napewnowy się lepiej przedstawiała, aniżeli teraz, bo nie byłoby wtedy „owocu zakazanego“. Młodzież nie paliłaby w miejscach publicznych. Następnie zakaz chodzenia z koleżankami. Trudno sobie wyobrazić młodzieńca dorastającego, któryby nie znał kobiet i nie interesował się nimi. Ponieważ zakaz zabrania pokazywania się na ulicy w towarzystwie płci odmiennej, idą więc tam, gdzie niema obawy, aby ich kto spotkał. Jakie są skutki takiego chodzenia, o tem wszyscy wiemy.“ Analogiczne uwagi wypowiada uczeń kl. VII-mej, który domaga się „pozwolenia na przebywanie w towarzystwie płci odmiennej, co podniesie życie towarzyskie młodzieży. Obecnie — mówi — żyjemy pod knutem trwogi, by nas przypadkiem nie zobaczył ksiądz w towarzystwie kobiety, bo wtedy „zachowanie odpowiednie“ pewne. Uważam, że ten system doprowadzi do coraz niemoralniejszego zachowania

się. Uczniowie unikają oświetlonych ulic, by się nie spotkać z przełożonym. Udają się na krańce miasta, bo tam napewno nie będą niepokojeni.“ Zapobiecby tym zwyczajom można, jak sądzą uczniowie, przez „urządzenie od czasu do czasu wieczorów, na które zapraszać należy koleżanki, i które odbywają się pod opieką profesorów, albo jeszcze lepiej rodziców“, słowem „zebrania towarzyskie mieszane w celach naukowych i dla zabawy“ mogłyby się przyczynić do podniesienia kultury etycznej i towarzyskiej, a zarazem do oparcia stosunków pomiędzy młodzieżą męską i żeńską na zdrowych zasadach etycznych. Zdaniem ucznia kl. VIII-mej „stworzenie warunków wspólnej pracy uczniów i uczenie wpłynęłoby na wysubtelnienie i na uzdrowienie ich wzajemnego stosunku“. Wspólne zaś zabawy umożliwiłyby znów młodzieży przyswojenie sobie właściwych form towarzyskich. „Słyszysz się o tem — pisze uczeń kl. VII-mej — że młodzież męska włóczy się po knajpach. Naturalnie, nie mając żadnego towarzystwa, muszą sobie uczniowie jakiegoś szukać. Pożądane są zebrania mieszane i zabawy. Pokolenie starsze mówi: „Młodzież dzisiejsza chce się tylko bawić.“ Ale gdy się głębiej zastanowić, postulat nasz ma rację bytu. T. zw. człowiek dojrzały, a raczej ze świadectwem dojrzałości nigdy w gimnazjum nie był w towarzystwie i nie umie się odpowiednio zachować. Nie dała mu ogłady szkoła, a później nauki dawane przez ludzi są bardzo przykre.“

Może jeszcze energiczniej, aniżeli młodzież męska, domaga się unormowania i uzdrowienia wzajemnych stosunków obojga płci młodzież żeńska. „Nie zabraniać chodzić razem, a wówczas, jak sądzi uczenica kl. V, nikt nie będzie chodził pokryjomu, tylko na oczach wszystkich.“ Jej koleżanka, 15-letnia uczenica gimnazjum, pozostającego pod kierownictwem zakonu żeńskiego, przylącza się do tego żądania, wypowiadając swe uwagi w sposób mniej energiczny: „Prosimy również o to, aby nasi przełożeni nie zakazywali nam chodzenia na ulicy z kolegą. Jeżeli ktoś się zachowuje porządnie, to czemu mu nie wolno? Do tego stopnia, że nawet z bratem wyjść nie wolno. Z tego zakazywania wynikają różne spacerki i ukrywanie się po kątach przed władzą szkolną. Natura przecież ma swoje prawa.“ Młodzież żeńska domaga się również „wspólnych zebrań, na których możnaby nabrać ogłady i konwenansów, bo nie zawsze dom tego nauczy.“ Uchenica kl. V-tej zwraca się do wychowawców z apelem: „nie uniemożliwiajcie życia się towarzyskiego chłopców z dziewczętami, bowiem przez to młodzież ucieka się do środków, podkopujących stan moralności.“ Ilustrują ten stan jej koleżanki, które domagają się, by „rodzice ani przełożeni nie zabraniali młodzieży wspólnego obcowania, gdyż młodzież jest uparta i pomimo zaka-

zów chodzą na t. zw. randki“, gdyż „skutkiem tych ciągłych awantur młodzież ucieka się do gorszych występków.“ Również i uczenica kl. VIII-mej sądzi, że „szkoła nie powinna kłaść tak silnego nacisku na to, by dziewczęta nie chodziły z chłopcami. Stąd dziewczęta uważają mężczyzn za cudo i chcą im zaimponować.“ W tych wypadkach „wieleby pomogło — jak zauważa uczenica kl. V-tej — wspólne zorganizowanie się młodzieży męskiej i żeńskiej, z uwzględnieniem pobłażliwej opieki starszych, nie jednak w formie nadzoru, lecz w przyjaznym ustosunkowaniu się do młodzieży.“

Zdaniem uczenicy kl. VII-mej „przywrócenie wolności młodzieży i szczerze ustosunkowanie się dziewcząt i chłopców do siebie może w znacznym stopniu podnieść jej kulturę towarzyską i społeczną. W tym celu potrzebne są zebrania obojga płci, na których młodzież mogłaby śmiało wypowiadać swe poglądy na życie i świat. Zauważyłam — powiada — że koleżdy więcej uważają na siebie w towarzystwie koleżanek.“

Dziewczęta zastanawiają się również nad tem, jakby można uniknąć zaczepiania ze strony chłopców. Uczenica kl. V-tej radzi swym koleżankom zachować się w podobnych wypadkach mniej więcej w ten sposób: „Jeżeli dziewczynka będzie mądra i nie będzie zważała na zaczepianie i nic się nie odzywała, wtedy chłopiec speszony odejdzie. Gdy tak kilka razy zostanie oddalony, to na przyszły raz tego nie zrobi. A na to potrzebna ambicja i dobra wola.“ Podobne uwagi wypowiada uczenica kl. VIII-mej: „Stosunek młodzieży męskiej do nas zależy wyłącznie od nas samych, bo same ich rozsuchwałamy, jeżeli tolerujemy ich arogancję, pozwalamy im na niesmaczne dowcipy i t. d.“

Do wprowadzenia zdrowych stosunków między osobnikami obojga płci, opartych na poczuciu koleżeństwa, na wspólnej pracy i na wspólnych zainteresowaniach naukowych, artystycznych i t. p., przyczynićby się mogła koedukacja, t. j. wspólne wychowanie i kształcenie dziewcząt i chłopców, co by również, zdaniem wielu z odpowiadających, spełnić mogło dodatnią rolę w podnoszeniu kultury etycznej i towarzyskiej. „Uczeń od lat najmłodszych odgraniczony od uczenic — zauważa młodzieniec 17-letni z kl. VII-mej — stara się zbliżyć do kobiety, bo to ma urok owocu zakazanego. Ordynarne zachowanie się w gimnazjach koedukacyjnych zdarza się, według jego mniemania, rzadziej. Współżycie towarzyskie pod okiem wychowawców przyczyni się do tego, że młodzież męska będzie inaczej odnosiła się do kobiety.“ Kolega jego również wypowiada się za „stworzeniem wszędzie szkół koedukacyjnych z uwagi na moralność, oraz za urządzeniem zebrań towarzyskich dziewcząt i chłopców w obecności starszych, na których dawanoby odczyty o prawdziwej kul-

turze.“ Również i uczenica kl. VI gimn., wypowiadając się za koedukacją, uzasadnia swe stanowisko temi słowy: „Mam wrażenie, że właśnie w gimnazjum koedukacyjnym lepiej się zachowują uczniowie i uczenice, bo jedno przed drugim się wstydy. Ambicja nie pozwala na złe zachowanie się.“

Można powiedzieć, że odrębne wychowanie obojga płci jest zjawiskiem w pewnej mierze sztucznym, bo nie spotykamy w żadnych innych grupach społecznych, ani w rodzinie, ani w zabawach i pracach grup rówieśników poza szkołą, ani w późniejszym życiu zawodowym, kulturalnym i politycznym. Wszędzie z reguły widzimy współpracę i współdziałanie osobników obojga płci.

W związku z problemem stosunku wzajemnego obojga płci, tudzież z coraz żywszem zainteresowaniem się sferą życia seksualnego i erotycznego, ujawnia się niepoohamowana wprost dążność do poznania i zrozumienia „całej prawdy“. Rezultatem tych rozważań i dążeń jest uświadomienie w sferze życia płciowego, które następuje zazwyczaj pod wpływem pouczeń doświadczeńszych rówieśników i na skutek osobistych przeżyć, rzadziej drogą poważnych pouczeń ze strony osób dorosłych lub też przy pomocy odpowiedniej lektury. Młodzież inteligentniejsza szuka wyjaśnień głębszych i żywo zajmuje się lekturą dzieł poświęconych zagadnieniom seksualnym, ustosunkowując się do nich w sposób możliwie obiektywny.

W braku uświadomienia młodocianych osobników w stosownym czasie, t. j. w początkach okresu dojrzewania, tkwi, zdaniem młodzieży, źródło wielu niekulturalnych objawów w zachowaniu się i postępowaniu uczniów. „Pewne kwestje są w szkole zupełnie pomijane — pisze uczeń kl. VIII-mej — i otoczone mgłą tajemnicy, przedewszystkiem kwestje seksualne. Należyte uświadomienie młodzieży i odpowiednie oświetlenie tych spraw mogłoby niejedno zmienić na lepsze.“ Podobne uwagi wypowiada jego kolega, zdaniem którego „konieczne jest uświadomienie młodzieży i nadanie jej jakiegoś kierunku, by nie traciła energii na różne „figle studenckie“. Zwłaszcza — mówi — najbardziej uderza mnie stosunek młodzieży do sprawy seksualnej. Dla chłopca dziewczyna nie jest ani kolega, ani przyjaciół, lecz tylko obiektem jego pożądlivosti, jego marzeń seksualnych. Od dziecka sprawy te owiane są nimbem tajemniczości, o tych sprawach się nie mówi. Ciekawy chłopiec nie dowie się tego ani w domu, ani w szkole w odpowiedni sposób, lecz od swych kolegów, oczywiście przedstawione to będzie swoistym kolorem.“

Uświadomienie ze strony rówieśników łączy się nieraz z przeżyciem, wyzwalającym silne i często przykre stany emocjonalne, co wynika z wypowiedzi i wyznań młodzieży,

zebranych na podstawie wspomnianej już ankiety w sprawie psychologii wieku dojrzewania. „Było to w kl. IV-tej gimn. — pisze jeden z uczniów — kiedy znalazłem się w towarzystwie kolegów starszych odemnie i z gruntu zepsutych. Nie lubiłem ich; oni wpłynęli na mnie, że zmieniłem się i z dziecka stałem się mężczyzną. „W 14 r. ż. — wyznaje uczeń seminarjum — wpadałem w dziwne stany; w ciszy rozważałem i analizowałem słowa jednego z kolegów, który mnie poinformował, skąd i w jaki sposób przychodzi na świat człowiek.“ Podobnie zwierza się inny uczeń, który pod wpływem uświadomienia ze strony rówieśników doznał „jakiegoś oszołomienia i zniechęcenia do życia, a potem tem większej ciekawości o tych rzeczach.“

