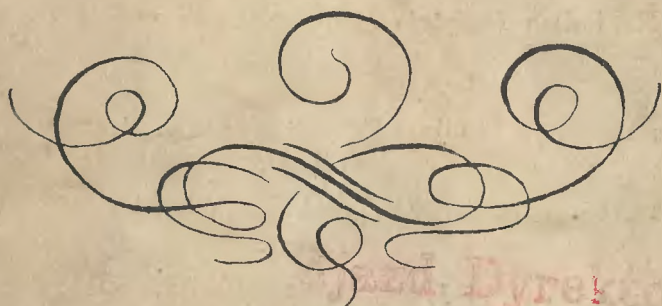


3721/56

CZASOPISMO PEDAGOGICZNE

CHŁOPAK

poświęcone
naukowym zagadnieniom
wychowania.



Jan. Dyrektor
szkół średnich
Katowice 15.11.

ZESZYT PIERWSZY I DRUGI

ROK 1929

*Wydawnictwo
w Katowicach*

„CHOWANNA“

WYCHODZI KWARTALNIE W KRAKOWIE

POD REDAKCJĄ PROF. UNIW. JAGIELL.

DR. Z. MYŚLAKOWSKIEGO

ZE WSPÓŁUDZIAŁEM

KOMITETU REDAKCYJNEGO

który stanowią PP.:

WŁ. RADWAN,
Dr L. RĘGOROWICZ,
Prof. Dr S. SZUMAN,
Prof. Dr F. ZNANIECKI.

Nakładem *Instytutu Pedagogicznego* w Katowicach.

Adres Redakcji: Studium Pedagogiczne, ul. Straszewskiego 27,
Kraków.

Adres Administracji: Księgarnia Jagiellońska, ul. Wiślna 3,
Kraków.

Redaktor przyjmuje w środy od godz. 1 do 2.

Rękopisów Redakcja nie odsyła.

W kraju: cena zeszytu	.	.	.	.	.	.	.	.	.	zł. 5
Prenumerata półroczna	.	.	.	.	.	.	.	.	.	zł. 9

Zagranicą (dolicza się koszty opakowania i przesyłki)

CHOWANNA

KWARTALNIK

POŚWIĘCONY NAUKOWYM ZAGADNIENIOM
WYCHOWANIA

POD REDAKCJĄ

PROF. DR. Z. MYŚLAKOWSKIEGO.

ZE WSPÓŁPRACĄ REDAKCYJNĄ:

PROF. DR. J. CZEKANOWSKIEGO, PROF. DR. B. NAWROCZYŃSKIEGO,
WŁ. RADWANA, DR. L. RĘGOROWICZA, PROF. DR. S. SZUMANA,
PROF. DR. F. ZNANIECKIEGO

ROK 1929.

TOM I.

4741.1929

Pracownia Śląska

II.



30.000,-

X-47308	
4741/	II T. 1.

1929

SPIS PRAC

ZAWARTYCH W I TOMIE CHOWANNY.

ARTYKUŁY:

	Str.
<i>S. Szuman</i> Nowe kierunki psychologii a pedagogika .	1—12
<i>E. Sperantia</i> L'unité comme but et moyen de l'éducation	13—29
<i>L. Jaxa-Bykowski</i> Zachowanie się młodzieży w czasie badań pedologicznych	31—43
<i>J. Chałasiński</i> Rodzina i szkoła a szersze grupy społeczne	45—57
<i>T. Czapczyński</i> Szkolnictwo średnie ogólnokształcące w Pol- sce w latach 1921/2—1926/7	59—90
<i>S. Szuman</i> Badania nad rozwojem i znaczeniem gestu wskazywania i ruchu rzucania za siebie oraz wykrzykników wskazujących i wyrazów stwierdzających nieobecność u dziecka	117—143
<i>K. Sobolski</i> Z zagadnień zróżnicowania intelektualnego i rasowego polskiej młodzieży szkolnej	145—194
<i>J. Kuchta</i> Zabawy krakowskich „dzieci-włóczęgów“ w porze zimowej	195—207
<i>A. Polewka</i> Teatr szkolny samorodny i jego wartość wy- chowawcza	219—231
<i>G. Landau</i> Wpływ „filozofji życia“ na współczesny ruch pedagogiczny	233—243
<i>J. Stanisławski</i> Nauczanie metodą projektów	245—268
<i>A. Kłodziński</i> Idea jedności zjawisk życia duchowego w nau- czaniu historii	269—278

SPRAWOZDANIA I OCENY:

	Str.
<i>E. Hylla</i> : Testprüfungen der Intelligenz (S. Szuman)	95
<i>H. Weimer</i> : Psychologie der Fehler (S. Szuman)	96
<i>G. H. Green</i> : Psychanaliza w szkole (L. Langholz)	96
<i>H. Hetzer</i> : Das volkstümliche Kinderspiel (J. Kuchta)	98
<i>H. Rowid</i> : Psychologia pedagogiczna (S. Szuman)	100
<i>F. Thrasher</i> : The gang (J. Chałasiński)	104
<i>R. Lochner</i> : Deskriptive Paedagogik (M. Wachowski)	107
<i>A. Rumpf</i> : Kind und Buch (J. Tumińska)	215
Ztschr. f. paed. Psych. (3, 4, 1929) (W. Borelowski)	216
<i>H. Hoffmann</i> : Das Problem des Charakteraufbaus (K. Sobolski)	281
<i>E. Kriek</i> : Menschenformung (M. Wachowski)	297
<i>K. Koniński</i> : Szkoła na miarę (M. Wachowski)	299
<i>B. Branford</i> : A study of mathematical education including the teaching of arithmetic (O. Nikodym)	303
<i>J. Stanisławski</i> : A Pole's trip to London (H. Mysłakowska)	306
Intern. Ztschr. f. Individual-Psychologie (1, 2, 1929) (L. Langholz) . .	307

KRONIKA:

Instytut Pedagogiczny w Katowicach (m)	111
Trzeci kongres światowej Federacji związków pedagogicznych w Gene- wie (W. Bobkowska)	311
Z międzynarodowego kongresu Ligi nowego wychowania w Helsingör (H. Spoczyńska)	319
Towarzystwo Instytutu Pedagogicznego w Katowicach (m)	324
Ankieta w sprawie samorządu uczniowskiego (R. Taubenszlag)	333

DYSKUSJE:

Uwagi w sprawie recenzji dra M. Wachowskiego z książki p. t. „Szkoła na miarę” dra K. Konińskiego (K. Koniński)	329
--	-----

STRESZCZENIA:

	Str.
<i>J. Chałasiński</i> : Family, school and larger social groups	90
<i>L. Jaxa-Bykowski</i> : The behavior of young people during the pedagogical examinations	93
<i>S. Szuman</i> : Untersuchungen über die Entwicklung des Zeigens und des Hintersichwerfens von Gegenständen beim Kinde	209
<i>K. Sobolski</i> : Recherches sur les relations entre la race et le type intellectuel chez la jeunesse polonaise	212
<i>J. Kuchta</i> : Volkstümliche Winterspiele der krakauer verwahrlosten Jugend	213
<i>A. Polewka</i> : Le théâtre libre à l'école et sa valeur éducative	279

Redakcja: Studium Pedagogiczne U. J. Straszewskiego 27, Kraków.

Administracja: Instytut Pedagogiczny, Wojewódzka 45, Katowice.

SPIS AUTORÓW

PRAC ZAWARTYCH W I TOMIE CHOWANNY

	Str.
Bobkowska W.	311
Borelowski W.	216
Bykowski Jaxa L.	31, 93
Chałasiński J.	45, 90, 104
Czapczyński T.	59
Kłodziński A.	269
Koniński K.	329
Kuchta J.	98, 195, 213
Landau G.	233
Langholz L.	96, 307
Mysłakowska H.	306
Nikodym O.	303
Polewka A.	219, 279
Sobolski K.	145, 212, 281
Sperantia E.	13
Spoczyńska H.	319
Stanisławski J.	245
Szuman S.	1, 95, 96, 100, 117, 209
Taubenszlag R.	333
Tumińska J.	215
Wachowski M.	107, 299

NOWE KIERUNKI PSYCHOLOGJI A PEDAGOGIKA

W ostatnich dwudziestu latach pojawił się w psychologii cały szereg nowych kierunków i dążeń. Te poszczególne nowe kierunki teoretyczne są między sobą nieraz sprzeczne. Każdy z nich stara się na swój sposób rozwiązać problemy, jakie zajmują umysły psychologów. Rozbieżności zapatrywań są tak duże i tak liczne, że można mówić o kryzysie, jaki przechodzi od pewnego czasu nauka psychologii.

Wszystkie te rozbieżne kierunki mają jednak jedno wspólne dążenie — zreformowania psychologii. Należałoby zatem zbadać, jak dalece poszczególne kierunki teoretyczne opierają się na słusznych założeniach, które z nich są mniej, które więcej prawdopodobne i co ostatecznie nauka nasza zyskuje na nich. Tem zagadnieniem jednak w niniejszym artykule się nie zajmę, odsyłając czytelnika do prac Driescha i Bühlera. Zamierzam natomiast poruszyć inny problem z tem związany, a mianowicie, jaką wartość mają nowsze kierunki psychologiczne dla nauk pedagogicznych, w szczególności dla psychologii pedagogicznej.

Rozpatrując nowsze kierunki psychologii teoretycznej z tego punktu widzenia, niekoniecznie musimy sobie zadawać zawsze pytanie kardynalne i właściwie jedyne, gdy chodzi o zbadanie danego problemu z punktu widzenia teoretycznego, pytanie, czy rozwiązanie jakie proponuje dana hipoteza, jest mniej lub więcej prawdopodobne, prawdziwe lub błędne. Nam chodzi o wartość praktyczną danej nowej hipotezy, danego nowego kierunku w psychologii. Ta wartość praktyczna teorii nie jest zależna li tylko od jej prawdziwości, lecz jeszcze od innych momentów. Dane nowe hipotezy nie tylko dążą do rozwiązania dawnych problemów w nowy sposób, lecz stwarzają i odkry-

wają problemy nowe. Są one nietylko próbą rozwiązania jakiejś teoretycznej już dawniej zauważonej lub dopiero na nowo spostrzeżonej trudności teoretycznej, lecz zapuszczeniem się odkrywczem w niezbadane dziedziny. Są one często nie ustaleniem nowej prawdy, ani postawieniem nowej hipotezy, lecz odkryciem nowego punktu widzenia na jakiś problem. Te nowe aspekty niekoniecznie mają zawsze charakter ujmowania nowego problemu z punktu widzenia prawdy lub fałszu, słuszności lub niesłuszności. Może np. chodzić o zobaczenie danego problemu z bardziej abstrakcyjnego, oderwanego lub bardziej konkretnego, życiowego punktu widzenia. Takie zagadnienia w psychologii istotnie istnieją. Można naukowo badać psychikę ludzką analizując procesy psychiczne w oderwaniu od realnego przebiegu psychicznego życia codziennego, badając je zapomocą sztucznych eksperymentów, studiując te lub owe, sztucznie drogą teoretycznej spekulacji z żywej całości psychiki wyodrębnione fenomeny i elementy, lub też zając punkt widzenia bardziej zbliżony do rzeczywistej psychicznej rzeczywistości, starać się ogarnąć i zrozumieć całość fenomenu życia wewnętrznego, badając tajne motywy postępowania, studiując zewnętrzne zachowanie się organizmu w realnych sytuacjach życiowych, starając się własnem przeżyciem objąć całą skalę przeżyć duchowej osobowości istot drugich, zrozumieć i zgłębić życie psychiczne zgoła inne od naszego własnego. W nauce bywa zwykle tak, że dopiero nowe teorie i spekulacje odkrywają całe dziedziny dotąd nieznane, a rzadko kiedy naodwrot poznajemy najpierw dobrze jakąś dziedzinę i tworzymy potem dopiero teorię, aby ją zrozumieć. Odnosi się to szczególnie do psychologii. Trzeba było coraz to nowych teorii i spekulacji teoretycznych, teorii mających, jak się później okazało kardynalne błędy teoretyczne, aby mimo tej ich błędności stopniowo coraz głębiej wnikać w psychikę zwierząt i ludzi i coraz lepiej ją rozumieć. Tworzą się w tych teoriach coraz to nowe aspekty psychiki, i każdy z tych aspektów ma swoją pozytywną wartość dla jej zgłębienia. I tak można postawić paradoksalne na pozór twierdzenie, że niekiedy również błędne założenia teoretyczne prowadzą do odkrycia prawdy. Rozbieżność zapatrywań teoretycznych w dawnej nauce dowodzi coprawda, że nauka ta jest jeszcze daleka od ostatecznego ustalenia swych prawd.

Im więcej sprzecznych teorii, tem większa niepewność. Z drugiej strony jednak każda z tych teorii wnosi do danej nauki nowe momenty poznawcze, rozszerza szczupłą początkowo dziedzinę tej nauki i tworzy jeden z punktów widzenia, z których nieomal każdy jest potrzebny, aby całość należycie umysłem objąć i zrozumieć.

W psychologii ostatnich dziesiątek lat namnożyło się takich teorii i poglądów bardzo wiele, co jak powiedziałem świadczy o niedojrzałości tej nauki, ale również o jej żywotności. Z punktu widzenia nauk pedagogicznych ten rozwój psychologii stanowi, jak będę się starał wykazać, znaczny postęp. Psychologia jest jedną z nauk podstawowych dla teoretycznych rozważań i praktycznych poczynañ pedagogiki. — Jestem zdania, że dzięki rozwojowi w ostatnich kilku dziesięcioleciach nauka ta stała się wiele doskonalszem narzędziem pedagogiki niż była dawniej i że dopiero teraz pedagogika zaczyna osiągać prawdziwe dla siebie korzyści z psychologii.

Dawna klasyczna psychologia stała na stanowisku, że jedynie przeżycia wewnętrzne, dostępne introspekcji, tworzą właściwą dziedzinę psychologicznych dociekań. Ten zasadniczy punkt widzenia jest poniekąd słuszny i beznaganny. Nie mogę się tu zajmować rozpatrywaniem jego prawdziwości, jest jednak rzeczą pewną, że właśnie dzięki temu stanowisku psychologia dawniejsza ogromnie zacieśniła pole swych dociekań i że to się odbiło również bardzo na jej stosunku do pedagogiki. O przeżyciach wewnętrznych dziecka, o jego fenomenach psychicznych, dostępnych tylko jego własnej introspekcji, możemy bowiem wiedzieć bardzo mało. Im mniejsze jest dziecko, tem mniej potrafi ono zająć obserwujące, obiektywne stanowisko wobec tego co się dzieje i przejawia w jego wnętrzu. Gdyby jednak nawet dziecko umiało nam dać wierny obraz swego życia wewnętrznego, to ostatecznie pedagogicznie nie wiele byśmy na tem zyskali. Wychowawcę interesuje bowiem nietylko, co i jak dziecko wewnątrznie przeżywa, ile wpływ tych wewnętrznych przeżyć na praktyczne poczynania dziecka.

Przeżycia wewnętrzne dziecka zajmują go nie same przez się, lecz jako współczynniki i motywy jego czynów.

Wychowawca chce przedewszystkiem wiedzieć co dziecko w danej sytuacji uczyni, jak się zachowa wobec danego zagad-

nienia w szkole, czy da sobie radę z jakimś zadaniem. — Kwestja, co dziecko w danej sytuacji odczuwa, co się dzieje w jego wnętrzu, ma dla wychowawcy znaczenie o tyle mniejsze, że i tak te wewnętrzne przejawy pozostaną dla niego prawie zawsze niedostępne. Pedagoga interesowały tradycyjnie w pierwszym rzędzie bardziej wytwory psychiki dziecka, niż same wewnętrzne przejawy jego psychiki. Ten punkt widzenia jest niewątpliwie jednostronny, jednak z wielu względów praktycznych zrozumiały; zrozumiały tembardziej, że dawna psychologia, chociaż się zasadniczo wyłączała tylko życiem wewnętrznem zajmowała, dawała nauczycielowi bardzo ubogi i schematyczny, a w gruncie rzeczy też nieprawdziwy obraz psychiki. W psychologii tej studjum zasadniczych, elementarnych zjawisk i prostych fenomenów psychicznych w stosunku do badania skomplikowanych fenomenów jak inteligencji, uzdolnień, temperamentu, charakteru grało zbyt dużą rolę. Student pedagogiki nie cenił psychologii jako nauki, która mu podawała oderwane wiadomości o prostych wrażeniach i uczuciach, która ujmowała całokształt skomplikowanego, żywego organizmu psychicznego w szablon kilku mechanizmów pamięci i kojarzenia wrażeń, a nie dawała zupełnie wglądu w żywą psychikę człowieka.

A amerykański behawiorystyczny kierunek był reakcją na przecenianie metody introspekcyjnej w tradycyjnej psychologii. Behawioryzm czyli psychologia jako nauka o zachowaniu się popadł w drugi ekstrem, rezygnując z introspekcji, jako metody rzekomo nienaukowej i niepotrzebnej. Ta psychologia „bez duszy“, jak ją nazwali jej wyznawcy, psychologią w właściwym tego słowa znaczeniu nie jest, choć się posługuje dawną psychologiczną terminologją. Jednak behawioryzm jako nauka o zachowaniu się, jako metoda badania nietylko zewnętrznych cielesnych objawów psychiki, które już znała i uprawiała psychologia dawna, lecz przede wszystkim badanie zachowania się czynnego, praktycznego danej jednostki w sytuacjach jakie stwarza samo biologiczne i kulturalne środowisko, jest ważnem uzupełnieniem psychologii tradycyjnej i koniecznem rozszerzeniem jej zakresu.

Psychologia posługująca się tylko metodą badania zewnętrznego zachowania się organizmu w danej sytuacji jest we wielu wypadkach zarówno konieczna jak możliwa. Konieczna, bo

nie moglibyśmy bez niej uprawiać ani psychologii zwierząt ani nawet tak ważnej dla pedagogiki psychologii małego dziecka, a możliwa choćby dlatego, że istotnie istnieje i rozwija się psychologia zwierzęcia i małego dziecka. Trzeba tylko z drugiej strony uprzytomnić sobie, że nauka o zachowaniu może istnieć jedynie dzięki terminologii psychologicznej wytworzonej poprzednio przez psychologię introspekcyjną, że pojęcie psychologiczne jak wrażenie, uczucie, uczucie, dążenie, pragnienie, zdziwienie, strach, radość powstały w dziedzinie introspekcyjnych przeżyć i że nie powstałyby zapewne nigdy, gdyby umysł nasz rejestrował i notował tylko tak zwane zewnętrzne zachowanie się istot żyjących. Psychologia dziecka jest (i musi być) przepełniona pojęciami z psychologii introspekcyjnej, mimo że dobrze wiemy, że to co nazywamy spostrzeżeniem lub myślą dziecka, jest jakościowo czemś innym, niż spostrzeżenie lub myśl u człowieka dorosłego i dojrzałego. Behawioryzm jednak przyczynił się bardzo do tego, że psychologia dziecka rozwinęła się tak bardzo w ostatnich kilkunastu latach. Badając psychologicznie małe dziecko, uprawiając psychologię rozwojową dziecka studujemy istotnie tylko wyłącznie zewnętrzne jego zachowanie się w różnych sytuacjach życiowych, opisujemy je i porównujemy z zachowaniem się w tych samych sytuacjach po upływie miesięcy lub lat. Na podstawie tych zewnętrznych obrazów jego zachowania się dochodzimy zarówno do wniosków o jego rozwoju psychicznym, jak też w pewnej mierze wnioskujemy o przeżyciach wewnętrznych, jakie towarzyszą jego zachowaniu się w danej sytuacji. Widząc n. p., że kilkomiesięczne niemowlę w swych zabawach i poczynaniach manipulacyjnych nie uwzględnia praktycznie złożoności jakiegoś przedmiotu, wnioskujemy, że nie ujmuje tej złożoności również spostrzegawczo, psychicznie i mówimy o tak zwanym synkretycznym typie spostrzegania u dziecka.¹) Podobnie o życiu wewnętrznym starszych dzieci wyrabiamy sobie sąd głównie na podstawie obserwacji zewnętrznego ich zachowania się, a tylko w bardzo małej mierze odtwarzamy sobie obraz ich wewnętrznego życia według ich relacji, dotyczących przeżyć introspekcyjnych (pamiętniki młodzieży w okresie dojrzewania i t. p.).

¹ Stefan Szuman. Obserwacje dotyczące tak zwanego synkretycznego spostrzegania u dziecka. Polskie Archiwum psychologii 1927.

Behawioryzm jako metoda ma w końcu też tę wielką zasługę, że zmienił charakter eksperymentu stosownego do badania psychiki dziecka. Eksperyment klasycznej psychologii był nieżyłowy, sztuczny. Behawioryzm, który wyrósł z psychologii zwierzęcej, położył główny nacisk na badanie danego osobnika w warunkach naturalnych jego życia, zajął się głównie zachowaniem się całej żywej jednostki w konkretnej sytuacji, a nie tylko reakcją na sztuczny bodziec. Chcąc poznać i badać psychikę dziecka, nowoczesny psycholog przeniósł się z laboratorium psychologicznego do środowiska w którym dzieci naturalnie żyją i rozwijają się, do pokoju dzieciennego i do szkoły.

Psychologia pedagogiczna i pedagogika eksperymentalna mogą zatem z metody behawiorystycznej wyciągnąć bardzo poważne korzyści.