Z podobną reakcją oszołomienia i zniechęcenia, wywołaną na skutek niewłaściwego uświadomienia, spotykamy się często w zwierzeniach młodzieży, i przeżycia tego rodzaju ujawniają się zazwyczaj w stopniu silniejszym u dziewcząt, aniżeli u chłopców. Dziewczęta wspominają o „wstrętne uświadomianiu staraniem własnych koleżanek“. „W kl. VII-mej — wspomina absolwentka gimnazjum — nastąpił we mnie przełom. Z beztroskiej, biorącej od życia wszystko tak, jak ono daje, bez żadnej analizy, stałam się nagle apatyczna, zniechęcona do wszystkiego i wszystkich... Dotychczas byłam naiwna okropnie. I wtedy spadł na mnie cios — zostałam uświadomiona. Nie uczyniła tego jednak tak delikatna i osłaniająca mnie przed przykrościami matka, lecz osoba obca, nie znająca mojej duszy.“

Młodzież inteligentniejsza pragnie teoretycznie poznać sferę życia seksualnego i szuka wyjaśnienia w mniej lub bardziej odpowiedniej literaturze, lub też w rozmowach ze starszymi osobami. Zainteresowanie się tym problemem jest tak duże, iż, jak wspomina słuchacz pedagogjum, cała jego „uwaga, wola i spryt skierowane były na to, ażeby odnośne rzeczy za jakąbądź cenę zgłębić, czyto z podręczników, czy też z rozmów ze starszymi. Byłem wtedy — wspomina — w kl. IV-tej gimn.“. Inny słuchacz pedagogjum wspomina również z czasów gdy był uczniem IV-tej kl. gimn., o podobnych zainteresowaniach w związku z uświadomieniem. „Pamiętam — pisze — kiedy mnie uświadomiono, jak ogromne wrażenie wywarło to na mnie. Od tego czasu nie wierzyłem w żadne bajeczki. Interesowałem się tylko tem, co w jakimkolwiek związku pozostawało z problemem rozmnażania się. Przepadałem za lekturą, która traktowała właśnie o tych sprawach, ale gdy zetknąłem się z nauką co do spraw seksualnych, z tą chwilą przestało to być dla mnie sensacją, aczkolwiek w dalszym ciągu studjowałem odnośne książki. Miejsce, w którym po raz pierwszy dowiedziałem się o właściwym rozmnażaniu się —

to łód na rzece, gdzie się ślizgałem. Pamiętam dokładnie ten zakręt rzeki, a nawet gesty, ruchy i słowa kolegi, który mi to powiedział.“ Z opisów tych wynika, jak potężnym przeżyciem w doznaniach młodzieży zarówno męskiej jak i żeńskiej staje się fakt uświadomienia w sferze seksualnej i z tem wiąże się nader trudne i skomplikowane zagadnienie wychowania seksualnego. Z wypowiedzi tych i zwierzeń wynika zadanie wychowawców-rodziców, lekarzy i nauczycieli, którzy w miarę swego przygotowania naukowego i pedagogicznego powinni pomóc młodzieży w rozwiązaniu tajemnic, będących przedmiotem ciekawości i zainteresowań umysłu młodocianego. Gruntowniejsze poznanie natury instynktu płciowego i jego rozwoju w poszczególnych okresach życia dziecka mogłoby w dużej mierze ułatwić wychowawcom właściwe wywiązanie się z tego obowiązku wobec młodzieży.

Zastanówmy się, jak w świetle psychologii współczesnej przedstawia się natura instynktu płciowego i jego rozwój. Instynkt ten, mający na celu zachowanie gatunku, ujawnia się w dążeniach do rozmnażania się, w miłości rodzicielskiej, a zwłaszcza macierzyńskiej i wreszcie w zabiegach około ochrony i wychowania potomstwa. W doznaniach, związanych ze sferą instynktu gatunkowego, wyróżnić można treści natury więcej fizjologicznej, czyli instynkt seksualny w znaczeniu ściślejszem (sexus), tudzież treści o charakterze przeważnie psychicznym (eros). Obie te sfery doznań pozostają jednak ze sobą we wzajemnej zależności i składają się na całość przeżycia. Dzięki nowszym badaniom, zwłaszcza szkoły psychoanalitycznej Freuda, psychiatry wiedeńskiego, nastąpiły zasadnicze zmiany w poglądach na rozwój instynktu seksualnego. Psychoanaliza ujmuje sferę życia seksualnego w znaczeniu o wiele szerszem, aniżeli to jest powszechnie uznawane, obejmując niem różne inne dążności, wyzwalające uczucia przyjemności i rozkoszy (libido). W zaraniu życia „instynkt preseksualny“ w postaci zarodkowej, niezróżnicowanej, znajduje, zdaniem Freuda, swe zadowolenie i rozkosz w ssaniu piersi matczynej i w pieszczotach matki. W okresie wczesnego dzieciństwa ujawnia się ten instynkt dość dużem zainteresowaniem się małych dzieci różnicami płci, następnie w oglądaniu i dotykaniu ciała, głównie narządów płciowych pod wpływem budzącej się ciekawości. O ile rodzice nie zwracają uwagi na podobne zachowanie się dziecka i nie przeciwdziałają mu w sposób umiejętny, mogą się rozwinąć przyzwyczajenia i nałogi, w których tkwi źródło późniejszych zbroczeń i perversyj płciowych. Już dość wcześnie w okresie chłopięcym (dziewczecym) zauważyć można u dzieci tendencję do samogwałtu (masturbacja, onanja), która wzmaga się w okresie dojrzewania. Masturbacja, o ile nie



przybiera charakteru wybujałego, nie jest, zdaniem psychologa niemieckiego K r e t s c h m e r a, zбочeniem, czyli perversją, lecz zwyczajnym objawem procesów fizjologicznych i stanowi do pewnego stopnia wentyl, przez który wyładować się mogą dążności instynktowe. Ich ujawnianiu się bowiem w sposób naturalny stają na przeszkodzie względy społeczne i etyczne. Masturbacja sama, o ile rodzice w sposób umięjętny przeciwdziałają, by się nie przekształciła w nałóg, nie pozostawia głębszych śladów, szkodliwych dla organizmu. Atoli straszenie dzieci wtedy groźnymi skutkami, np. grożenie im kastracją i t. p., może spowodować zaburzenia psychiczne, związane z obawą i strachem pod wpływem motywów natury religijnej i moralnej. W późniejszym życiu masturbacja, o ile wyrodi się w nałóg, staje się źródłem zбочenia, znanego pod nazwą autoerotyzmu (autyzmu), albo narcyzmu, kiedy osobnik, mający możliwość normalnego życia płciowego, poprzestaje na samozadowoleniu się.

W początkowych latach dzieciństwa i w okresie chłopcym instynkt seksualny ujawnia się według teorii psychoanalitycznej także i w miłości, jaką dzieci okazują rodzicom i to w miłości syna do matki, a córki do ojca. W tych dziecięcych doznaniach dopatrują się psychoanalitycy cech, właściwych instynktowi seksualnemu, twierdząc, że u chłopców budzi się równocześnie uczucie zazdrości, a nawet nieprzyjaźni i złości w stosunku do ojca, gdy zauważy, że matka darzy go też swą tkliwością. Podobne uczucia żywi córka w stosunku do matki, powodowana zazdrością o ojca. Dziecko uświadamia sobie te niskie a zarazem wrogie uczucia w stosunku do jednego z rodziców, walczy z nimi pod wpływem nakazów etycznych, stara się nie myśleć o tem, zniweczyć je i usunąć ze sfery świadomości. Jego jaźń dokonuje wyparcia dążeń instynktowych w sferę nieświadomości. Dziecko zapomina potem o tych doznaniach, ale istnieją one w sferze nieświadomości w postaci utajonych k o m p l e k s ó w, to zn. wyobrażeń silnie zabarwionych uczuciowo i związanych z instynktem seksualnym. Nawiązując do prastarego mitu o królu Edypie, który w nieświadomości zabił swego ojca i ożenił się następnie ze swą matką, nazywa Freud te doznania „kompleksem Edypa“. Te wyparte kompleksy mogą się stać w późniejszym wieku przyczyną różnego rodzaju neuroz psychicznych, jak neurastenji, lęku nerwowego, hysterji, hipochondrji, które są schorzeniami funkcjonalnymi systemu nerwowego, przy zupełnie zresztą normalnem funkcjonowaniu innych organów cielesnych, tak że osobnik zdaje się być zupełnie zdrowy.

Czy we wzajemnych stosunkach między rodzicami a dziećmi sfera seksualna istotnie tak silnie się zaznacza, czy podobna interpretacja i wyjaśnienie, jakie daje teoria psycho-

analityczna, odpowiada naprawdę rzeczywistości? Niezawodnie dziecko doznaje w stosunku do obojga rodziców lub do jednego z nich takich uczuć, jak przywiązanie, czułość, tkliwość, troskliwość, życzliwość, szacunek, podziw i uwielbienie, które składają się na miłość dziecięcą, jednak doznania te nie mają charakteru seksualnego we właściwym znaczeniu, ale źródłem ich jest raczej potrzeba opieki i ochrony, którą zapewnić może osoba dobra, potężna i mądra, a jest nią właśnie ojciec lub matka. Podobne uczucia wchodzi również w treść miłości erotycznej, atoli w jednej i drugiej formie miłości mają one odmienny charakter, zapewne odmienne jest ich ustosunkowanie, a przede wszystkim różny jest ich cel.

W rozwoju dziecka normalnego i zdrowego stwierdzamy miłość do rodziców i dominowanie ich autorytetu, „ideału rodzicielskiego“, aż do początków okresu pokwitania, poczem, jak wiemy — następuje odwrócenie się od tego ideału i szukanie nowych autorytetów. Wtedy też dojrzeją instynkt seksualny w związku z rozwojem gruczołów płciowych, zdolnych do wydzielania komórek rozrodczych. Istnieje więc zależność biologiczna tych dwu zjawisk. Jest to proces rozwojowy konieczny, gdyż w przeciwnym razie groziłby młodemu osobnikowi niedorozwój, a nawet stan neurotyczny, polegający na niemożliwości oderwania się w wieku późniejszym od „ideału rodzicielskiego“, utrudniający dojrzałemu osobnikowi zawarcie normalnego związku z osobą płci odmiernej.

W początkowej fazie wieku młodzieńczego uwielbienie dla osób odmiernej płci i doznania seksualne biegną zazwyczaj obok siebie różnymi torami. Instynkt płciowy w tym okresie znajduje też swe ujęcie w marzeniach na jawie i we śnie, w tajemnym uwielbianiu osoby wybranej (miłość płomienna). Dopiero ku końcowi okresu dojrzewania obie sfery, t. j. wrażliwość fizjologiczna i doznania psychiczne stapiają się, tworząc zespół przeżycia o silnym zabarwieniu uczuciowym, jako podstawę normalnego stosunku dwu zdrowych osobników, uzupełniających się nawzajem.

W związku z wydawaniem na świat potomstwa, budzą się dążności bardzo złożone i bogate pod względem treści, ogniskujące się w pojęciu miłości rodzicielskiej, a zwłaszcza miłości macierzyńskiej. W świecie zwierząt wyższych „instynkt macierzyński“ ujawnia się w zachowaniu samicy, która z narażeniem swego życia broni młodych, gdy im grozi jakieś niebezpieczeństwo. Wśród niektórych gatunków małą można zaobserwować, że matka dźwiga młode bez przerwy, w czasie wypraw i pochodów. Instynkt ten w zachowaniu się człowieka ulega modyfikacji w związku z coraz bogatszą treścią psychiczną i w związku z długotrwałym dzieciństwem istoty ludzkiej, która wyzwala wciąż nowe formy opieki i troskli-

wości ze strony rodziców. Dążności macierzyńskie natury instynktowej ujawniają się wcześniej w zachowaniu się dziewczynki w zabawach z lalką i troskliwości, jaką okazuje młodszym dzieciom. Ku końcowi okresu dojrzewania dążności wrodzone osiągają pełny rozwój i umożliwiają młodej kobiecie spełnianie funkcji matki, która nie tylko chroni swe dzieci i czuwa nad ich rozwojem, ale także przewiduje i zapobiega wszystkiemu, co by mogło przynieść szkodę zdrowiu fizycznemu lub moralnemu dziecka.

Problem uświadomienia w wychowaniu staje się aktualny w chwili, gdy budzą się zainteresowania, związane z rozwojem popędu płciowego, a więc tuż przed okresem dojrzewania lub w samych jego początkach między 13 a 15 r. ż. Celem pouczenia nie jest oczywiście tłumienie instynktu, co by zresztą było niemożliwe. Pouczenia te nie powinny też polegać na przedstawianiu przeżyć seksualno-erotycznych, jako objawów „grzesznych i występnych“, z którymi wiąże się poczucie „winy“ i które pociągają za sobą „karę“ w różnej postaci ziemskiej czy też „wiecznej“. Głównym zadaniem byłoby tu uzdolnienie osobnika dojrzewającego do opanowywania swych dążeń instynktowych przez możliwie dokładne poznanie natury instynktu. Celem zaś najważniejszym jest ochrona jego zdrowia fizycznego i duchowego przed ewentualnymi niebezpieczeństwami w postaci różnych chorób wenerycznych i psychicznych. Niewiedza nie prowadzi bowiem do celu, podobnie jak i próby tłumienia naturalnej ciekawości, bo dziecko zwróci się wtedy ku źródłom niepewnym i mętnym, jak to ujawniło się w przytoczonych głosach młodzieży. Wychowawca powinien więc przystąpić do wyjaśnienia problemu z powagą i ująć go w sposób naukowy a zarazem przystępny, odpowiednio do wieku i rozwoju umysłowego uczniów, a więc z uwzględnieniem ich właściwości psychicznych.

Wyjaśnienie zagadnień, związanych ze sferą życia seksualnego, przyczyni się do tego, że nie będą one dla młodocianych osobników czemś tajemniczym, co wywołuje sensację i co w sposób chorobliwy podnieca ich fantazję.

Uświadomienie masowe może nie byłoby wskazane, ale raczej w mniej licznych grupach uczniowskich tak, jakby to się odbywało w rodzinie, w którejby panowały idealne warunki. W treściwej, nacechowanej powagą pogadance ująć należy zagadnienie ze stanowiska przyrodniczego, oraz z uwzględnieniem wymagań zdrowia osobistego i społecznego, przyczem unikać się powinno zbyt szerokiego rozwodzenia się na ten temat. Teoria psychoanalityczna wskazuje, jakie niepowetowane wprost szkody spowodować może niewłaściwe lub brutalne uświadomienie, zwłaszcza gdy dziecko jest zbyt wrażliwe. Przeżycie tego rodzaju stać się wtedy może

przyczyną powstania urazu psychicznego i wywołać stany neurotyczne. Odpowiednie wskazania higieniczne, poruszanie głębszych wartości w duszach młodzieży, budzenie ideałów życiowych może młodego osobnika uzbroić do walki i umożliwić mu opanowanie instynktu i skojarzenie z nim dążeń, uczuć i idei społecznie wartościowych. W walce między sferą instynktów a sferą wartości pomocna będzie możliwość sublimacji instynktu, czyli możliwość skierowania pewnego zasobu energii instynktowej na tory, idące po linii różnych zainteresowań osobnika, np. technicznych, sportowych, estetycznych, naukowych i t. p. Zdrowy i normalny rozwój instynktu seksualnego, nie tłumionego, ale opanowanego hartem woli i podporządkowanego wyższym dążeniom i ideałom społecznym umożliwi danemu osobnikowi osiągnięcie w przyszłości najwyższego szczęścia osobistego, jakie znajdzie w wydaniu na świat i w wychowywaniu fizycznie i duchowo zdrowego potomstwa.

W wypowiedziach młodzieży, dotyczących środków podniesienia kultury, zaznacza się jakoby intuicyjnie odczuwana potrzeba sublimowania instynktu drogą zaspokajania różnych zainteresowań młodych osobników w dziedzinie sportowej, technicznej, artystycznej, religijnej, naukowej, społeczno-politycznej i t. p.

Chłopcy w wieku między 14 a 16 r. ż. widzą jako najbardziej skuteczny środek podniesienia kultury etycznej i towarzyskiej w możliwości uprawiania różnych sportów, zwłaszcza gry w piłkę nożną. Dążności w tym kierunku ujawniają się w tym wieku wśród młodzieży męskiej wprost z siłą żywiołową. Młodszy uczniowie, zwłaszcza z kl. V-tej, domagają się energicznie zniesienia zakazu należenia do różnych klubów i stowarzyszeń sportowych. „Dozwólcie — pisze uczeń kl. V-tej — łaknącej (sic) młodzieży należeć do stowarzyszeń sportowych i grać w piłkę nożną; niechaj dyrekcje utworzą towarzystwa sportowe i kluby w piłkę nożną.“ Kolega jego również uważa, że uczniom powinno się umożliwić „należenie do klubów sportowych wobec tego, że dobry sportowiec nie pali.“ Marzeniem tych uczniów są „gimnazjalne kluby sportowe“ i „gimnazjalne kluby piłki nożnej“, co pozostaje w związku z ich zainteresowaniami. Oto jeden z tych wielbicieli meczów i footballów pisze: „Interesuję się najbardziej piłką nożną, filmami obiegającymi nasze miasto, wynikami meczów bokserskich, lubię też bardzo czytać książki kryminalne, a szczególnie ostatnie nowości.“ Uczniowie starsi z kl. VII i VIII-mej stosunkowo słabsze ujawniają w tym kierunku zainteresowania i do wyjątków np. należą opinie takie, jak głos ucznia kl. VIII-mej, który domaga się, ażeby „znieść

zakaz należenia do klubów sportowych. My piłkarze-studenci — powiada — czekamy na pomyślny obrót tej sprawy.“

Oprócz dopuszczenia do klubów sportowych, gdzieby „uczniowie mogli spędzać czas wolny od nauki“, domaga się młodzież o z a i n t e r e s o w a n i a c h t e c h n i c z n o - s p o r t o w y c h „urządzenia w szkole pracowni kajaków i modelarstwa, gdyż — jak twierdzi uczeń kl. VII-mej — młodzi lubują się w tych zajęciach.“

Stosunkowo duży odsetek młodzieży widzi w h a r c e r s t w i e najskuteczniejszy środek wszczepiania zasad kulturalnego postępowania. „Według mego zdania — pisze uczeń kl. VI-tej — najbardziej do podniesienia kultury przyczynia się harcerstwo, które potrafi wychować młodzież. Harcerstwo wyrabia poczucie honoru i hart, aby sobie móc powiedzieć: mnie tego nie wolno.“ I kolega jego sądzi, że „przez zakładanie kółek abstynenckich i zapisywanie się do harcerstwa“ podniesie się kultura ogółu uczniów szkół średnich. Również i uczenica kl. V-tej twierdzi, że obecny stan kultury towarzyskiej i etycznej „poprawić może przede wszystkim harcerstwo. Wiem to — pisze — z własnego doświadczenia, bowiem tak wpłynęło na mnie harcerskie przyrzeczenie i dobre pisma dla młodzieży, jak *Iskry*, *Na Tropie*, *Skrzydła*“.

Wogóle wśród młodzieży szkół średnich zaznacza się silna dążność do tworzenia różnego rodzaju zrzeszeń i instytucyj, gdzie mogłaby się oddawać zajęciom zgodnie ze swęzi zainteresowaniami. Młodzież odczuwa żywo potrzebę wypełnienia czasu wolnego odpowiednią treścią. „Należy nas młodych czemś zająć — upomina się uczeń kl. VII-mej. Nie mając nic do roboty poza zajęciami w szkole, wałęsają się koledzy po mieście i stają się często inicjatorami przykrych zajęć.“ „Zachowujemy się niewłaściwie — przyznaje uczeń kl. V-tej — bowiem nie mamy dnia tak wypełnionego, abyśmy nie mieli kontaktu z ulicą. Potrzeba czytelni uczniowskiej i biblioteki bezpłatnej, w którejby było dużo książek młodzież interesujących, a nie nudzących, naukowych, których się przeważnie nie czyta. A byłoby to zatamowaniem czytania książek niemoralnych z wypożyczalni publicznych, które wielki wpływ na nas mają.“

W związku z tem odzywają się liczne głosy, donagające się tworzenia różnych klubów na wzór YMCA., świetlic międzygimnazjalnych, samorządów, kółek kulturalnych, etycznych i t. p. Uczeń kl. VII-mej sądzi, że popołudnia spędzać winna młodzież w świetlicy na pracy, grach i zabawach, należeć do harcerstwa, gdzie kształtowałyby się ich charakter.“ Podobnie mniema uczenica kl. VI-tej, według której „najlepszym środkiem zacieśnienia węzłów koleżeńskich są różne kółka, jak harcerstwo, Liga Dobroci, Sodalicja“.

Właściwe zorganizowanie świetlicy mogłoby znacznie podnieść kulturę duchową młodzieży, jak zauważa uczenica kl. VIII-mej. Zdaniem jej „nie trzeba tu interwencji profesorów, ani jakichkolwiek innych czynników pedagogicznych. Młodzież kulturalniejsza powinna być inicjatorką oraz czynnikiem prowadzącym świetlicę. Świetlica ta miałaby za zadanie skierowywać zainteresowania młodzieży na tory wyższe, żeby nie tylko kino i sport były jej bożyszczem, lecz żeby zwróciła się trochę do literatury, muzyki, teatru i nauczyła się kochać to, co jest naprawdę piękne.“ Również i uczeń kl. VII-mej domaga się „zawiazania kółek na terenie szkoły według zainteresowań kolegów (muzyka, sztuki piękne i t. d.). Opiekę nad kółkami, liczącymi najwyżej 10 uczniów, ma starszy kolega. Interwencja dorosłych niepotrzebna, ich obecność krępowałaby nas. Oto według mnie — mówi — najskuteczniejszy środek podniesienia kultury towarzyskiej i społecznej.“

Młodzież inteligentniejsza kładzie silny nacisk — jak widzimy — na czytelnictwo, zajęcia artystyczne i naukowe, na poznanie prądów umysłowych i gorąco odczuwa potrzebę przebywania w świecie wartości. W tym celu wysuwają żądanie, by w szkołach zorganizowano kółka kulturalne i czytelnie. „Gdyby młodzież więcej czytała — zauważa uczenica kl. VIII-mej — i zajmowała się więcej kulturą duchową, niż fizyczną, podniosłaby się też kultura społeczna i towarzyska.“ Uczeń kl. VII-mej domaga się „podniesienia poziomu nauki i więcej pracy, za czem pójdzie podniesienie moralności i obyczajów.“ Również i uczeń kl. VII-mej domaga się w tym celu „więcej świetlic, więcej kółek, nawet z niewiastami, pod opieką wytrawnych przełożonych, zabaw towarzyskich, więcej uświadczenia i uczciwych książek, programu nauki bardziej zajmującego.“ Obok kółek i klubów oraz świetlic przyczyniłby się do podniesienia kultury uczniowskiej odpowiednio zorganizowany samorząd młodzieży szkolnej. „Jeśli samorząd ma mieć istotny wpływ na nas — zauważa uczeń kl. VIII-mej — i przygotować nas do życia społecznego, musi być naprawdę naszym własnym, przez nas ustanowionym i przez nas kierowanym rządem. Samorząd dotychczasowy jest tylko środkiem do kierowania młodzieżą przez profesorów. Należałoby do minimum zmniejszyć ingerencję władz szkolnych w sprawy samorządowe.“

Na zebraniach w świetlicy, klubie, w kółku kulturalnym, powinny się też odbywać pogadanki i dyskusje, w których „rozwickłoby się różne tematy i problemy, dotyczące życia towarzyskiego i społecznego, by koledzy i koleżanki zrozumieli, jak bardzo niewłaściwe zachowanie obniża honor młodzieży gimnazjalnej“, jak to zauważa uczenica kl. V-tej.