Należy sobie uprzytomnić, że badania inteligencji i uzdolnień za pomocą testów są właściwie typowymi doświadczeniami behawiorystycznymi. Nie pytamy tu bowiem o przeżycia introspekcyjne danej jednostki w chwili rozwiązywania testu, lecz patrzymy tylko na wynik, na wytwór psychiki danego osobnika w zetknięciu się z daną sytuacją, jaką jest test. Podług wytworu oceniamy zdolności psychiczne, sądzimy o pewnych dyspozycjach tej psychiki. W rezultacie dzięki behawioryzmowi nastąpiło pewne zbliżenie między psychologiem a nauczycielem. Nauczyciel, przyzwyczajony do sądzenia o psychice ucznia według jego zachowania się i według wyników jego pracy, postępuje podobnie jak behawiorysta, opisujący psychikę człowieka w świetle jego zewnętrznie spostrzegalnych wytworów i poczynąń. Obaj postępują niewątpliwie jednostronnie, nie licząc się wcale lub niedostatecznie z przeżyciami wewnętrznymi badanego, czy wychowanka.

Jednak ta metoda ma swe wielkie znaczenie i duże zalety, jakie się ujawniły w psychologii zwierząt i dzieci, oraz w badaniach za pomocą testów.

Historję psychologii w ostatnich dziesiątkach lat można w kilku zdaniach scharakteryzować jak następuje. Była ona początkowo psychofizyką i psychofizjologią. Stopniowo, równolegle z rozwojem młodej nowej nauki, biologii i z rozszerzeniem się naszej wiedzy o życiu i zachowaniu się zwierząt, powstawała psychologia biologiczna. Psychologia coraz bardziej od-

dała się od filozofji, swej nauki macierzystej, a zbliżała się do eksperymentalnych nauk przyrodniczych. Krańcowym szczytlem tego rozwoju jest właśnie behawioryzm amerykański. — Przeciwno temu czysto przyrodniczemu kierunkowi w psychologii obudziła się reakcja idąca z trzech źródeł, a mianowicie ze strony psychopatologii, ze strony samej pedagogji i w końcu ze strony sociologii.

Mówiąc o wpływie psychopatologii na rozwój psychologii mam na myśli szczególnie psychoanalizę. Nie jest mojem zadaniem ani moim zamiarem, podawać tu krytyce ten de nomine czysto przyrodniczy, w rzeczywistości jednak silnie filozoficzną spekulacją zabarwiony kierunek, chociaż osobiście bardzo krytycznie się zapatruję na teorię psychoanalityczną jako taką. Natomiast chodzi mi o wykazanie, że psychoanaliza miała mimo tych wad wpływ bardzo dodatni na rozwój psychologii, a szczególnie również psychologii pedagogicznej. Psychoanaliza stała się w niektórych środowiskach modą — również na terenie szkoły. W formie takiej mody jest ona w praktyce raczej szkodliwą niż pożyteczną, a conajmniej w rękach nauczycieli niedostatecznie przygotowanych pod względem przyrodniczym i medycznym jest metodą niebezpieczną. Jednak zajmowanie się psychoanalizą jako nauką o konfliktach w duszy dziecka, ujmowanie psychiki wychowanka jako terenu walki bardzo poważnych konfliktów rozwojowych a nawet bezpośrednie starania ze strony nauczyciela, aby zgłębić i zrozumieć te zaburzenia w duszy oddanego jego opiece wychowanka, napewne zaostrożą jego zmysł psychologiczny i dadzą mu do ręki klucz do zrozumienia wielu dotąd niezrozumiałych przejawów młodocianej duszy. Psychoanaliza może dać bardzo wiele dobrego nauczycielowi, który ją potrafi krytycznie ocenić i należycie z niej skorzystać. W rękach wychowawców nieprzygotowanych do tego zadania może się jednak stać środkiem bardzo niebezpiecznym. Psychoanaliza jest, jak ją nazwano, psychologią głębi duszy. Według Freuda ukryte, instynktowe, popędowe, podłoże organizmu psychicznego jest właściwą, istotną psychiką, a świadoma, dostępna zwykłym badaniom jawna psychika jest skorupą zewnętrzną, która bynajmniej nie odzwierciedla wiernie tego, co tkwi w głębi jaźni. — Zjawiska psychiczne dostępne introspekcji są zdaniem jego niemniej jak

zewewnętrzne manifestacje psychiki tylko symbolami, których język trzeba zrozumieć, aby dotrzeć do właściwych przejawów. W tej zasadzie psychoanalizy tkwi właściwe niemałe niebezpieczeństwo tej teorii. Nauczyciel, który się przejął zasadami Freuda, będzie u swych wychowanków szukał symbolów, kompleksów, konfliktów, tłumień i w pogoni za ukrytą głębią psychiki u swych wychowanków straci kontakt z bezpośrednio daną rzeczywistością.

Obraz psychiki, jaki nam maluje Freud, tworzy jednak w każdym razie pewną ograniczoną i zrozumiałą dla nas całość, chociaż niewątpliwie nie jest wiernym portretem, lecz raczej fantastycznym utworem na jej temat. Życie psychiki w ujęciu Freuda staje się jako całość „zrozumiałe” (na tem właśnie polega wielka popularność Freuda). Normalne i patologiczne zjawiska tłumaczy się działaniem pewnych energii, popędów, dążeń i motywów, podczas gdy w klasycznej asociacionistycznej psychologii organizm psychiczny był jakimś cprawda niesłychanie skomplikowanym, ale w gruncie rzeczy martwym mechanizmem, którego funkcjonowanie można było pojąć, lecz nie podobna było go odrzucić i zrozumieć, tak jak się czuje i rozumie psychikę własną i obcą. — Rozwój psychiki jest wewnętrzną walką, jej dojrzewanie wysiłkiem, jej zewnętrzne czynne manifestacje są wyrazem indywidualnych dążeń i pragnień, zmagających się z życiem i szrankami, jakie wytworzyła, cywilizacja dla osobistego szczęścia i rozwoju.

Przeciwstawiając tak zdecydowanie popędowo-biologiczną psychiczną naturę człowieka możliwości realizacji dążeń w życiu społecznym wygłasza Freud teorię podobną do tej, jaką niezależnie od niego postawił Spranger. Według Freuda, dziecko wzrasta w konfliktach ze społeczeństwem, które stopniowo coraz bardziej ogranicza ekspansywność i egoizm jego popędowej natury (Realitätsprinzip kontra Lustprinzip). U Sprangera stosunek społeczeństwa do młodego pokolenia jest zupełnie inny. Według niego dziecko powoli wzrasta w kulturę społeczeństwa, przyswajając ją sobie. Dziecko jest początkowo, podobnie jak zwierzę, istotą, której życie i również całe życie psychiczne mieści się w ramach biologicznego środowiska, w ramach jego życiowych instynktowych potrzeb. Natomiast rozwój psychologiczny człowieka różni się tem właśnie od rozwoju zwierzęcia,

że psychika każdego indywiduum naszego społeczeństwa jest nie tylko co do treści ale również co do form myślenia, wytworem rozwoju wielu następujących po sobie kultur. Człowiek operuje formami myślowymi, które wytworzyła kultura. Dziecko nie wytwarza n. p. mowy na nowo własnymi siłami, lecz potrzeba mu tylko tyle sił psychicznych, aby się nauczyło tej gotowej formy myślenia od pokolenia dorosłych. Podobnie przejmuje ono od nich pojęcia porządkujące czas i przestrzeń, pogląd na świat, formy logiczne, sposoby myślenia, środki i narzędzia praktyczne oraz całą przez pokolenia wytworzoną gotową wiedzę. Prawda, że nie przyjmuje tego wszystkiego naśladować poprostu dorosłych, lecz że w tem wszystkim jest spora część wytwórczości jego własnej dziecięcej psychiki, że formy myślenia dziecka są nieraz zasadniczo różne od naszej dorosłej logiki. Jednak te inne dziecięce formy umysłowego odnoszenia się do świata są znowóż podobne do tych, jakie wytworzyła ludzkość na wczesnych szczeblach swego rozwoju. Dziecko nie bierze z kultury dorosłego człowieka gotowych form, lecz korzysta z tych form w swój dziecięcy sposób. Nie ulega jednak wątpliwości, że stopień za stopniem dziecko wkracza w gmach kultury psychicznej i materialnej.

W gruncie rzeczy Spranger wyraził tylko na nowo starą myśl nauk pedagogicznych, że mianowicie jednym z głównych celów nauczania jest przekazywanie kultury z pokolenia na pokolenie. Myśl ta, zastosowana do psychologii rozwojowej, daje jednak nowy zupełnie pogląd na rozwój psychiczny dziecka. W znaczeniu, jakie myśl ta miała w tradycyjnej pedagogice, chodziło o przekazywanie szczególnie materialnej wiedzy. W zastosowaniu do psychologii główny nacisk spoczywa na aktywnem wrastaniu dziecka w kulturę, na zdobywaniu kultury duchowej jako formy psychicznego opanowania i odnoszenia się do świata, podczas gdy pedagogika myślała tu głównie o przekazywaniu gotowej treści wiedzy. Istotnie, psychologia nie licząca się z ludzką psychiką jako wytworem środowiska kulturalnego, społecznego, a nie tylko biologicznego i przyrodniczego, nie może należycie ogarnąć i pojąć psychologii człowieka.

Jak wiadomo teoria Sprangera spotkała się z bardzo ostrą i niewątpliwie słuszną krytyką. Nie jest to psychologia „ściśła“,

eksperymentalna, lecz raczej wchodzi do pewnego stopnia w zakres nauki o kulturze. Mimo swych błędów ten kierunek nowoczesnej psychologii wydaje mi się znowuż dla teorii i praktyki pedagogicznej bardzo ważny. Ostatecznie pod względem eksperymentalnym jesteśmy jeszcze daleko od możliwości ścisłego zbadania wszystkich skomplikowanych zjawisk psychicznych. Nie wynika z tego, żeby dlatego było zupełnie zbronione myśleć i pisać o nich. Sądzę że właśnie Spranger wiążąc psychologię z nauką o kulturze wnosi do niej momenty, które z niej robią naukę dla pedagoga szczególnie cenną i potrzebną. Już obecnie, zdaniem mojem, przeczytanie takiej książki jak „Psychologie des Jugendalters“, da nauczycielowi więcej niż przestudjowanie rozdziału o wrażeniach w podręczniku dawnej psychologii, mimo że książka Sprangera jest pod wielu względami „nieściśła“.

Od „wrastania w kulturę“ Sprangera jest już nie wielki krok do psychologii socjologicznej. Sociologia wywarła i w dalszym ciągu będzie wywierała ogromny wpływ na nauki pedagogiczne. Świadczą o tem również polskie prace pedagogiczne z ostatnich lat. Bykowski, Nawroczyński i Myślakowski poruszają problemy sociologiczne z dziedziny wychowania, a Znaniecki dał nam świeżo systematyczny wykład „Sociologii wychowania“.