Wogóle często podnoszą się głosy, że zaapelowanie do

honoru i ambicji młodzieży, ale nie w charakterze moralizowania, może się stać nader skutecznym środkiem podniesienia kultury. „Mojem zdaniem — pisze uczeń kl. VII-mej — najbardziej celowymi środkami byłyby: wyświetlanie filmów na te tematy, odczyty i referaty, głównie jednak przemowa do ambicji osobnika grzeszącego niewłaściwemi postępowaniem.“

Młodzież uświadamia sobie również rolę teatru i kina w wychowaniu osobnika kulturalnego i wciąż odzywają się głosy domagające się dobrych sztuk teatralnych i dobrego filmu: „Otworzyć dla młodzieży teatr o małych opłatach“, „częste i tanie teatry dla młodzieży“, „dać młodzieży filmy sportowe, turystyczne, narciarskie i nie dopuszczać, by na byle kiczu był napis „dla młodzieży niedozwolone“, bo to tylko pociąga żądną emocji młodzież“, „powinny być wyświetlane odpowiednie filmy dla młodzieży, pouczające ją o zachowaniu“ i t. p.

W wypowiedziach młodzieży, w ich projektach dotyczących różnego rodzaju stowarzyszeń i instytucyj, w którychby się grupowały osobniki obojga płci, zaznacza się duże stosunkowo bogactwo form życia społecznego, a zarazem silna tendencja do zrzeszania się, do współżycia w gromadzie. Źródło tych dążeń tkwi w instynkcie stadnym czy też gromadzkim i społecznym. Podobnie jak w zachowaniu się zwierząt, tak i ludzi ujawnia się ten instynkt, i człowiek już w okresie kultury prymitywnej tworzył mniejsze lub większe grupy społeczne w sposób samorzutny, niezależnie np. od wpływów wychowania. Instynkt ten pobudza człowieka, stojącego na różnych poziomach kultury, do zrzeszania się, albowiem w gromadzie znajduje pole do działania, bądźto w roli bardziej aktywnej, jako inicjator, kierownik, przywódca, bądź też w roli więcej biernej, jako widz, słuchacz, wykonawca. Różne te role składają się na współdziałanie wszystkich członków grupy, stanowiące mniej lub więcej szarmonizowaną całość. Instynkt stadny jest źródłem tworzenia się skomplikowanych form życia społecznego takich, jak np. różne uroczystości, zabawy zbiorowe, obchody religijne, rodzinne, narodowe, istniejące we wszystkich grupach ludzkich, od najprymitywniejszych do najbardziej kulturalnych.

O istnieniu wrodzonych dążeń do zrzeszania się świadczą też samorzutne tworzenie się grup dziecięcych. W okresie chłopcym powstają samorzutne grupy rówieśników, w których znajduje swe ujście nietylko instynkt stadny, ale i dążność do zabawy, zwłaszcza do różnego rodzaju gier i zabaw zbiorowych, przekazywanych z pokolenia na pokolenie. W domu, na podwórzu, na placach i ulicach, w parkach i ogrodach tworzą się samorzutnie grupki dzieci, o pewnem zróżnicowaniu hierarchicznym w związku z zabawami, gdzie jest po-

trzebny „przywódca“ i któremu podporządkowuje się „drużyna“. W późniejszym rozwoju dążności gromadzkie znajdują swe ujście w tworzeniu różnych form współżycia społecznego młodzieży, jakimi są np. drużyny harcowskie, kluby sportowe, kółka naukowe, towarzyskie, różne związki gospodarcze, polityczne, zespoły artystyczne i t. p.

Obserwując zachowanie się osobnika w grupie społecznej, możemy u niego stwierdzić dążność do upodobnienia się i do uzgodnienia czymności, a nawet myśli i uczuć na wzór innych członków grup. Zjawisko to nazywamy *konformizmem* i zdaje się, że jest to jedna z istotnych cech instynktu stadnego. W łączności z tendencją do upodobniania się pozostaje dążność do naśladowania, która wyzwala zachowanie się i postępowanie osobnika na wzór innych. W każdej grupie społecznej istnieje naśladownictwo i oddziaływanie sugestywne i stąd mówimy o t. zw. prawie naśladownictwa. Stąd też wynika ważna funkcja wychowawcza wzoru, przykładu, zwłaszcza ze strony bardziej wybitnych członków grupy. Na wyższym poziomie rozwoju ujawniają się w instynkcie społecznym sympatja oraz dążności altruistyczne. Sympatja budzi w danym osobniku stany uczuciowe i umożliwia mu wżywanie się w doznania innych, dążności zaś altruistyczne wywołują wzajemną życzliwość, pomoc i współdziałanie, mające na celu wspólne dobro grupy społecznej.

Młodzież uświadamia sobie też jak silny wpływ sugestywny na jej zachowanie się wywiera przykład osób starszych w otoczeniu. „Sądzę — pisze uczeń kl. VII-mej — że najlepszym środkiem podniesienia kultury wśród młodzieży byłby dodatni przykład starszych, który niestety nieraz jest ujemny, nawet ze strony profesorów.“ Zapobieganie wpływom ujemnym zarówno ze strony osób starszych, jak i rówieśników ma pierwszorzędne znaczenie w wychowaniu osobników kulturalnych. Stąd też „specjalne zajęcie się młodzieżą zdegenerowaną i zepsutą, która tak ujemny wpływ wywiera na uczniów, będzie, jak sądzi uczennica kl. VIII-mej, skutecznym środkiem zaradczym.“

Odczytom, referatom i pogadankom, wygłaszanym przez starsze osoby, przypisują młodzie naogół mniej ważną rolę w funkcji kształtowania struktury duchowej młodego osobnika kulturalnego, natomiast istotne znaczenie ma tu aktywna postawa samej młodzieży w instytucjach, które organizują i którymi kierują rówieśnicy lub starsi koledzy, cieszący się zaufaniem danej grupy. „Profesorzy, mimo nieraz długoletniej praktyki, nie potrafią — twierdzi uczeń kl. VII-mej — wnikać w psychikę młodych, co jest przyczyną braku zaufania z naszej strony, a czasem nawet niechęci. Rodzice prędzej nadaliby się, choć również nie grzeszą doskonałością



w tym kierunku. Najodpowiedniejsi do prowadzenia danych organizacji byłiby starsi koledzy, którzy musieliby jednak mieć pewne kwalifikacje.“ W związku z podobnymi głosami nasuwa się zagadnienie, jak ogół młodzieży szkół średnich ustosunkowuje się do sprawy interwencji i kierownictwa ze strony wychowawców, zwłaszcza gdy chodzi o przyswojenie właściwych form towarzyskich, o poprawę zwyczajów i obyczajów, o podniesienie kultury etycznej uczniów na wyższy poziom.

### 7. Ustosunkowanie się młodzieży do starszego pokolenia.

W odpowiedziach na pytanie, czy potrzebna jest interwencja dorosłych, czy też młodzież sama mogłaby czuwać nad właściwym zachowaniem się kolegów (żanek), zanaczają się trzy różne opinie i poglądy na tą sprawę.

a) Jedni zajęli w tej kwestji postawę pozytywną i nie wyobrażają sobie, ażeby młodzież mogła się obejść bez pomocy i rady starszych, gdy idzie o przyswojenie sobie odpowiednich form towarzyskich i dobrych obyczajów.

b) Druga grupa odpowiadających ustosunkowuje się negatywnie i sądzą, że młodzież tylko własnym wysiłkiem, bez pomocy starszego społeczeństwa zdoła poprawić swe zachowanie się.

c) Trzecia wreszcie grupa wypowiada opinię, że najskuteczniejsze będzie tu współdziałanie wychowawców i młodzieży. Umieszczona poniżej tabelka ilustruje stosunek liczbowy, jaki się zaznaczył w odpowiedziach młodzieży w sprawie interwencji ze strony starszego pokolenia. Uwzględniono ogółem w tej kwestji 947 odpowiedzi, w tem 523 uczniów i 424 uczenic od V do VIII kl. gimnazjalnej.

Kl. gimn.	V		VI		VII		VIII		Razem		%		Ogółem	
	m.	ż.	m.	ż.	m.	ż.	m.	z.	m.	ż.	m.	ż.		%
P.	75	86	40	39	39	16	38	44	192	185	36,7	43,6	377	40,15
N.	103	90	41	28	73	13	67	38	284	169	54,3	40	453	47,15
W.	19	32	4	14	14	10	10	14	47	70	9	16,4	117	12,70
Razem	197	208	85	81	126	39	115	96	523	424			947	

U w a g a. P — odpowiedź pozytywna.  
 N — „ „ negatywna.  
 W — współdziałanie.

Wśród młodzieży męskiej zaznacza się dość duża przewaga po stronie zwolenników samodzielności w regulowaniu

i kontrolowaniu zachowania się i tem samem negatywna postawa w stosunku do ingerencji dorosłych. Natomiast młodzież żeńska wykazuje pewną, jakkolwiek nieznaczną przewagę po stronie zwolenniczek opieki i kierownictwa ze strony wychowawców. Uwzględniając nadto dość znaczny stosunek odpowiedzi, wykazujących potrzebę współdziałania wychowawców i młodzieży w kształtowaniu osobnika kulturalnego, stwierdzić można, że młodzież żeńska w większości swej zajmuje stanowisko pozytywne w sprawie interwencji dorosłych. Wśród ogółu młodzieży męskiej i żeńskiej okazała się również pewna przewaga, jakkolwiek nieznaczną po stronie zwolenników ingerencji starszego pokolenia, tudzież współdziałania starszych z młodzieżą.