Psychologia tradycyjna interesowała się prawie tylko jednostką i jej przeżyciami, nie uwzględniając faktu, że człowiek żyje w społeczeństwie i że psychika jego jest pod wielu względami zarówno wytworem środowiska w którym żyje i ludzi z którymi przestaje, jak też równocześnie jednym z ograniczonych ogniw całości, jaką tworzy dana grupa społeczna. Przywykliśmy np. studjować rozwój małego dziecka, tak jakby się ono rozwijało oddzielnie od grupy społecznej jaką jest rodzina, lub psychikę danego ucznia w szkole, tak jakby on sam siedział w klasie. Tymczasem niemowlę i matka tworzą jedną nierozzerwalną całość nie tylko pod biologicznym lecz również pod psychologicznym względem, a uczeń również pod względem psychologicznym jest częścią klasy, jednym z ogniw całości, którą ona tworzy i w pewnej mierze psychika jego jest jej wytworem. W psychologii nowoczesnej zaczyna się jasno zarysowywać stosunek między psychiką a środowiskiem. Według

tradycyjnej teorii empiryzmu środowisko w zupełności kształtowało i formowało psychikę jednostki. Ten przestarzały pogląd przewyciężył już Stern w swej teorii konwergencji, ale jeszcze jaśniej przedstawia on się z punktu widzenia psychologii socjologicznej.

Indywidualium jako nieodłączna organiczna część danej grupy jest bowiem nie tylko produktem konwergencji zewnętrznego i wewnętrznego czynnika rozwojowego, lecz każda z jego funkcji psychicznych ma jakieś znaczenie w obrębie grupy, to jest znaczenie nadindywidualne.

W psychologii nowoczesnej odbył się, co starałem się wykazać powyżej, rozwój dwojaki. W kierunku biologicznym rozwinał się skrajny behawioryzm, przez co psychologia ukończyła swą ewolucję w kierunku zbliżenia się do nauk przyrodniczych, idąc od eksperymentalnej psychofizyki i psychofizjologii przez behawioryzm ku psychologii biologicznej, opierającej się również na eksperymencie (zachowania się). Z drugiej strony pewne kierunki spekulatywne jak psychoanaliza i psychologia humanistyczna (*Geisteswissenschaftliche Psychologie* Sprangera) wykazały, że psychologia nie jest czysto przyrodniczą nauką i że swój związek z filozofią i z naukami humanistycznymi musi nadal zachować. Pojednanie tych dwóch kierunków w psychologii będzie może mogła dać sociologja, jako nauka o grupach i środowiskach zarówno biologicznych jak kulturalnych.

Mówiłem dotąd tylko o kilku nowoczesnych kierunkach w psychologii, starając się wykazać, że te pod wielu względami ze sobą sprzeczne w swych założeniach, częściowo błędne kierunki, jednak dla praktyki pedagogicznej mają swoistą pozytywną wartość, robiąc z psychologii naukę dla pedagoga bardziej wartościową, bo bardziej przystosowaną do jego potrzeb praktycznych. Nie mówiłem dotąd wcale o kierunku psychologii „kształtu“, o nowych zapatrywaniach na psychologię myślenia, o poglądach na psychologię temperamentu i charakteru, jakie się ostatnio wytworzyły szczególnie w psychiatrii. Pomiąłem z konieczności wiele ciekawych pomysłów i dążeń, jakie się pojawiły w ostatnich kilkunastu latach. Zająłem się szczególnie niektórymi „kierunkami“ w nowoczesnej psychologii pod względem ich znaczenia pedagogicznego, a pomiąłem cały szereg ważnych, pozytywnych, realnych zdobyczy, jakie psy-

chologia ma do zanotowania w ostatnich dziesięcioleciach. Nie zająłem się szczegółowo niesłuchanie bujnym rozwojem badania inteligencji i uzdolnień za pomocą metody testów. Pomiąłem zupełnie rozwój poradnictwa zawodowego, który ma również wielkie znaczenie dla pedagogiki. — Nie wspominałem też o powstaniu ogromnie ważnej dziedziny nauki psychologicznej, psychologii różniczkowej, dzięki której przystępujemy do rozwiązania problemu interesującego nauczyciela bardziej niż wszystkie inne, problemu inteligencji i zdolności poszczególnego ucznia, struktury indywidualnej i jego osobowości duchowej, oraz temperamentu i charakteru wychowanka. Szczególnie w personalizmie Sterna te dążenia nowoczesnej psychologii znalazły swój pierwszy świadomy, dojrzały wyraz.

Chodziło mi głównie o to, aby wykazać, że tak zwana psychologia pedagogiczna, która ostatecznie nie jest odrębną nauką, lecz psychologią zastosowaną do potrzeb pedagogiki, z tej psychologii, która w ostatnich kilkunastu latach się wytworzyła, mimo pozornego kryzysu nauki psychologii i mimo pozornej rozbieżności licznych nowoczesnych jej kierunków, może korzystać w całej pełni i to z znacznie lepszym rezultatem, niż to byto możliwe n. p. za czasów psychologii Wundtowskiej. Zajmując tak optymistyczne i pragmatystyczne stanowisko wobec nowoczesnej psychologii, zdaję sobie najzupełniej sprawę z tego, że rozbieżność kierunków oraz niejasność i spekulatywność pewnych dążeń w nowoczesnej psychologii każe jednak śledzić ten jej rozwój z całym krytycyzmem i że nie należy brać każdego nowego pomysłu za dobrą monetę i przedwcześnie opierać praktyki pedagogicznej na teoriach nieustalonych. Z drugiej strony nie można jednak zamykać oczu na fakt, że nasz widnokrąg psychologiczny w ostatnich dziesięcioleciach niesłuchanie się rozszerzył i nie można zamykać się w zbyt ciasnym kole tego, co rzekomo jest już pewne i ustalone. Praktyka nie zawsze może i niekoniecznie powinna długo czekać, i wprowadzać w czyn tylko to, co się ostało z wysiłków myślowych i pomysłów teoretycznych przeszłych generacji, lecz ma i może ona również szukać prawdy, stosując probierz zdatności dla praktyki i życia tego, co tworzy współczesna umysłowość.

PROF. DR. EUGENIU SPERANTIA

DE L'ACADÉMIE ROYALE DE DROIT D'ORADEA, PROF. DE PHILOSOPHIE
À L'ACAD. THÉOLOGIQUE D'ORADEA (ROUMANIE)

L'UNITÉ COMME BUT ET MOYEN DE L'ÉDUCATION

Par leurs observations sur la vie organique, les biologistes en tirent une définition qui semble à la plupart ne pouvoir se passer du concept de substance matérielle. Ils se trouvent pourtant très embarrassés lorsqu'il s'agit d'établir ses correspondances avec les phénomènes de la conscience. On fait appel alors à des hypothèses et artifices, à de simples négations de la vie spirituelle come telle, ou même à la réduction de l'âme aux fonctions de certains organes.

Mais les vérités psycho- et noologiques ne peuvent pas être simplement ignorées. Le cours des idées et le jeu du sentiment sont des phénomènes de la vie tout autant que la descendance des espèces. D'autre part, la vertu (morale) ne saurait être réduite à des phénomènes de physiologie cérébrale; l'examen histologique et physico-chimique de la cellule nerveuse et de l'encéphale ne pourra jamais révéler un fondement physiologique aux lois du syllogisme. L'existence des lois logiques et de la loi morale n'implique ni n'exclue des rapports entre la pensée et la physiologie cérébrale. Il y a là deux ordres de faits différents: vie organique et vie de l'esprit.

La remarque s'impose pourtant que, si pour leur dénomination nous employons également le terme: „Vie“, ce facteur commun ne doit pas son équivocité à un simple hasard. La vie apparaît en effet, dans l'ordre de la matière animée, comme ayant ses lois propres. Mais, si dans l'ordre de l'esprit ces lois ne semblent pas toujours applicables, la vie qu'on y reconnaît n'est pas totalement différente de celle qu'on affirme.

dans l'autre. Il faut concéder qu'il y a d'un côté et de l'autre l'empreinte d'une même réalité profonde. Par dessus des caractères distinctifs d'une vie organique asservie à la matière, on peut en tracer d'autres plus larges qui puissent embrasser les deux ordres de vie à la fois.

Pour y parvenir il faut tenir compte exclusivement de l'aspect dynamique des phénomènes vitaux; regarder les faits, les fonctions et non pas les choses, les corps. D'ailleurs la science positive elle-même, renonce de plus en plus au concept de chose matérielle et évolue vers un dynamisme intégral.

Sans pouvoir développer ici une démonstration spéciale, nous avancerons la formule à la quelle nous croyons pouvoir nous arrêter pour embrasser la vie en général, organique et spirituelle :

L'être vivant est l'unité synthétique de plusieurs processus corrélatifs, qui tend à se maintenir comme unité, à s'accroître progressivement par la synthèse et à propager son contenu comme nouvelle unité synthétique.

Ce sont les processus corrélatifs qui forment le contenu de l'unité. Ils sont eux-mêmes des unités de second ordre par rapport à leurs propres détails. Espèce, individu, fonction ou geste, voici des „êtres vivants“ de différents degrés.

Les trois tendances signalées peuvent être regardées comme les aspects divers d'une seule et générale, qu'on peut appeler : la tendance à l'expansion.

Les faits compris sous cette formule sont d'une grande variété et se classent en groupements de détail. Parmi ceux qui sont reconnaissables à tout degré de la vie, il faut compter l'assimilation.

Il serait erroné de considérer l'assimilation comme constatable exclusivement dans l'ordre de la vie organique.

Elle suppose toujours un agent actif — assimilateur — et un élément passif — assimilé. — Entre l'agent actif et l'élément passif il y a, au moment initial, une différence de structure, une hétérogénéité. Par le processus, l'agent actif répercute sa propre structure dans l'élément passif. Ils deviennent alors de structure homogène.

Chimiquement, l'assimilation matérielle suppose une conversion de substances. Ce phénomène est situé par les chimistes dans la catégorie des catalyses. On considère la vie organique, en tant qu'elle suppose l'assimilation, comme une auto- et homo-catalyse et le corps vivant comme un catalyseur d'un type spécial.

Il ne faut pourtant pas oublier : dans la vie il n'y a pas des „choses“, il n'y a que des faits et rien n'y existe que comme efficience. A proprement parler, ce ne sont pas les substances elles-mêmes qui sont introduites dans le tourbillon de la vie, mais l'énergie chimique qu'elles représentent et les processus occasionnés par leur présence.

Mais le phénomène de l'assimilation suit une double voie : sauf la nutrition, il y a la reproduction. Le premier type s'offre comme un mouvement centripète : l'assimilation se produit par le transport de l'assimilé dans l'Unité de l'assimilateur. Le second type est un transport de particularités en dehors de l'agent : l'élément extérieur reçoit, avec quelques autres traits distinctifs de l'agent : l'élément extérieur reçoit, avec quelques autres traits distinctifs de l'agent actif, la propriété de se constituer comme celui-ci en „unité synthétique“. L'unité vivante réussit ainsi à implanter dans le milieu environnant une copie approximative d'elle-même. L'homogénéité se réalise, en ce cas, par un mouvement centrifuge.

La filiation apparaît dans l'histoire de la vie comme un prolongement de la nutrition. L'intégral suppose toujours le partiel ; pour se propager il faut toujours commencer par acquérir. La nutrition est, de ce point de vue, une reproduction avortée, ou arrêtée à mi-chemin.

*

Considérons un acte d'attention, un acte de conscience quelconque, une „manière de vivre“ dans l'ordre de l'esprit. C'est, au fond, un petit et éphémère „être vivant“. Il a ses essors, ses efforts, ses victoires et ses défaites.

L'acte de conscience tend à conserver son contenu et son unité. Mais une sélection incessante se produit entre les éléments qu'elle synthétise ; les uns disparaissent du champ lumineux, d'autres y surgissent des tréfonds de la mémoire —

avec ou sans le concours de la sensation. Je pense, par exemple, au volume que j'ai vu se matin; dans son aspect, tel qu'il m'est apparu d'abord dans mon souvenir, je selecte sans répit certains détails; je m'arrête à la vignette qui représente une scène antique; les autres détail de l'aspect du livre disparaissent: forme, couleur, grandeur, poids, le texte lui même; l'image du livre serait bientôt épuisée. Mais l'assimilation commencée; je me rend compte que le personnage de la vignette représente Orphée; je n'y vois pas sa lyre, ni les bêtes féroces, ni Eurydice, mais par ces souvenirs j'intègre le concept d'Orphée; je régénère ainsi l'image qui se mourait, je lui refais un contenu. A proprement parler c'est elle qui assimile, qui se nourrit, introduisant dans son unité synthétique des éléments nouveaux. On m'objectera que le concept d'Orphée n'est plus le même que le précédent. La même remarque peut être faite en regard à l'animal qui, par la nutrition, répare les pertes dûes aux combustions vitales: il est chaque jour un autre. Le Dantec l'avait remarqué aussi: l'animal qui, en se régénérant, se survit à soi-même, est plutôt lui-même son propre descendant. L'analogie entre les deux ordres de „Vie“ est d'autant plus frappante. Alimentée, l'image mentale conserve, avec un contenu renouvelé, son Unité synthétique et poursuit ses tendances propres à toute vie.

Encore dans l'ordre de l'esprit, observons la conscience individuelle prise comme un tout, comme un „être vivant“.

L'apperception, — phénomène psychologique d'une si haute importance pour le pédagogue — est souvent nommée: assimilation. C'est juste, puisque c'est par ce processus que l'esprit individuel se nourrit et s'accroît. Il y a une parfaite conformité entre ce fait et les formules de la vie et de l'assimilation, énoncées tout à l'heure.

Ceci pourrait sembler un argument de plus pour la thèse assez répandue qui envisage les phénomènes psychiques comme dérivant des phénomènes physiologiques. Mais ce n'est pas là une conclusion qui s'impose avec nécessité. Tout ce qu'on peut affirmer là sans démenti c'est la ressemblance entre ces deux ordres de vie, l'existence des mêmes lois générales et des mêmes procédés actifs.

Entre la „masse apperceptive“ — comme on dit en didactique — et les nouveaux éléments de connaissance, un rapport s'établit qui a l'effet de transformer ceux-là, en quelque manière, d'opérer leur conversion. Pour parler comme en chimie, la masse apperceptive se comporte comme un catalyseur vis-à-vis de l'idée nouvelle et étrangère au „moi“ ; la masse apperceptive détermine et hâte une certaine transformation dans la structure de l'idée. L'idée apperçue, assimilée, n'est plus la même que lors de sa première acquisition. Pensez un peu combien différents vous semblèrent à la première vue les traits d'une personne, l'aspect d'une ville, qui vous sont devenus ensuite très familiers. Les images conservées dans notre mémoire changent, évoluent, — on le sait, — et le processus d'assimilation n'est pas étranger à ce changement.

Naturellement, il ne s'agit pas d'un changement matériel. Ni plus, ni moins que la vie organique, la vie intérieure ne suppose pas des „choses“ ; il n'y a en elle que des faits, des actes, et leur existence est mesurée par leur efficience.

Dans l'esprit qui a „apperçu“, l'élément nouvellement introduit est une source d'efficience (d'actions) mentales, pareil à l'aliment introduit dans le corps et qui y devient une source de changements physico-chimiques.

Pour que l'„idée“ soit introduite, „assimilée“ par l'esprit, des corrélations de plus en plus nombreuses ont dû s'établir entre elle et les idées antérieurement possédées (actes antérieurement possibles à l'esprit). Qu'on s'imagine un corps constitué, — comme un jury ou une académie, — et dont la fonction serait : l'élection des nouveaux membres. Le nouveau membre est introduit par les anciens ; dès son entrée, sa fonction est d'appliquer aux membres à venir les mêmes statuts et les mêmes conjonctions de forces qui lui furent appliquées à lui. C'est l'image de ce qui se passe dans l'assimilation des connaissances. Celle-ci correspond au premier type d'assimilation organique, à la nutrition : c'est la création d'un élément constitutif nouveau, dans une Unité synthétique ancienne.

L'assimilation du second type, centrifuge, ne fait non plus défaut dans la vie intérieure.

S'il faut y trouver des exemples de propagation, (de filiation), la transformation de la pensée en acte intentionnel, en est un.

L'acte intentionnel (l'acte de volonté) est une „Unité“ de vie organique, naissant d'une „Unité“ de vie spirituelle.

Il y a entre ces deux ordres de vie une relation étroite : des ségments (on pourrait dire : des „individus“) de l'une, naissent des segments de l'autre, — comme les générations alternantes des méduses ou des salpes.

Comme forme de passage entre la filiation alternante et la filiation spirituelle directe, il y a : la pensée qui provoque ou, plutôt, qui „devient“ expression. L'esprit qui pense s'efforce de produire dans d'autres esprits la même manière de penser. Hormis la tendance de maintenir son „unité“ et de s'accroître comme synthèse, ce type d'être vivant qu'on appelle „pensée“ possède aussi la tendance de propager son contenu, créer dans son milieu des copies d'elle-même.

Sans doute, ici aussi, cette propagation suppose d'abord la nutrition. C'est une vérité banale : il faut d'abord avoir assimilé et synthétisé les détails d'une pensée pour pouvoir la propager.

D'autre part il est aussi vrai qu'une pensée qui demeure telle sans aboutir, au moins indirectement, à un acte volontaire ou à une expression, est un processus avorté : „La valeur d'une vérité (dit le Comte Keyserling) gît dans sa fécondité“. C'est le point de vue pragmatiste. De ce biais, du point de vue exclusif de l'action extérieure et de son intérêt, la pensée spéculative est une nécropole d'avortons. Mais cette vérité est uni-latérale car, du point de vue de la vie de l'esprit, l'action en elle-même est sans relation avec la pensée n'a non plus aucun sens et aucune valeur. Chacun de ces modes de la vie apparaît comme „fin en soi“ d'une manière parfaitement semblable à la vie de „individus“ vivants.

Ce qui dans la forme la plus ample et au plus haut degré de la vie intérieure constitue l'acte de „filiation“ (et est traité comme tel dans le langage courant) c'est l'activité de l'éducateur. Par son action exercée sur la vie intérieure d'autrui, l'éducateur y projette des éléments constitutifs de son propre moi, des processus de conscience et certaines de leurs corrélations. Il y réalise, ou du moins il ébauche, en dehors, une synthèse qui répète le dedans. C'est une „assimilation“ par mou-

vement centrifuge. Elle peut bien être faible ou accentuée, superficielle ou profonde.

Si l'action éducative pouvait s'exercer exclusivement par une personne, l'esprit de l'enfant éduqué serait la plus parfaite copie de l'éducateur. Cela n'arrive jamais : la vie sociale est une convergence d'actions éducatives. Chacun de nous est le produit d'une infinité d'actions, — directes ou indirectes, — dont le mode, le sens, le moment, sont pour la plupart dûs au hasard. Dans l'enfant le plus soigneusement éduqué, le nombre des influences intentionnées qui lui viennent de son milieu est toujours incomparablement inférieur à celui des influences qui dépassent toute intention. C'est la „pression sociale“, dont parlait Durkheim.

C'est plutôt le groupe social qui éduque, c'est lui qui se „réproduit“ dans chaque nouvelle personne, comme l'a bien vu P. Barth, et avant lui : Fr. A. Lange et O. Willmann, cités par lui.

Pourtant, l'éducateur, autant qu'il se présume capable d'exercer une influence sur autrui, ne poursuit jamais par elle que réaliser une édition extérieure de son propre moi. „Tous les parents (dit H. Rollin) ont une tendance inconsciente à former leurs enfants à leur propre image... L'éducation est, pour ainsi dire, le prolongement de la reproduction“. Et ici cet auteur entend, évidemment, la reproduction de l'éducateur, pris individuellement.

Certains autres auteurs semblent démentir, partiellement, cette, „idiogogie“ cette reproduction du „moi“, comme tendance de tout éducateur. Emerson la déteste, il est vrai, mais la reconnaît implicitement. F. A. Mentré croit s'apercevoir chez les parents, d'une tendance en quelque manière opposée : celle de donner aux enfants une éducation notablement différente de celle qu'ils ont reçue eux-mêmes. Education différente signifie résultats différents. Les parents souhaitent, en effet, que leurs enfants soient leurs „alter-ego“, mais exempts des accidents désagréables qui ont enlaidi les parents et les ont fait souffrir. Nous voulons, en éduquant, réaliser notre copie corrigée, mais tout de même : une copie.

La vraie impulsion éducative a son germe dans la tendance qu'on pourrait nommer : munificence mentale. Mr. Men-

tré la formulait en disant : „l'esprit qui possède des trésors éprouve un singulier plaisir à les répandre. C'est plutôt le souhait d'augmenter leur efficience, et par cela : leur existence. C'est le souhait de les multiplier qui pousse l'esprit à exprimer les choses qu'il aime.

L'activité éducative est un processus vital qui répond à la tendance de projeter intégralement le „moi“ de l'éducateur dans le sujet éduqué. Mais il s'agit du „moi“ en tant qu'il est réalisé comme Unité synthétique, et point dans ses côtés flottants, détachés, mal maîtrisés.

*

Le moi, nous l'avons déjà rappelé, doit être considéré comme un „être vivant“ de l'ordre spirituel, et donc une Unité synthétique.

Tout activité du „moi“ est „unifiante“.

La connaissance progresse par des synthèses : la perception est une synthèse d'éléments sensoriels et de faits de „mémoire impliquée“ (Höfdding) ou de „concrétions“ (Ampère). L'apperception est, de même une synthèse de représentations ou d'idées complexes.

On a souvent insisté sur le rôle de la „distinction“, dans les actes de connaissance. Mais chaque distinction, en séparant des données, tranche des contours et précise des Unités. En d'autres cas, la constatation d'une différence est un fait d'expérience introspective qui se réfère à l'impossibilité d'établir un rapport. En ces cas, affirmer une différence c'est affirmer l'inexistence d'une pensée.

Mais au dessus tous ces faits de détail, le besoin d'unité domine entièrement le cours de toute notre vie intérieure.

C'est d'abord : le besoin de „logique“.

Ce qui se cache derrière lui, c'est la vie du „moi“ tendant à se maintenir comme „unité“ et à s'accroître progressivement par la synthèse.

Ces deux tendances, corrélatives et complémentaire l'une à l'autre, se dévoilent tantôt comme „horreur de la contradiction“, tantôt comme poursuite d'une systématisation harmonique.

Toutes les formes supérieures de la vie de l'âme se réduisent à ce mouvement à double aspect.