W ustosunkowaniu się pozytywnem wobec ingerencji dorosłych zaznaczają się też pewne różnice wśród uczniów, a mianowicie jedni uważają, że celową byłaby wyłącznie opieka i kontrola rodziców, inni zaś sądzą, że potrzebne również i kierownictwo wychowawcze ze strony profesorów. Atoli większość młodzieży tej grupy oddaje pierwszeństwo rodzicom. „Interwencja rodziców, pisze uczenica kl. V-tej, ale tylko rodziców w sprawach wychowawczych byłaby pożądana, lecz interwencja profesorów nie doprowadziłaby do pomyślnych rezultatów, tylko do rozgoryczenia.“ Podobną opinię wyowiada uczenica kl. VI-tej, że „jedynie wpływ rodziców skłoni dzieci do zastanowienia się nad sobą. Interwencja taka ze strony profesorów nigdy nie znajdzie należytego odgłosu w sercach uczniów.“

Inni jednak nie występują tak energicznie przeciwko opiece ze strony profesorów i uważają, że wskazana jest interwencja jednych i drugich, aby pod ich okiem i przy ich pomocy urządzić można zebrania towarzyskie i zabawy szkolne. Uczeń kl. VI-tej jest zdania, że „wychowawcy powinni więcej zwracać uwagi na wychowanie i maniery towarzyskie ucznia, niż się to dotychczas praktykuje i w tym celu potrzebna jest interwencja rodziców i profesorów, ale profesorów lubianych i wyrozumiałych.“ „Zdaje mi się — pisze uczeń kl. V-tej — że interwencja rodziców i profesorów jest potrzebna, jednak nie powinna ona być wprowadzona siłą, lecz perswazją, ponieważ kara wywołuje zacietrzewienie.“ Niektórzy uczniowie domagają się „kontrolowania uczniów przez profesorów w domu“, a nawet „surowej kontroli ze strony władz szkolnych.“ Zdaniem ucznia kl. V-tej „interwencja starszych jest potrzebna, gdyż młodzież jest tak rozpuszczona, że jej dobre zachowanie bez nadzoru jest wątpliwe.“ Wszyscy atoli uczniowie, którzy odczuwają potrzebę opieki rodziców czy profesorów, protestują energicznie przeciwko interwencji ze strony niższych funkcjonariuszów publicznych, zwłaszcza policji, wśród której

znajdują się, jak zauważa młodzież, osoby, które „same nie mają ani wykształcenia, ani kultury towarzyskiej“.

Większość uczniów i poważny odsetek uczenic wyowiada opinię, że młodzież sama mogłaby zapobiegać różnym wybrykom i czuwać nad właściwym zachowaniem się kolegów i koleżanek. Stanowisko to nie zgadza się poniekąd z odpowiedzią młodzieży na pytanie dotyczące interwencji samych uczniów w wypadkach, gdy koledzy (żanki) zachowywali się niewłaściwie. Wszyscy niemal przyznają, że albo wcale nie interwenjowali w takich wypadkach, ażeby się nie narazić na drwiny czy impertynencje ze strony kolegów, albo też wszelkie ich próby i usiłowania okazały się bezskuteczne. „Uważam — wywodzi uczenica kl. V-tej — że interwencja osób starszych jest konieczna, gdyż koleżanki, zachowujące się niewłaściwie, nie chcą słuchać napomnień swoich rówieśniczek. Raz zwróciłam jednej koleżance uwagę i spotkałam się z odpowiedzią tak niegrzeczną, że odtąd boję się i nie występuję teraz z podobnymi uwagami“. Mimo to tak poważna ilość ustosunkowuje się negatywnie, wypowiadając się nawet dość dosadnie przeciwko interwencji wychowawców. „Co do interwencji profesorów albo rodziców — sądzi uczeń kl. VII-mej — nie przyniosłaby ona rezultatów. Może jedynym środkiem skutecznym byłoby wyznaczenie dyżurnych, którzyby uważali na kolegów. Lecz ci nie powinni zwracać się z zażaleniem do dyrektora, względnie do profesora, lecz na zebraniu gminy czy sekcji towarzyskiej sprawę omówić i wyjaśnić.“ Kolega jego wykazuje, że niekulturalnym objawom w zachowaniu się zapobiecby mogła tylko sama młodzież przez zorganizowanie dyskusyj na ten temat. „Przez to — sądzi — młodzież łatwiej przekona się o konieczności poprawy, gdy interwencja wychodzi od niej samej; wtedy bowiem lepiej to zrozumie, aniżeli gdyby interwencja wyszła od przełożonych.“ Podobnego zdania jest uczenica kl. VI-tej, która przypuszcza, że „sama młodzież potrafiłaby zapobiec wybrykom i brakowi kultury. Jeśli choć część młodzieży będzie kulturalna, to pociągnie za sobą resztę. Uważam, że interwencja starszych niekoniecznie odniosłaby pożądaný skutek, bo w nas zawsze czai się przekora, która sprawia, że dalej robi się swoje.“

Uczenica kl. VIII-mej zauważa również, że tylko „młodzież może wpłynąć na postępowanie kolegów. Przestrogi i nauki przełożonych są tak częste i stereotypowe, że wywierają na nas minimalne wrażenie, a ponieważ, twierdzi, istnieje zawsze przepaść między światem młodych a światem starszych, wynika stąd, że te światy dobrze się nie rozumieją i wobec tego najlepiej może wpływać na siebie sama młodzież.“

Pewna część młodzieży bierze też pod uwagę wiek uczniów i wyraża opinię, że „dla niższych klas jest po-

trzebna interwencja, w klasach zaś wyższych odnosi się wręcz przeciwny skutek — jak twierdzi uczeń kl. VII-mej — bo starsi młodych nigdy nie rozumieją i za duża też między nimi przepaść w poglądach, aby mogli szczerze ze sobą mówić. Młodzież, chociaż się na nią tyle złego mówi, ma wśród siebie poważniejsze jednostki, któreby mogły wpłynąć na swych rówieśników.“ Z podobną opinią spotykamy się u uczenicy kl. VI-tej, która uważa, że „pomimo największych wysiłków starsi nie mogą nic tu zdziałać, a przynajmniej bardzo niewiele. Tu musi być — mówi — konieczne zrozumienie w nas samych, a to możemy osiągnąć drogą np. wpływania na ambicję koleżanek.“ Podobne głosy powtarzają się wciąż i podnoszą potrzebę „pewnej ograniczonej autonomii“, którąby należało przyznać kształcącej się młodzieży.

Prawie że połowa odpowiadających sądzi, że niepotrzebna jest interwencja starszych, że młodzież sama potrafi czuwać nad swym zachowaniem. Tylko nieznaczna stosunkowo ilość młodzieży, wśród których znajdują się głosy może najgłębiej ujmujące ten problem, zwłaszcza głosy uczennic, wypowiada opinie, że w formowaniu osobnika kulturalnego powinny współdziałać obie strony, zarówno wychowawcy jak i uczniowie. Uczennica kl. V-tej zauważa, że „młodzież sama mogłaby czuwać nad właściwym zachowaniem, jednak ze wskazówkami starszych.“ Podobnie i uczeń kl. VII-mej uważa za pożądany wpływ zarówno rodziców jak i profesorów na zachowanie się młodzieży, ale „także i sama młodzież ma między sobą uważać“. Uczennica zaś kl. VII-mej sądzi, że „młodzież powinna współpracować z dorosłymi; sama nie pomoże, bo niestety jest duża część młodzieży, dla której jej rówieśnicy nie mieliby autorytetu. Prawo interwencji powinni, jej zdaniem, mieć tylko ci dorośli, którzy sami posiadają wysoką kulturę społeczną i towarzyską.“

Opinia młodzieży w sprawie skuteczności kontroli opieki i wogóle potrzeby kierownictwa ze strony wychowawców nasuwa poważne refleksje. Czemu przypisać tak częste objawy niechęci w wypowiedziach młodzieży wobec wychowawców, zwłaszcza profesorów? Dlaczego wcale poważny odsetek młodzieży szkół średnich sprzeciwia się temu kierownictwu w sposób tak stanowczy? Czy źródło tego zjawiska tkwi w postępowaniu nauczycieli, czy też w psychice młodzieży? Czy możliwa jest i przy pomocy jakich środków zmiana tego stanu?

Pytania te wymagają możliwie dokładnego oświetlenia wzajemnego stosunku wychowawców i młodzieży. Analiza tego problemu, jako centralnego zagadnienia w wychowaniu, będzie osobno przedmiotem naszych rozważań. Teraz tylko stwierdzić należy, że większość młodzieży

pragnie widzieć w swych nauczycielach prawdziwych i oddanych sobie kierowników, do których zwracaćby się mogła z głębokim zaufaniem o pomoc i radę nietylko w sprawach nauki, ale także i w związku ze swymi różnemi, nieraz bardzo powikłanemi sytuacjami życiowemi. Zadanie to spełniłby mógł tylko nauczyciel-wychowawca, który sam jest osobowością i który może najsilniejszy wywiera wpływ na kształtowanie się struktury kulturalnej młodego osobnika. Właściwe rozwiązanie zagadnienia wzajemnego stosunku między nauczycielem a uczniem wiąże się więc z postulatem, aby wśród kierowników młodzieży znalazło się możliwie jak najwięcej osobowości.

JOACHIM METALLMANN.

## Osobowość a cywilizacja.

(Na marginesie książki F. Znanickiego: „Ludzie dzisiejsi a cywilizacja przyszłości“. Warszawa 1935.)

(Ciąg dalszy.)

Niemniej doniosłe jest inne źródło konfliktów, tkwiące nie w rozbieżności obiektywnych zainteresowań kulturalnych, lecz w irracjonalnych wrogich uprzedzeniach ludzi względem ludzi. Są wszakże dane, pozwalające oczekiwać, że i te antagonizmy łagodniejsze przybiorą formy. Działa w tym kierunku przede wszystkim fakt rosnącej ruchliwości społecznej, która polega na tem, że ludzie wyzwalając się z dawnych stosunków społecznych, nawiązują nowe. W ten sposób mogą zniknąć np. styczości społeczne między jednostkami względem siebie uprzedzonymi, a wytworzyć się nowe między jednostkami i grupami o dążnościach zgodnych; przez swobodne przegrupowywanie się ludzi zapobiega się styczościom, naskutek których ujemne uprzedzenia urastają do wrogich antagonizmów; osłabiają się węzły społeczne, zmuszające ludzi pewnej grupy do uczestniczenia w konflikcie zbiorowym, a jednocześnie możliwe stają się styczości jednostek i grup, niezależne od terytorjalnego kontaktu. W rezultacie zaniechanie czynnego antagonizmu względem obcej grupy niekoniecznie bywa utożsamiane z nielojalnością względem własnej; irracjonalne uprzedzenia ujawniają się coraz bardziej nie w zwalczaniu grup i jednostek wrogich, ale w unikaniu styczości między grupami o tendencjach przeciwstawnych.