Dans le domaine de la connaissance, c'est sur elles que s'appuient les lois de la pensée logique.

Comme on l'a déjà démontré, le principe de l'identité et celui de la contradiction sont deux expressions différentes de la même affirmation: c'est l'unité de l'esprit, conditionnant toute intellection et toute connaissance.

Les principes de la logique semblent généralement de simples axiomes, servant pour point de départ à la justification aride et sèche de quelques démonstrations de la logique formelle.

Ce serait leur assigner un rôle bien modique.

Au fond, ils sont tout dans notre pensée: ils sont le moteur et le frein, l'impulsion et l'ornière, le but et le moyen.

La pensée se déroule toujours comme une série, longue et enchevêtrée, de questions et de réponses. Toute connaissance est une réponse à une question. Il n'y a pas de connaissance qui puisse s'installer dans notre intelligence, sans qu'une question préalable l'eût appelée, sollicitée.

Mais pourquoi et comment posons nous des questions?

Toute question que notre pensée se pose, surgit de la découverte d'une contradiction de notre „savoir“.

Nous possédons, par exemple, une connaissance générale comme la suivante: „Jamais une porte ne s'ouvre sans la présence d'un agent actif, distinct d'elle-même“. Mais voici qu'une fois, une porte s'ouvre sans qu'une personne apparaisse sur le seuil. L'agent, la cause, ne se fait pas constater par les sens. Nous formulons alors quelque jugement comme celui-ci: la porte s'est ouverte sans la présence d'un agent distinct d'elle-même. Ces deux jugements, le premier (universel) et le second (particulier) étant contradictoires, s'excluent réciproquement. Si l'universel n'était pas une connaissance préalablement acquise, c'est à dire un élément constitutif du „moi“ pensant, alors le particulier, la nouvelle formule, n'aurait pu provoquer aucune émotion. Ne voyant personne apparaître sur le seuil, nous „ne savons plus que croire“. Le premier mouvement que nous faisons alors, est de construire des hypothèses pour boucher le trou contradictoire de notre

pensée : un courant d'air, un séisme, une personne qui hésite d'entrer, etc. Si par un contrôle attentif, toutes nos hypothèses tombent et le fait inouï d'une porte qui s'ouvre toute seule semble vouloir s'imposer, alors nous recourons à quelque hypothèse incontrôlable plutôt que de laisser subsister une contradiction dans notre pensée. En d'autres cas l'opposition contradictoire entre un jugement universel et un jugement particulier pourrait avoir comme issue la négation du premier. Dans l'exemple choisi tout à l'heure, la valeur du jugement universel ne peut être mise en doute : il est une conséquence de la loi de causalité. Le trouble produit en notre esprit par la contradiction est d'autant plus grand, que moindre est la chance de démolir l'un des deux termes de la contradiction. Mais c'est ce trouble qui nous aiguillonne à penser. Et toute questions qui eût jamais la force de nous faire penser, de nous pousser à la recherche, — et donc aussi à la découverte, — découlait d'une contradiction.

La contradiction est la seule vraie douleur spirituelle, et c'est une douleur puisque c'est une menace. Ce que la vie spirituelle redoute le plus, ce n'est pas la mort ou la fin (l'esprit ne conçoit jamais sa fin comme possible). Ce qu'elle redoute le plus, c'est de sentir son „Unité“ se briser.

Galilé, Lavoisier, démolissant des théories qui contredisaient l'expérience; Léonardo da Vinci et Bernard Palissy se posant le problème de l'existence des coquilles sur le sommet des montagnes; Robert Mayer cherchant à rendre en formule mathématique l'équivalent mécanique de la chaleur; voici des esprits harcelés par l'horreur de la contradiction.

Cette phobie, inhérente à notre nature, n'est sans doute pas ressentie par tout le monde avec une force égale. Beaucoup d'entre nous se reposent assez tranquillement après d'innombrables contradictions commises au cours de la journée.

L'animal qui, probablement, ne confronte jamais ses états d'esprit passés avec ses états d'esprit présents, n'a guère l'occasion de découvrir des contradictions entre ses „pensées“ successives.

La vie spirituelle humaine se présente, au contraire une progressive concentration. Un perpétuel contrôle à lieu en

nous-même ; une confrontation de chaque pensée présente avec le plus grand nombre possible des pensées antérieures. Grâce à la possibilité que nous avons de nous rappeler même des états d'esprit qui n'ont pas de rapport avec les besoins physiologiques du moment, nous fouillons en nous-mêmes pour peser, confronter, passer et repasser mille fois nos croyances devant la censure. Le contenu de notre conscience s'organise, se systématise, et le „moi“ tend à devenir de plus en plus harmonique, de plus en plus une „Unité“ rigoureuse, dépourvue de tout conflit intérieur. Perfection ne peut signifier qu'Unité harmonique, sans lacunes.

*

Mais l'accord de la pensée avec elle-même n'est pas le seul aboutissement de ce besoin d'unité intérieure.

Le „moi“ n'est pas exclusivement pensée ; il est aussi action.

L'action, tant qu'elle n'est pas objet de connaissance, ne souffre pas le contrôle et la contrainte qui dérivent du besoin d'unité. Mais c'est qu'alors elle n'est pas encore un côté du „moi“ ; elle lui est étrangère.

Dans l'animal l'action domine l'intelligence et l'intelligence en est la servante. L'intelligence animale ne pose pas des buts, mais seulement des moyens. Les buts remontent de l'organisme ; les moyens, fournis par l'intelligence, lui sont toujours assujettis à lui. La connaissance est ici un simple instrument d'action et l'esprit ne vit pas comme unité synthétique. Les actes spirituels, sporadiques, épars et répartisés aux service des besoins physiologiques, se comportent comme des éléments isolés, sans suite.

Dans la vie humaine, les actes spirituels s'organisent en un tout, leur unité synthétique devient une source de buts. D'instrument, l'esprit devient créateur. Et ce rôle se renforce à mesure que son unité s'affirme davantage et progresse par la synthèse.

Devenue objet de connaissance, après avoir été assujettie à l'esprit et rendue de plus simple moyen aux buts spirituels, l'action tend à se dérouler de plus en plus dans les ornières de la logique. Le principe de la pensée devient ainsi une loi

de l'action; et c'est d'abord: l'accord de l'action avec elle-même, et puis: l'accord de l'action avec les buts et les directions que la pensée lui impose.

Le besoin d'éviter la contradiction dans sa propre pensée est l'origine de toute conséquence dans la vie: les pensées entre elles, les actions avec la pensée, les paroles avec les actions et avec la pensée, — doivent maintenir un ensemble exempt de contradictions. Quant aux sentiments, ils ne comptent dans la morale qu'autant qu'ils sont capables d'enfanter des actions ou de les orienter. Les sentiments, comme on l'a déjà dit de nos jours, sont des instincts ratés. Si la morale nous impose de les harmoniser (E. Rignano), c'est pour harmoniser les actions qui en découlent.

Toutes ces prescriptions, c'est notre besoin de logique qui nous les impose.

Nous pouvons bien être illogiques, pourvu que nous ne le sachions pas: c'est notre pensée qui ne peut supporter le déchirement de l'Unité spirituelle. Et l'incessant examen de nous-mêmes est l'effet de ce souci, de cette inquiétude de la pensée, de ne pas laisser des inconséquences cachées.

*

La logique et la morale sont des domaines où régissent les efforts de maintenir l'unité du „moi“. Leurs normes ont de commun un trait négatif: elles nous enseignent, avant tout, ce qu'il faut éviter.

Mais l'esprit, comme réalité vitale, présente aussi la seconde tendance: son unité tend à s'accroître par une continue synthèse.

Le contenu de l'Unité spirituelle s'accroît au dépens de deux sortes d'éléments: a) Les éléments de conscience déjà acquis mais insuffisamment harmonisés avec le tout. Une complète harmonie, — irréalisable peut-être, — est le but vers lequel se dirige toute vie intérieure. C'est l'idéal, sous toutes ses formes; b) Les éléments nouvellement acquis par la conscience.

Chaque nouvelle acquisition est moulée successivement dans des unités de plus en plus larges, — mais c'est toujours comme unité qu'elle pénètre dans la conscience.

L'origine de toute nouvelle acquisition est, sans doute, dans l'intuition. Celle-ci n'est pas une faculté distincte du „moi“ ; c'est le moi lui-même, en son activité la plus simple et la plus primitive.

Avant toute fusion des données sensorielles avec les concrétions de la mémoire, avant toute intervention de l'association, de l'abstraction, du jugement, ce qui se produit c'est : la simple délimitation de la „donnée“ acquise, dans la diversité chaotique des impressions. Une région quelconque y est circonscrite par un choix de l'attention. Implicitement, cette opération, traçant des limites, y crée et y enferme une Unité. La création d'une telle unité primitive, en tant qu'elle se fait sans immixtion de la pensée, c'est la „contemplation“. C'est le fait fondamental de l'Esthétique, autant au sens étymologique de Kant qu'au sens usuel imprimé par Baumgarten.

Toute contemplation du beau est un effort de considérer une donnée en son unité simple et initiale. Toute tendance de l'artiste est de fixer de la manière la plus frappante l'Unité qu'il a decouvert et qu'il a contemplée.

Le rythme est le moyen de reliefer l'Unité par sa répétition (l'Unité s'appelle alors : motif). La symétrie est l'Unité des éléments groupés autour d'un axe. Les éléments de la figure symétrique s'offrent eux-mêmes à la contemplation comme des Unités distinctes, semblables en leurs traits. Leur ensemble est l'Unité synthétique d'un rythme simple.

En poursuivant le beau, l'esprit poursuit le symbole de sa propre perfection intérieure. Le beau réalise les tendances profondes qui conditionnent la vie en général, et la vie de l'esprit en spécial.

Si la musique est pour Leibnitz un exercice inconscient de mathématiques, et si pour Schopenhauer elle en est un de métaphysique, dans les âmes qui peuvent ne savoir ni mathématiques ni philosophie, — il est encore plus juste d'élargir leur formules et dire : l'art, en général est un exercice inconscient de biologie, des âmes qui n'ont pas appris dans les livres d'histoire naturelle mais qui ont descendu en elles-mêmes.

*

Le „logique“ comme unité dans la pensée, le „moral“ comme unité dans l'action, le „beau“ comme unité dans l'in-

tuition, voici les principaux aspects de la vie spirituelle en tant que soumise à la loi primordiale de toute vie possible.

Le „moi“ lui-même, est leur synthèse.

Evidemment, c'est une unité en train de se réaliser et jamais achevée. L'unité logique de la pensée, l'unité morale de l'action, l'unité belle de l'intuition sont des asymptotes de nos facultés, — et l'unité totale et intégrale du „moi“, d'autant plus : c'est le but le plus éloigné et aussi le plus élevé de notre vie spirituelle.