Istnieją wszakże konflikty nieuniknione nawet wtedy, kiedy ekspansja systemu jest produkcyjna. Gdy system rozszerza się na wartości nowe, lub gdy wprowadza się do udziału w systemie ludzi o dążnościach odmiennych, dana struktura systemu może ulec załamaniu. Gdyby powstające w ten czy inny sposób załamania, kryzysy kulturalne, były nieuchronne, o scharmonizowaniu cywilizacji nie mogłoby być mowy. Tymczasem, jakkolwiek niewątpliwą jest rzeczą, że coraz liczniejsze i groźniejsze przesilenia w coraz innych systemach kulturalnych są wynikiem mnożących się innowacji, „wynałazków“ w najszerszym słowa znaczeniu, i wzmagającej się szybkości samego prądu innowacji, wydaje się, że innowacje te nie zasadniczo, przez samą swą naturę, tylko w pewnych swoich warunkach pociągają za sobą kryzysy. W istocie, dopóki systemy kulturalne oparte są, jak to dziś przeważnie ma miejsce, na zasadach równowagi statycznej lub stałej, a więc ulegają przekształceniu dopiero „w ostatniej chwili“, gdy staje się to nieuchronne przez wprowadzenie nowych elementów, żaden taki nieelastyczny system niszczącemu działaniu innowacji się nie obroni, choć coprawda nie oprze mu się też żaden system, który na gruzach zburzonego wzniesiony został wedle analogicznej zasady. Gdyby wszakże można było pewnym systemom nadać taką wewnętrzną strukturę, iżby twórcza zmienność była „normalnym zgóry uplanowanym“ zjawiskiem, gdyby w ten sposób udało się te systemy „upłynnić“, przesilenia kulturalne musiałyby zniknąć. Takie „upłynnienie“ można, zdaniem autora, stwierdzić już dzisiaj np. w wewnętrznej prawidłowości rozwoju nauk przyrodniczych. Należy tylko odróżnić stosunki i logikę gotowych systemów poznania, dokonanego już dzieła, od wewnętrznych stosunków i prawidłowości samych twórczych czynności naukowych; wtedy stanie się rzeczą widoczną, że kryzysy w nauce są złudzeniem. Trzeba przyznać, że ewolucja fizyki, naprzód w okresie rozbudowywania się teorii względności, a potem nawet w ostatnim „rewolucyjnym“ dziesięcioleciu mechaniki falowej i kwantowej, najzupełniej przemawia za interpretacją autora. Analogicznie, gdy zwrócimy uwagę na swoistą dynamiczną prawidłowość, ujawniającą się w procesie tworzenia się grupy, w przeciwieństwie do zgoła odmiennej organizacji grupy już gotowej, nie będziemy się dziwić, że istnieją np. związki ideowe, których długotrwałe istnienie jest właśnie ciągłym procesem rozwojowym; że grupy te są kryzysom niedostępne dlatego, że „zgóry pobudzają twórcze inicjatywy i płynność ich struktury umożliwia im włączanie nowych elementów“; słowem, ponieważ nie są to zamknięte „systemy wartości“, lecz „otwarte systemy czynności zorganizowanych w taki sposób, że coraz nowe czynności

z nich się wyłaniają“. Dorobek kulturalny w każdej dziedzinie staje się tylko podłożem i punktem wyjścia dalszej twórczości.

Inaczej przedstawia się sprawa na terenie kultury materialnej. Każdy materialny system jest nietrwały; twórcze „upłynnienie“ tutaj nie może dokonać się w taki sposób, jak dokonywa się już częściowo w nauce, sztuce, religii, życiu społecznym, a nawet np. w wynalazczości technicznej; nieodzowna jest nie zmiana wewnętrznej struktury systemów, ale odmienność postaw uczestników względem systemów. Od wieków spotykamy w światopoglądach religijnych i etycznych wysiłki, zmierzające do wytworzenia w szerokich rzeszach takiej postawy, któraby w systemach materialnych upatrywała nie wartości same w sobie cenne, nie przedmioty czynnych zainteresowań zasługujące na utrzymanie, lecz dobra mniej ważne w porównaniu z systemami duchowej kultury. Niepowodzenie tych prób nie przesądza niczego na przyszłość; jest ono zrozumiałe wobec tego, że zasób dóbr materialnych zbyt był dotychczas skąpy, żeby go starczyło dla wszystkich, a samo wytwarzanie systemu materialnego odbywało się z niezmiernym trudem, pod kątem jego jak najdłuższego trwania. Ale rozwój techniki otwiera perspektywy zmniejszania siły ludzkiego wysiłku fizycznego, a tem samem stopniowego wyzwalania się zainteresowań duchowych od materialnych, wytwarzania postaw częściowo już dziś twórczych. Autor widzi, zwłaszcza u pionierów-emigrantów na terenach kolonizacyjnych A. P., częste próby swobodnego budowania raczej nowych systemów technicznych i ekonomicznych, niż kurczowego trzymywania się starych w dawnych obszarach. A choć prawdziwie twórcze są zawsze jednostki, ich entuzjazm zwykł się udzielać nawet mniej twórczym osobnikom i przenikać, jak w dzisiejszej Rosji, do szerszych mas, przełamując ich konserwatyzm. Z dalszym rozwojem techniki należy oczekiwać, że kultura materialna przestanie być przeszkodą w twórczym upłynnieniu cywilizacji. Gdy wyłączne posiadanie systemu np. technicznego przestanie być cennym przywilejem, bo przestanie dawać zyski, a przestanie przynosić zyski, gdy straci charakter czegoś niezastąpionego; gdy twórcy, organizatorzy nowych systemów coraz częściej, jak już dziś się dzieje, pracować będą za wynagrodzeniem, a nie dla przyszłego zysku, systemy materialne przestaną być czemś innym niż narzędziami pośredniego zaspokajania potrzeb czynnego życia duchowego; będą trwać dopóty, dopóki spełniać będą tę rolę narzędzia „wyzwalającego siły ludzkie z niewoli natury do wolności kultury“, a porzucane będą, by ustąpić miejsca innym, lepiej spełniającym to zadanie. Systemy zaś duchowe trwać będą jako źródło nowych zagadnień, nowych natchnień i podniet twórczych.

Tak ma się przedstawiać, w najgrubszych zarysach, cywi-

lizacja przyszłości: kultura duchowa będzie w niej górować nad materialną; konflikty i antagonizmy, rozdzierające dzisiejsze społeczeństwa i cywilizacje, ustąpią miejsca szarmonizowaniu; struktura systemów kulturalnych z sztywnej stanie się płynna, a to znaczy, że statyczna równowaga przejdzie w dynamiczną, zabezpieczoną przed kryzysami, skoro twórczość grup czy jednostek nie będzie nieodzownie niszczeniem tego co jest, lecz dalszem rozbudowywaniem.

Nowa cywilizacja jest, socjologicznie rzecz biorąc, możliwa. Czy jest konieczna? Nie przyjdzie ona sama, jako wytwór konieczności dziejowej. Najbardziej bowiem zasadniczą jej cechą ma być ludzka twórczość, a przeto sam tok jej powstawania musi być procesem twórczym, więc zaprzeczeniem dziejowego przeznaczenia; będzie ona dziełem ludzkich wysiłków, dzięki którym w sposób jedyny i nieprzewidywalny tworzy się nowa rzeczywistość, nie stanowiąca przedłużenia już gotowej, przez nią bez reszty niewyznaczona. U podstawy tego uzasadnienia leżą dwie ogólne zasady doniosłe; pierwsza, że „samo powstawanie nowej cywilizacji musi być w całym swym przebiegu zgodne z przyszłą jej istotą“, oraz druga, dotycząca korelatu cywilizacji, t. j. osobowości ludzkiej, że „... sam proces wzrastania człowieka nowego typu nie może być niezgodny z istotą tego typu“. Dlatego też niepodobna zbudować nowej cywilizacji przez jednorazową reformę obecnego świata kulturalnego, według pewnego planu, na fundamencie któregoś z istniejących systemów; nowy porządek nie może oprzeć się na ludziach takich samych, co stare porządki, ani też powstać przez wykorzystanie istniejących już typów ustrojowych. Nie mogą go tworzyć normalni ludzie dziś żyjący. Ci bowiem należą albo do biograficznego typu t. zw. „ludzi dobrze wychowanych“, którzy dzieciństwo i młodość przeżyli pod dominującym wpływem kręgów wychowawczych, jak szkoła lub rodzina; albo do typu „ludzi pracy“, wyrosłych w takich kręgach społecznych, jak gospodarstwo przemysłowe czy rolne; albo wreszcie są to „ludzie zabawy“, których młodość upłynęła w znacznej mierze pod oddziaływaniem kręgu rówieśników, przez starszych niekontrolowanem. A ludzie ci, normalni, nie wytworzą nowej cywilizacji dlatego, że są oni zawsze świadomie lub bezwiednie zachowawcami w odniesieniu do tego porządku, w którym biorą udział, nawet wtedy, gdy zmierzają do reform radykalnych; bo i wtedy chodzi tylko o to, ażeby w miejsce porządków dotychczasowych, stałych, ustanowić porządek jeszcze stałszy, zapewniający im trwalsze wartości znane i wyżej cenione według ich obecnych kryteriów.

Ale nie zapoczątkują nowej cywilizacji także ludzie, należący do typu biograficznego „nadnormalnych zboczeńców“.



Cała bowiem dotychczasowa twórczość kulturalna, którą im wyłącznie zawdzięczaliśmy, tak się rozwijała, że wyłamywali się oni spod ustalonego ładu kulturalnego, a przeciwstawiali się własnemu środowisku. Że zaś konieczność takiego przełamania istniejącego porządku rodzi „fanatyzm własnej idei“ w obrębie tej sfery kultury, w której rozwija się twórczość człowieka tego typu, a w następstwie wytwarza postawę bojową względem wszystkich innych stawiających mu opór, każdy proces cywilizacyjny, w którym ludzie tego typu grają rolę naczelną, musi obfitować w kryzysy kulturalne i konflikty społeczne, od których nowa cywilizacja z istoty swej winna być wolna.

Potrzeba nowych ludzi i tych tworzyć musimy natychmiast, w rosnącej mierze, a tak samo realizować się musi odrazu nie jakiś ustrój „przejściowy“, ale nowy. Tych ludzi nowych należy wychować; a mogą to uczynić tylko ludzie „mądrzy“ i „dobrzy“ społeczeństw dzisiejszych. „Mądrzy“ to znaczy tacy, którzy żadnej czynności twórczej ani żadnego systemu kulturalnego nie lekceważą, ale i żadnego nie przeceniają, nawet tego nie, w którym sami od młodości wyrosli, każdy system mierząc jego znaczeniem dla całokształtu kultury i czynnym w niej udziałem. „Dobrzy“ zaś to ci, co każdą jednostkę i każdą zbiorowość skłonni są brać „za pozytywną w zasadzie wartość społeczną“, a współdziałanie i sympatię, okazywane dotychczas z obowiązku pewnym ludziom, mającym nawzajem podobne względem nich obowiązki, „rozciągają dobrowolnie na wszystkich, na których życie czynnie oddziaływać mogą“; i to rozciągają je tylko dlatego, że takie a nie inne są ich normalne sposoby odnoszenia się do ludzi. Nowa cywilizacja da się zrealizować, albowiem jej ideał odpowiada tendencjom większości dziś żyjących ludzi „dobrych“ a „mądrych“. Trzeba tylko, żeby powstał „konkretny, realny zespół światowy wszystkich ludzi mądrych a dobrych, dzielających ideał nowej cywilizacji“.

Pierwszem i naczelnem tych ludzi zadaniem musi być wychowanie i organizowanie nowego pokolenia, tego, które wzrastając, będzie już urzeczywistniało nową cywilizację. Ta praca nie może być wyłącznym dziełem żadnego z istniejących typów biograficznych, a więc nie będzie ona rzeczą tylko pedagogów; każdy z typów czem innym przyczynić się musi do wytworzenia „nowego typu normalności“, którego istotą będzie zestrojenie cech reprezentowanych przez każdy z typów dzisiejszych. „Ludzie dobrze wychowani wniosą do wspólnego zadania niezbędny szacunek dla wszelkiego dorobku kulturalnego przeszłości; ludzie pracy — realizm praktyczny, ludzie zabawy — braterstwo indywidualne i zdolności bezinteresownego wytwarzania dobrowolnych jedności zespołowych.“

Nowy człowiek wyrósć może tylko w swoistych kręgach społecznych. Nie mogą to być tworzone i kierowane przez ludzi dorosłych „kręgi wychowawcze i kręgi pracy, które go wprowadzają... w rzeczywistość kulturalną, przytłaczającą go swym ogromem i gotowym porządkiem...”. Niewątpliwie dłuższa opieka fizyczna i zainteresowanie starszych w ramach kręgu rodzinnego są nieodzowne dla rozwoju osobnika, ale krąg rodzinny „... pod względem społeczno-kulturalnym powinien się stać wyłącznie i całkowicie kręgiem zabawy, oczywiście zabawy towarzyskiej, nie politycznej, ani bojowej, bez walki o władzę i bez dyscypliny“. To zaś stać się może tylko wtedy, jeżeli krąg rodzinny i dla starszych będzie „kręgiem zabawy, przyjemności i odpoczynku, nie kręgiem pracy i wspólnej odpowiedzialności ekonomicznej“. Kulturalne zainteresowania młodocianego osobnika winny rozwijać się bez reszty „w kręgach rówieśników, które już we wczesnem dzieciństwie powinny z zabawami łączyć zadania twórcze, a w miarę dorastania przekształcać się całkowicie w zespoły dla obiektywnej twórczości kulturalnej“. Bo droga do tworzenia nowej cywilizacji prowadzi tylko przez kształtowanie się własnej cywilizacji dziecięcej i młodocianej nowego pokolenia. „Każdą »klasą wieku« rosnąc pozostawiać będzie swój dorobek dotychczasowy następnej klasie wieku do dalszej rozbudowy, sama zaś tworzyć będzie i rozbudowywać cywilizację młodzieńczą na wyższym poziomie, aż wkońcu osiągnie poziom nowej cywilizacji dorosłych“. Młodociana kultura, stanowiąca najmniejszą warunek przygotowania nowych ludzi, musi utrwalić się na wszystkich szczeblach rozwoju tak, „aby stała się ona... istotną, niezależną a ważną częścią obiektywnego świata kulturalnego“. To zaś nastąpi tylko wtedy, jeżeli kultura ta nie będzie kopją lub zabawowym dodatkiem do kultury dorosłych, lecz „pełną kulturą, w której całe życie czynne młodocianego twórcy upływać będzie w otoczeniu młodocianego społeczeństwa, które także z niej żyć będzie duchowo — poczęści i materialnie — i w niej działać“.

Można wyzyskać samorzną postawę dziecka do przekształcania rzeczywistości w zabawach, skierowując ją ku twórczym wysiłkom, jeżeli wyniki jego działania prześlemy ocenie i użytkowaniu społecznego środowiska; a tak samo wytwory zbiorowe grupy musiałyby być przekazane innym grupom do twórczego użytkowania. W ten tylko sposób osobnik, dorastając, uświadamiać sobie będzie, że „udział w kulturze jest normalnie udziałem w tworzeniu kultury“; że „cały sens działania leży w tem, by wytwarzać dzieła obiektywnie wartościowe, któremi inni ludzie w swem życiu kulturalnem posługiwać się będą“. W tym procesie rozwoju młodocianej kultury i młodocianego społeczeństwa ludzie dobrzy i mądry

dzisiejszych grup odegrają naprzód rolę organizatorów, a zarazem wzorów twórczego i etycznego idealizmu; „będą konserwatorami młodocianej kultury, łącznikami grup młodocianego społeczeństwa, oraz pośrednikami między niem a starymi społeczeństwami“; stopniowo jednak ograniczać się będą ich zadania, w miarę jak młode pokolenie wydawać będzie własnych wybitnych inicjatorów, przodowników i organizatorów etycznych.\*)

\*) P. R. Część IIga artykułu „Osobowość a cywilizacja“ stanowiąca dla siebie całość, wydrukowana będzie w najbliższym zeszycie „Chowanny“.

## Współczesny Ruch Pedagogiczny.

**Prądy duchowe wśród młodzieży francuskiej** omawia Kazimierz Wyka w rozprawce umieszczonej w Nr. 4 „Marchořta“ z lipca 1935. Autor pomija w swej analizie młodzież z pod znaku „Jeunesse communiste“ czy „Jeunesses patriotes“, uważając, że młodzież ta idzie za gotowymi hasłami. Na plan pierwszy wysuwa samoderodne ruchy myślowe młodych Francuzów, omawiając trzy główne grupy intelektualne: grupa skupiająca się koło miesięcznika „Esprit“ (wychodzi od r. 1932); grupa „Ordre Nouveau“ oraz grupa miesięcznika „La Revue du Siècle“ (oba pisma wychodzą od r. 1933). Dla członków grupy „Esprit“ najważniejszą jest obrona ducha przed wciąganiem w usługi doczesności. Hasłem grupy jest: „najpierw duch, później ekonomja, polityka na ich usługach“. Młodzież z pod znaku „Ordre Nouveau“ niewiele się różni od grupy „Esprit“. Ideologia obu grup jest prawie ta sama, podczas gdy jednak młodzież zgrupowana dokoła „Esprit“ zadawała się teoretyczną krytyką obecnego świata, to „Ordre Nouveau“ pragnie ustalić zasady przyszłego ustroju społecznego. Zasady te to korporacjonizm, dążący do możliwie wielkiego realizmu społecznego. „Revue du Siècle“ również głosi korporacjonizm, zabarwiając go jednak tradycjonalistycznie. Bardzo interesujące dla scharakteryzowania młodzieży francuskiej jest zainteresowanie okazywane młodym przez starsze społeczeństwo. Oto cztery najciekawsze ankiety: w r. 1931 przeprowadzona przez „Revue des Vivants“, wydana później w książce p. t. „Le rajounissement de la politique“, dalej w 1932 r. ogłoszone w „Nouvelle Revue Francaise“: „Cahiers des revendications“ młodych, w r. 1934 przeprowadzona przez „Grande Revue“: „Enquête sur le rajounissement de la France“ oraz w tymże roku ogłoszone przez tygodnik „1934“ wyniki ankiety wśród młodzieży do lat 25. Pisarzami najlepiej wyrażającymi postawę młodych są: Daniel Rops, Emanuel Mounier, Robert Aron, Arnaud Dandieu, Thierry Maulnier. Omawiając sytuację życiową dzisiejszej młodzieży francuskiej autor zaznacza, że okres dojrzewania tego pokolenia przypadł na czas zupełnego rozprężenia wojennego, co poważnie nad tą młodzieżą zaciążyło. Dobrobyt, który po wojnie zapanował we Francji, nie sprzyjał budzeniu się wielkich ruchów ideowych, młodzież zaś jest zawsze spragniona wielkości. Wraz z kryzysem światowym znika ostatecznie sztuczne oszłolnienie powojenne. Rośnie rozczarowanie młodzieży, która stanęła nagle wobec bezrobocia. To też w uczuciowej krytyce obecnego świata zgadza się młodzież wszystkich odcieni. Dochodzi do ostrej krytyki ustroju demo-

kratycznego, namiętnych oskarżeń kapitalizmu, i komunizmu, któremu udowadnia się jego kapitalistyczne dziedzictwo. To samo krytyczne stanowisko zajmują młodzi Francuzi również wobec wszystkich form faszyzmu.

Wspólną pozycją, w imię której młódzież francuska krytykuje świat dzisiejszy, jest osobowość ludzka, jest człowiek pełny i harmonijny.

Charakteryzując ogólnie prądy duchowe wśród młodzieży francuskiej, autor podkreśla niezawisłość myślową tej młodzieży i śmiałość zrezygnowania z doktryn, a uzależniania przyszłości świata jedynie od człowieka pełnego, swobodnego i wartościowego.

Prądy omówione przez Wykę są interesujące i ze względu zwłaszcza na cechujący je indywidualizm, charakterystyczne dla młodzieży francuskiej. Założenie jednak autora, który pomija młodzieży „idącą za gotowymi sztandarami“, wydaje się nam niesłuszne. Ze względu na wymowę liczb olbrzymich mas prawicowej młodzieży francuskiej, pozostającej pod wpływami „Action Française“, z jednej strony i równie potężnych organizacji lewicowej młodzieży różnych odcieni, nie można tych ugrupowań zostawić na boku. Gdy się weźmie pod uwagę znaczenie tych ugrupowań w życiu ideowym francuskiej młodzieży, szerokie rozpowszechnienie ich pism, nie można nie ująć jasno, że interesujące grupy „Esprit“ czy „Ordre Nouveau“ są to kapliczki wobec ruchu mas i że nie mogą one w żadnym stopniu być uważane za trzon młodzieży francuskiej. Nie można oceniać ważności danego ruchu młodzieży francuskiej na podstawie dobrze redagowanych pism — dobre pismo literackie jest tak częstym we Francji objawem, że nie należy przywiązywać do tego zbyt poważnego znaczenia. Młodzież francuską musi się oceniać nie tylko na podstawie pism, ale przede wszystkim na podstawie zbadania życia tej młodzieży w organizacjach. Nieuwzględnienie tego momentu stanowi poważną lukę interesującego skądinąd artykułu Wyki.

**Likwidacja korporacji akademickich w Niemczech.** Artykuł p. Wyki słusznie podkreślał jako główną cechę życia młodzieży francuskiej — indywidualizm. Jakżeż na przeciwnym biegunie znajdujemy się przypatrując się życiu młodzieży uniwersyteckiej w państwie totalnym — w Niemczech hitlerowskich. W swej tendencji do całkowitego „zglajchsztaltowania“ wszystkich przejawów życia uniwersyteckiego Niemcy hitlerowskie przed kilku dniami zdecydowały się na rozwiązanie istniejących od 118 lat „Burschenschaftów“. Nie mogły one scierpieć istnienia organizacji studenckich, złożonych z synów feudalnych ziemian i arystokracji. Walka cicha lecz zawzięta trwała od roku. W czerwcu roku bieżącego pod naciskiem kierowniczych władz partyjnych ogłoszono pierwsze wezwanie do rozwiązania korporacji i przyłączenia się do narodowo-socjalistycznych związków studenckich. Zaledwie 25% korporacji okazało „dobrowolne“ posłuszeństwo temu wezwaniu. Reszta trwała nadal w biernym oporze. W lipcu b. r. dzienniki niemieckie przepelnione były opisami zajęć w korporacji „Saxo-Borussia“ w Heidelbergu, rzekomo obrażającą autorytet samego Hitlera. Był to oczywiście pretekst, mający uzasadnić konieczność represyj wobec korporacji. Dziecinne wybryki dwóch czy trzech pijanych burszów zostały to sztucznie rozdęte do rozmiarów akcji antypaństwowej. Była to przygrywka. Karty istotne odsłonił dopiero przed kilkunastu dniami jeden z przywódców narodowo-socjalistycznego związku studentów w Monachjum Derichsweiler, głosząc, że „nikt nie zmusza wprawdzie studentów do przystąpienia do narodowo-socjalistycznych związków studenckich, lecz kto nie będzie do nich należał, ten nie może po ukończeniu studjów być przyjętym do służby państwowej“.

Zapowiedź tych represyj zmusiła korporacje niemieckie do poddania się. 18 października święcono w Eisenach „historyczny dzień” rozwiązania korporacji studenckich. Dzienniki „zglajchsztaltowanej” prasy narodowo-socjalistycznej z właściwą sobie emfazą i przesadą ochrzciły ten dzień mianem „historycznego”. „Angriff” pisał, że od „dnia tego barwne czapki studenckie zamienione zostały na brunatny mundur, a eleganckie lakierki na buty z cholewami; miast przepasek studenckich na piersiach tornistry na plecach, worek na chleb i mianierka na pasie skórzanym... gotowe do wymarszu w pole kadry”. 110 korporacyj wcielonych zostało do narodowo-socjalistycznych „Kameradenschaften”. Razem 6000 studentów, podzielenych na 200 „Kameradenschaftów” po 30 osób, poddanych zostało dyscyplinie partyjnej. Rozmieszczone zostaną one w specjalnych „Kameradschaftshäuser”, dziwnie organizacją swoją przypominających spartański sposób wychowania. Jeden z dzienników hitlerowskich, wydrwiwając nastroje panujące w dawnych korporacjach, tak znamienne określa ducha tych „Kameradschaftshäuser”: „Zamiast tańców i awantur — marsz w takt bębna, zamiast bezsensownej szermierki, stukanie z małego kalibru, zamiast klubowych fotelów twarde łożo żołnierskie”.