Avec le postulat inébranlable de l'existence d'un „non-moi“ transcendant, l'esprit ébauche une tendance vers une nouvelle synthèse qui embrasse par ses normes le „moi“, et le „non-moi“ en une Unité dernière et absolue. Mais pour l'atteindre, guère n'est supposé un autre effort que celui-même qui tend à réaliser le „moi“ parfait et harmonique. Car, tel, il satisfait à la norme suprême. à la loi primordiale de toute vie possible. Les tendances nécessaires de toute vie, en général, et de la vie spirituelle en particulier, sont l'objet de l'adoration religieuse. Dieu est la norme de la vie universelle, son idéal et sa source. C'est là, semble-t-il, le fondement de toute religion. C'est ce qui poind modestement et parfois fort confusément dans toute croyance religieuse, mais n'y manque jamais.

*

En son effort incessant vers sa propre réalisation comme Unité parfaite et comme synthèse définitive, le „moi“ apprécie les étapes parcourues. Son critère est toujours le degré d'approximation de l'idéal ainsi tracé.

Jamais jugement humain ne s'éloigne trop de ce critère. Les voies peuvent être différentes et parfois apparemment opposées, la tendance dernière est la même.

Former une âme, l'éduquer, signifie agir pour lui diriger ses propres efforts en ce même sens.

Les différences individuelles, les conditions physiques, et économiques et sociales, infiniment diverses, désignent des chemins tout aussi divers à suivre, autant pour l'éducateur en sa tâche que pour l'enfant au cours de sa vie.

La tâche de l'éducateur n'est pas de réaliser dans l'enfant, l'idéal ci haut désigné, mais de mettre son pupille sur la voie la plus directe et la plus sûre.

Étymologiquement aussi, „éduquer“ ne signifie pas transformer un être passif, mais : conduire vers un but une personne qui saura ensuite aller toute seule. C'est, comme le dit un auteur allemand : „Hilfe zur Selbsthilfe“.

Nous avons montré tout à l'heure que l'éducation est un processus qui tend à projeter, dans le sujet éduqué, le „moi“ de l'éducateur, en tant qu'il est réalisé comme unité.

En effet, c'est en leur offrant comme modèle une harmonie assez avancée, qu'on achemine les jeunes à poursuivre la leur.

Il existe dans l'âme humaine un penchant universel et irrésistible à reconnaître et à admirer les grandes réalisations de l'harmonie dans le „moi“ : c'est puisque, cette harmonie exprime la loi et la tendance profonde de toute vie et puisque, justement, tous, nous voulons vivre. Nous aimons voir chez les autres la force, la santé, la fraîcheur, la jeunesse, la joie. Ce sont ces signes extérieurs d'un „vouloir-vivre“ triomphant, — et, si nous simons les voir, c'est que nous aimons les avoir.

Le „vouloir-vivre“ n'est pas intéressé seulement dans les luttes pour la vie organique. Nous devons le reconnaître, — assez à la portée de l'intelligence, — dans la tendance vers l'Unité, condition de la vie du „moi“.

Les tendances qui somnolent encore, mais qui existent néanmoins, n'ont besoin que d'une très légère secousse pour être déclenchées. Et cette secousse est suffisamment fournie par l'exemple.

Il est vrai, le mauvais exemple semble toujours plus actif. Mais, c'est qu'il s'agit des exemples qui éveillent des penchants naturels et il y a des penchants naturels qui ne sont pas toujours aimés par les éducateurs.

Sans le penchant, l'exemple est inopérant.

Mais peut-on douter si le penchant pour la „logique“, pour la conséquence dans les actions et pour la fermeté de caractère, existe dans toute âme humaine ?

On peut en citer une preuve assez éloquente :

Un irrésistible penchant attire non seulement les enfants,

mais la plupart des gens, la foule elle-même, vers les hommes dont l'humeur équilibrée, la maîtrise, la fermeté, trahissent une puissante harmonie du „moi“.

Personne ne s'impose autant, personne ne jouit d'une telle dignité et autorité, — et cela veut dire: personne n'attire autant l'obéissance des autres, — comme celui dont les gestes, les actions, les paroles, répercutent en dehors la symétrie, la régularité, la norme constante d'un „moi“ harmonieux.

Il représente, pour tous, la Vie, en ce qu'elle a de plus caractéristique: l'Unité. Et l'obéissance qu'il suscite découle de ce que l'enfant, l'homme commun, la foule, aiment s'appuyer contre ce qui rayonne la force.

Les grands meneurs sont ceux qui ont su quelque temps maîtriser leurs faiblesses, ou du moins les cacher. Et ces faiblesses sont: les contradictions internes, les démentis de soi-même, les défections que souffre l'Unité du „moi“ de la part des maints éléments. C'est toujours de pareilles défections internes que découlent les défections de la foule au détriment d'un meneur. Ce sont toujours elles qui font sombrer le prestige d'un éducateur, aux yeux d'un enfant, — et par là c'est l'obéissance qui s'affaiblit, à son tour.

Attirer l'obéissance, par le prestige d'un „moi“ puissamment harmonisé, c'est là la condition „sine qua non“ pour accomplir le rôle d'éducateur. Plus cette condition est satisfaite, plus l'action sur l'âme de l'enfant est rapide, facile et sûre.

Là, où l'éducateur échoue, c'est toujours faute d'une réelle et suffisante harmonie de son „moi“.

Naturellement, les enfants ne sont pas tous également aptes à être éduqués. Il y a des natures fortement difformes et opiniâtres; il y a en a qui opposent même une implacable résistance à l'action de la logique, de la conséquence. C'est la physiologie, bouillonnante et acharnée qui domine encore la vie de l'esprit et qui empêche l'émancipation du „moi“.

Mais là, si l'éducateur échoue, c'est toujours puisque son „moi“ à lui n'y apporte pas toute l'harmonie nécessaire, au difficultés qui se présentent, les cas les plus difficiles exigent les plus hautes qualités de l'éducateur. Aux cas morbides, de dégénérescence, il nous faudrait opposer des éducateurs dont

l'Unité harmonique du moi fut portée à une perfection sur-humaine.

Cela veut dire qu'on ne peut pas toujours reprocher à l'éducateur son insuccès, mais c'est puisque nos grands défauts et nos belles qualités ne sont pas toujours redevables à nous-mêmes ou à notre volonté.

Nous estimons les qualités, pourtant, et nous méprisons les vices, même lorsque nous nous trouvons devant l'action. C'est peut-être injuste mais c'est naturel et c'est nécessaire au développement spirituel de l'humanité. Sans cet hommage à l'harmonie de l'esprit, il n'y aurait pas d'obéissance devant l'autorité, il n'y aurait pas d'effort pour égaler le modèle et, donc, il n'y aurait pas d'éducation.

L'Unité de l'esprit est contagieuse, puisque'elle est l'essence de la vie et que la vie se propage. La vie tend à rapporter à sa propre formule tout ce qui l'entoure. L'essence de sa formule est l'Unité. La vie de l'esprit a pour formule : unité spirituelle. Elle tend à la propager autour de soi. L'éducation est cette propagation.

La vie se recherche soi-même. Elle est son propre but. En se conservant et en se propageant, elle est moyen à son propre but.

C'est de même pour l'Unité du „moi“.

L'avoir réalisée en autrui, c'est le suprême souhait de l'éducateur.

L'avoir réalisée en soi-même, c'en est le moyen indispensable.

LUDWIK JAXA BYKOWSKI

ZACHOWANIE SIĘ MŁODZIEŻY W CZASIE BADAŃ PEDOLOGICZNYCH

Od szeregu lat prowadzę eksperymentalne badania nad młodzieżą gimnazjalną w celu zdobycia materiałów dla jej charakterystyki. Poza datami tą drogą zyskanymi robiłem luźne spostrzeżenia zachowania się badanych podczas tych prac i te pragnę tutaj dokładniej omówić.

Zachowanie jest wyrazem następujących czynników: 1) indywidualności badanych, 2) rodzaju badania, 3) osobistości eksperymentatora, 4) okoliczności towarzyszących. Ponieważ w zestawieniach mych ograniczam się do spostrzeżeń zdobytych podczas własnych badań, przeto punkt 3 nie miał znaczenia, jako wszędzie jednaki, a zatem nie będę go dalej rozważał, natomiast przejdę kolejno pozostałe punkty.

A) MATERJAŁ ŻYWY

W przeważnej ilości badania przeprowadzałem nad młodzieżą polską gimnazjalną, główną uwagę zwracając na klasę najwyższą. Dość badań przeprowadziłem i w innych klasach, a przygodnie także i w innych typach szkół, również wśród młodzieży innej narodowości, nie tylko w zakładach polskich, ale i mniejszościowych (białoruskich, litewskich, niemieckich, ruskich i żydowskich). W rozważaniach moich ograniczam się do młodzieży męskiej, materiał bowiem zebrany ze szkół żeńskich jest mały, nie wszechstronny, brak mu bowiem badań właściwości fizycznych, a nadto w znacznym stopniu pochodzi z drugiej ręki.

Naogół można powiedzieć, iż wszelkie badania tak psychiczne, jak cielesne spotykają się ze zrozumieniem, należytą powagą, budzą owszem zaciekawienie tak, że z reguły muszą badanym po skończonych doświadczeniach udzielać przeróżnych wyjaśnień, czasem nawet wskazań luźnie z badaniem związanych. Objawy jakiejś niechęci, podejrzliwości są czemś bardzo rzadkiem i jednostkowym, nigdy nie objawiły się w jakiejś formie drastycznej, a iść mogą w kierunku najrozmaitszym. Oto jeden np. nie pozwolił sobie pomierzyć czaszki, inny rozebrawszy się, prosił o zwolnienie od pomiarów piersi i brzucha. Częstsze jest rozmyślne przemilczenie w odpowiedziach na kwestionariusz, zwłaszcza w dziedzinie uczuć i pożądań, albo zbycie frazesem „nic ciekawego“, lub „jak zwyczajnie“. Natomiast wyjątkową jest taka odpowiedź jednego maturzysty: „Skonstatowałem, że nie należy się zwierzać ze swych uczuć... Kłamać w tym wypadku nie chcę, więc milczę“. Bardzo rzadkie są jakieś wyrażenia cyniczne, drwiące, sprzeczności w zeznaniach, świadczące o nieszczerości i obłudzie u Polaków są wyjątkowe, pospolitsze u Żydów. Natomiast dość częste zapytania przy jakichś drażliwszych kwestjach, czy odpowiedzi nie dojdą przypadkiem do rąk niepowołanych: nauczycieli, dyrektora, księdza.

Natomiast nie rzadko spotykałem się z jednostkami, które są bardzo zainteresowane pewnemi zagadnieniami. Trafiają się czasem metodyczne wątpliwości, częściej badani domagają się wyjaśnień, sprawozdań z ostatecznych wyników, które nieraz pisemnie muszą nadsyłać. Spotykałem się z próbami samodzielnych pomysłów w celu rozwiązania niektórych zagadnień. Bywały jednostki wyjątkowe, które nie szczędziły trudu i czasu, by samodzielnie jakieś zagadnienie dokładniej zbadać. W gimnazjum VIII we Lwowie uczniowie nie rzadko godzinami przesiadywali i przeprowadzali nużące nawet eksperymenty, chcąc mieć samodzielne rozwiązanie. Raz dwu strawiło całe popołudnie, by estezjometrem wzajemnie oznaczyć wrażliwość i czułość dotykową skóry w różnych miejscach ciała i wykryć różnice indywidualne. Znacznie częstszą, można powiedzieć powszechną, jest ciekawość doraźna, nowinkarstwo, chęć dowiedzenia się o wynikach kolegi, lub pochwalenia się swojami.