Indywidualizm młodzieży francuskiej i „Kameradschaftshäuser” Niemiec hitlerowskich — oto dwa kontrasty skrajne w wychowaniu współczesnej młodzieży uniwersyteckiej. Od zwycięstwa jednego z tych pierwiastków zależeć będzie w wielkiej mierze charakter kultury XX wieku.

**Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych.** W numerze lutowym „Chowanny” ogłosiliśmy kwestjonariusz Międzynarodowego Biura Wychowania w Genewie w sprawie kształcenia zawodowego nauczycieli szkół powszechnych, we wrześniowym zaś numerze podaliśmy uchwały IV Międzynarodowej Konferencji w tej sprawie, która się odbyła od 15—19 lipca b. r. Obecnie chcemy zanalizować nieco dokładniej pokazy tom materiałów w tej sprawie, który p. t. „La formation professionnelle du personnel enseignant primaire” ukazał się staraniem Międzynar. Biura Wych. w Genewie, stanowiąc substrat w dyskusji wspomnianej konferencji. Tom ten jest wynikiem ankiety, przeprowadzonej na prośbę Ministerstwa oświaty w Kolumbji. Zebrany materiał z 62 państw daje podstawę do wysnucia rozległych wniosków porównawczych.

Wśród zakładów kształcenia nauczycieli w chwili obecnej dają się wyróżnić dwa zasadnicze typy: 1. Typ o charakterze szkoły średniej, 2. Typ o charakterze szkoły wyższej (akademje, instytuty, wydziały pedagogiczne). Typ pierwszy dzieli się skolei na dwie dalsze podgrupy: a) zakłady kształcenia nauczycieli, opierające się na szkole elementarnej, przyjmują kandydatów od 14—15 roku życia, poziom tych zakładów jest częstokroć niższy od szkół średnich ogólnokształcących. b) zakłady kształcenia nauczycieli opierają się na wyższym stopniu elementarnym, lub niższym stopniu szkoły średniej, wtedy ich poziom odpowiada szkole średniej ogólnokształcącej, niekiedy zaś dają prawo do szkoły wyższej. Typ drugi rozpada się też na dwie formy: a) kursy pedagogiczne trwające 2—3 semestry nieraz o charakterze uniwersyteckim, b) akademje, instytuty i wydziały pedagogiczne trwające od 2—4 lat. Zakłady kształcenia nauczycieli drugiego typu przyjmują tylko absolwentów szkół średnich ogólnokształcących w wieku 17—18 lat. Są kraje, w których oba te typy współistnieją obok siebie; jako pierwszy przykład tego rodzaju wymienia genewskie wydawnictwo Polskę, w której mają istnieć licea pedagogiczne i pedagogja, te ostatnie określone jako „sorte d'académie péda-

gogique", obok Polski podobny stan rzeczy istnieje w Czechosłowacji, Austrii, Afryce połudn. i Stanach Zjednoczonych Ameryki Płn.

Jeśli idzie o problem przygotowania nauczycieli szkół wiejskich i wiejskich, to w zasadzie odbywa się ono wszędzie w jednaki sposób, tylko szereg krajów pozaeuropejskich, jak Argentyna, Australja, Chili, Meksyk, Peru i t. d. ma osobne zakłady kształcenia dla nauczycieli wiejskich. W większości krajów studja są całkowicie bezpłatne, wyjątek od tej zasady ma miejsce tylko w Hiszpanji, Estonji, Stanach Zjednoczonych, Włoszech, Łotwie, Polsce, Portugalji, Jugosławji i w niektórych kantonach Szwajcarii. Program kształcenia obejmuje zwykle trzy wielkie działy: wykształcenie ogólne, zawodowe, przedmioty techniczno-artystyczne. W skład zawodowego wchodzi: pedagogika ogólna, historia wychowania, dydaktyka ogólna i szczegółowa, filozofja, psychologia i pedagogja, organizacja szkolnictwa. Nie mogąc na tem miejscu dawać dokładnej analizy form kształcenia nauczycieli we wszystkich krajach, zwrócimy uwagę tylko na kraje sąsiadujące z Polską i na stosunki we Francji.

W Pruszech wykształcenie nauczycieli szkół powszechnych odbywa się w „Hochschulen für Lehrerbildung“. W Wirtembergji zniesiono w 1935 seminarja nauczycielskie, ustanawiając na to miejsce również „Hochschulen für Lehrerbildung“. Instytuty pedagogiczne o charakterze uniwersyteckim istnieją w Turynji, w Saksonji, Lipsku, Hamburgu, w tym roku zniesiono również seminarja nauczycielskie w Bawarii, ustanawiając na to miejsce również „Hochschulen für Lehrerbildung“. W ten sposób odtąd w Niemczech we wszystkich krajach związkowych ustalil się wyższy typ zakładów kształcenia nauczycieli, który rozpada się na dwie formy: 1. typ instytutów pedagogicznych o charakterze uniwersyteckim trwający trzy lata (Saksonja, Turynja, Hamburg), 2. akademje pedagogiczne nazwane obecnie „Hochschulen für Lehrerbildung“, trwające dwa lata (Prusy, Wirtembergja). Warunkiem przyjęcia do tych zakładów jest ukończenie 18 lat życia, posiadanie świadectwa dojrzałości. Studja są bezpłatne. Szczególny nacisk kładzie się na wprowadzenie studentów w życie społeczne przez współpracę w instytucjach narodowo-socjalistycznych, jak „Winterhilfswerk“, „Kraft durch Freude“. Duch narodowo-socjalistyczny stara się przeniknąć głęboko w te zakłady, które w myśl panującej ideologii zwracają wielką uwagę na problemy wsi; mają one być nie tylko „Volkverbunden“, ale także „Landgebunden“. Nowe tendencje narodowo-socjalistycznego wychowania Niemiec hitlerowskich szczególnie znamienne wyraz zyskują w „Hochschule für Lehrerbildung“, stworzonej na terytorjum pogranicznym Polski, w pomorskim Lęborku, mającej w swym programie tak znamienne już swą nazwą przedmioty, jak „Wehrgeographie“, „Grenzlandkunde“, „Rassenkunde“. Celem ściślejszego zespolenia tych zakładów z życiem wiejskiem, studenci przed wstąpieniem do szkoły muszą brać udział przez sześć miesięcy w obozach pracy na terenie wsi, w czasie pierwszego roku studjów zwykle czerwiec spędzają na wsi, pracując u chłopów, w ciągu drugiego roku studjów odbywają praktykę w szkole wiejskiej. Pozatem zakład ten pozostaje w ciągłym i stałym kontakcie z centralą wykształcenia rolniczego („Bauern-Hochschule“). W podobny sposób odbywa się wykształcenie nauczycieli w wolnem mieście Gdańsku, gdzie „Hochschule für Lehrerbildung“ zblizona jest w swej organizacji do wzorów pruskich. W przepisach organizacyjnych gdańskiej uczelni zwraca uwagę zasada, że od profesorów wymagany jest stopień doktora.

Francja, jeden z nielicznych czołowych krajów zachodniej Europy, który utrzymał wyłącznie wykształcenie o typie seminaryjnym, zwraca uwagę położeniem nacisku w programie socjologii na momenty ekonomiczne. Program uwzględnia tu takie zagadnienie, jak: praca

i formy produkcji, warunki życia robotników, monopole i kredyty, rola wymiany w życiu gospodarczym, oszczędność, własność, wpływ czynników ekonomicznych na instytucje życia społecznego i kulturalnego. W konstrukcji tego programu jakżeż wymownie odbijają się cechy psychiki francuskiej.

Zakłady kształcenia nauczycieli w Rosji Sowieckiej rozpadają się na dwa zasadnicze typy: 1. technikum pedagogiczne, kształcące nauczycieli dla szkoły elementarnej 4-klasowej, 2. instytut pedagogiczny, kształcący nauczycieli dla szkoły 7 i 10-klasowej. Program technikum pedagogicznego obejmuje: 1. nauki komunistyczne, historię partii komunistycznej, zasady leninizmu, ekonomję w duchu marksizmu. 2. Przedmioty ogólne: historia, język i literatura rosyjska, język obcy, matematyka, fizyka, astronomja, chemja, nauki przyrodnicze, geografia, polityka, ekonomja, wojskowość. 3. Przedmioty zawodowe: pedagogika i praktyka. W rozkładzie rocznym godzin przypada na grupę pierwszą 324 godzin, na grupę drugą 2160 godzin, na grupę trzecią 1836 godzin. Z zakładów tych mają wyjść pionierzy marksizmu i leninizmu przepojeni nawskroś ideologją walczącego proletariatu.

W ustępie dotyczących stosunków polskich wydawnictwo genewskie wspomina, że licea pedagogiczne zjawiają się u nas w roku szkolnym 1937/38. W tablicach objaśniających stosunki polskie wydawnictwo genewskie daje rozkład zajęć Instytutu Pedagogicznego w Katowicach, Państwowego Pedagogjum w Krakowie i Instytutu Robót Ręcznych w Warszawie.

**Kształcenie nauczycieli szkół średnich.** Równoległe z tomem poświęconym kształceniu nauczycieli szkół powszechnych Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie ogłosiło tom analogiczny o kształceniu nauczycieli szkół średnich p. t. „La formation professionnelle du personnel enseignant secondaire“. W porównaniu ze stosunkami w zakresie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych uderza tu brak większych rozbieżności, zasadniczo kształcenie odbywa się w uniwersytetach, różnice występują tylko w drobiazgach dotyczących programu i organizacji praktyki. Ankieta ta rozpisana została na żądanie ministerstwa oświaty w Czechosłowacji a odpowiedziało na nią 52 państwa. Ograniczamy się na tem miejscu do podania tylko kwestionariusza.

1. Jakie studia są wymagane od profesorów szkół średnich, jak długo trwają one, jakich wymaga się dyplomów i stopni?

2. Jaka jest procedura dla uzyskania stanowiska profesora szkół średnich (konkurs, lekcje i t. d.)? Czy jest ona jednakowa dla wszystkich profesorów tej katedry?

3. Czy poza dyplomami uprawniającymi do nauczania przedmiotów fachowych istnieje jeszcze odrębne wykształcenie pedagogiczne?

W jakiej instytucji odbywa się ono (uniwersytet, szkoła specjalna)?

5. Jak długo trwają studia pedagogiczne, jakich przedmiotów wymaga się (historja wychowania, metodologja, pedagogika eksperymentalna i t. d.)?

6. Jakie studia psychologiczne wchodzą w obręb wykształcenia pedagogicznego (psychologja dziecka, psychologja wieku dojrzewania, psychologja ogólna)?

7. Czy studia pedagogiczne obejmują praktykę (praktyka stała w szkole średniej, czy lekcje dorywcze pod kierunkiem wybitnych dydaktyków)?

8. Czy studia pedagogiczne zakończone są egzaminami w zakresie jakich przedmiotów?

9. Jakie są sposoby dalszego kształcenia czynnych profesorów (kursy zawodowe, wyjazdy dla studjów zagranicę)?