Mimo, iż przy badaniach staram się o zachowanie swobody i pogody umysłu, wykroczenia przeciw karność, zbytnia nawet wesołość są czemś nader wyjątkowem, figle, zresztą łatwe do opanowania, najczęściej trafiają się w klasach średnich, zwłaszcza podczas pomiarów fizycznych. Dwa razy natomiast zdarzyło mi się, że dzieciak w najniższej klasie rozplakał się, nie rozumiejąc i nie mogąc rozwiązać niektórych testów. Natomiast trafiają się pominięcia lub błędy z powodu roztrągnięcia, wyjątkowo zamiast odpowiedzi szczegółowej dostawałem nawet wyznanie: „nie uważałem w czasie zadawania“ lub „myślałem o czemś innem“.

Wreszcie podkreślić należy, że zwłaszcza we wschodniej części kraju dość często w klasach wyższych poszczególne jednostki po ukończeniu badań przychodzą o poradę w sprawach osobistych, nie tając nieraz nawet bardzo drażliwych szczegółów. Zapytania najczęściej dotyczą metod wyrobienia siły woli, poruszają dziedziny higieny, w szczególności życia płciowego, kwestje polityczne chwili bieżącej, rzadko wątpliwości religijne. Czasem też poruszają miejscowe stosunki szkolne, żale na niektórych nauczycieli i pytania, jak sobie radzić, by zapobiec „krzywdzie“ lub „katastrofie“. Rzecz charakterystyczna, że tego rodzaju intymne rozmowy na zachodzie, w Wielkopolsce, mają miejsce dopiero po czasie, najwcześniej po drugiej serii badań, czasem dopiero po maturze, gdy na kresach wschodnich często za pierwszym widzeniem interesowany „nabiera zaufania“, zwierza się ze swych trosk i kłopotów, prosi o pomoc i poradę. Czasem i listowny nawiązuje się kontakt. Wśród mniejszości narodowych spotykam się często po dokonaniu pomiarów fizycznych z zapytaniem, czy badany „będzie wzięty do wojska“.

Jeszcze na jeden szczegół pozostający w związku z właściwościami rasowemi badanych chcę zwrócić uwagę, to tempo pracy. Normalna serja badań przeznaczona dla ósmaków, trwająca na wschodzie we Lwowie lub Wilnie z reguły 50 minut, w Warszawie jest gotowa po 45 minutach, gdy Poznańczycy zużywają do 60 minut, a Pomorzanie jeszcze więcej. Oczywiście wśród każdej klasy różnorodność znaczna, są jednostki szybko pracujące, nie rzadko później niecierpliwiące się na wolniej-

szych kolegów, inne nie mogące nadażyć, zawsze ostatnie. Nie wchodzę tu w jakość pracy.

U Żydów ujawnia się inna właściwość, dążenie do pracy głośniejszej. Cecha ta zaznacza się i w polskich zakładach, gdzie odsetek młodzieży żydowskiej jest znaczniejszy, zwłaszcza jaskrawo rzuca się w oczy w szkołach czysto żydowskich. W czasie pracy, pisania odpowiedzi słysząc ciągle szmer, którego opanowanie jest bardzo trudne i zresztą wydatnie przeszkadza w pracy. Jeden z nauczycieli religii mojżeszowej uważa, że Żydzi w towarzystwie nie mogą być spokojni, myśl musi się głośno ujawnić, wyraz temu daje modlitwa wyłącznie głośna, wiąże się z tem tradycja zdobycia Jerychonu. Skupienie się w milczeniu możliwe u nich tylko w samotności, „gdy dwu się zejdzie, musi być głośno“.

Występują też różnice związane z wiekiem. Wspomniałem, że największa wesołość i pustota zaznacza się w klasach średnich gimnazjum, oczywiście klasy najwyższe są też najpoważniejsze. Klasy niższe pracują wolniej i łatwiej się męczą. Zwłaszcza jaskrawo zaznacza się odrębność klasy pierwszej w początkowych miesiącach pobytu gimnazjum, widać, że ten mały światek jeszcze nie żył się z nową szkołą, wszystko mu obce, trudne, straszne. Tu czasem trzeba dopomóc przy ubraniu i zasznurowaniu bucika, co już w klasie II byłoby „ubliżającym“ i z czem się nigdy nie spotkałem, natomiast w klasie III lub IV bywały wypadki zapominania w sali badań nie tylko krawatki lub kamizelki, ale nawet koszuli.

Wreszcie przeróżne osobliwości indywidualne, będące wyrazem dziedziczności rasowej, rodowej, zmian i fluktuacyj indywidualnych trwałych i chwilowych.

Jak rozmaite bywa ogólne zachowanie się. Jeden przed każdą choćby najbardziej jasną kwestją musi się zastanowić, inny nie czeka nawet na zakończenie pytania i już zabiera się do odpowiedzi. Częsty i pospolity objaw izolowania się rzeczywistego lub pozornego w celu skupienia myśli, zasłonięcie oczu, marszczenie brwi, nawet położenie się na ławce, zwykle z podłożonymi rękoma lub przeciwnie „szukanie prawdy“ w przestrzeni, bezcelowe rozglądanie się po kątach sali. Częste podpieranie głowy „ciężkiej myślami“, drapanie się za uchem lub tarcie czoła, rzadsze uśmiechanie się w chwili za-

kłopotania lub zawstydzenia, tak fałszywie tłumaczone przez mniej bystrego nauczyciela. A choćby sposób rozbierania się, albo wiązania krawatki, czy sznurowanie bucików...

B) RODZAJ BADAŃ

1. Badania fizyczne

Z pomiarów antropologicznych najczęściej zawsze żartobliwych uwag powodują pomiary czaszki. Zainteresowanie głębsze rodzi się dopiero po zwróceniu uwagi, że wymiary i uzyskane z nich wskaźniki są ważną cechą rasową. Wielu wtedy zdradza ciekawość tak w odniesieniu do własnej osoby, jak do ogólnego problemu istnienia ras w Polsce tak, że w klasach wyższych stale jawią się prośby dokładniejszego pouczenia na ten temat, ogół też uważnie słucha, a niektórzy nieraz, zauważyłem, robią notatki. To samo dotyczy określenia pigmentacji oczu, włosów i skóry i określenie wyglądu twarzy. Podniecenie budzi wskazanie jakiegoś typu wyjątkowego w danej okolicy, jeśli rzeczywiście badana jednostka jest przybyszem, albo stwierdzi obcą krew w żyłach (np. rasa śródziemnomorska, rzymska, odziedziczona po matce Włoszce, albo typ dynarski w Wielkopolsce, który okaże się rzeczywistym „golicyjakiem“). Częste pytania i uwagi na temat związku wymiarów i budowy czaszki ze zdolnościami.

Badanie wzrostu i wagi przedstawia się dość obojętnie, zwłaszcza, gdzie pomiarów tych dokonywa periodycznie lekarz. Większe zainteresowanie budzą zmiany, w szczególności spadek ciężaru w ciągu roku szkolnego nieraz znaczny w porównaniu do stanu bezpośrednio po wakacyjnych wywczasach. Niekiedy następuje wahanie przy poleceniu zdjęcia obuwia z powodu... dziurawych skarpetek. Uspokojenie zresztą łatwe. Zupełnie bez wrażenia dokonywa się pomiar kończyn. Zainteresowanie natomiast budzą u sportowców obwody, jako wyraz rozwoju masy mięśniowej.

Najwięcej dodatkowych objawów w związku z pomiarami tułowia. Przedewszystkiem zdjęcie koszuli w szkołach, gdzie niema lekarza szkolnego u niektórych budzi pewną sensację. Niekiedy widać objawy zawstydzenia, wyjątkowo spotkałem się z odmową pomiaru, lub z prośbą dokonania osobno. Objaw

najczęstszy w klasach średnich u początku dojrzewania, kiedy nieuświadomiona jednostka dopatruje się w nowych zjawiskach czegoś chorobliwego, czy nienormalnego i lęka się publicznego ujawnienia. U wszystkich prawie, którzy prosili o badanie osobno, następowały zapytania w tej sprawie. U najstarszych łączyło się to czasem z chorobami skórными (pasorczytami). Zjawiska zresztą bardzo rzadkie, wyjątkowe, zanikające obecnie w miarę rozwoju instytucji lekarzy szkolnych i zdrowotnego zwyczaju gimnastyki latem bez koszulek.

Natomiast bardzo często występuje u jednostek, czekających na swą kolej, chęć zapasów, boksowania się, lub innych ćwiczeń gimnastycznych. Nie tylko malcy i chłopcy w „ciełych latach“, ale nawet poważni abiturjenci nie mogą się powstrzymać od zapasów, a przynajmniej od głośnych po nagich plecach klapsów, przyczem ofiarą stają się nie najślabi lub najwątlijsi, lecz gniewliwi, lub niezgrabni, opasli, tzw. popularnie „ofermy“, wogóle budzący ogólną wesołość swem zachowaniem się i reakcją fizyczną, czy psychiczną. Jeśli czasem pomiar odbywa się w sali gimnastycznej, zabawa staje się ogólną tak, że tylko badani chwilowo są wyłączeni, a ubieranie się odkłada na końcową chwilę, gdy już skończono wszystkie pomiary. Nigdy nie zdarzyło mi się zauważyć jakiegoś rozpasania, choć z reguły przeprowadzam badania sam, a jedynie w klasach niższych zapraszam do pomocy jakiegoś poważniejszego ucznia, zwykle harcerza. Dwa razy tylko się zdarzyło, iż „oferma“ otrzymawszy parę klapsów zaczął płakać, oczywiście wystarczyło jedno słowo, by „prześladowców“ zahamować, a parę dalszych swobodnych słów udobruchało, a nawet rozśmieszyło płakującą ofiarę. Oba te wypadki, rozdzielone zresztą szeregiem lat, trafiły się w klasie IV i dotyczyły semitów, choć różnych wyznań.

Zachowanie się badanych w czasie samych pomiarów jest inne przy pomiarze obwodu piersi, inne brzucha. W wypadku pierwszym badani starają się zaprezentować jak najpotężniej, starają się wykazać jaknajwiększy obwód, największą różnicę życiową. Przeciwnie z obwodem brzucha. Zwłaszcza starsi często przytrzymują oddech, by okazać się smuklejszymi w pasie. Pomiary piersi niemal zawsze u mnie wypadają korzystniej, niż przy badaniach lekarskich, dokonywanych bez świadków,

gdyż tu obecność świadków działa podniecająco. Badani często zapisują sobie te daty i wzajemnie porównują.

Największe zainteresowanie budzi zawsze i we wszystkich klasach pomiar siły dynamometrem. Ustają wtedy inne rozrywki, ogół skupia się koło badanego, znaczniejsze wyniki są witane powszechnym aplauzem. W miarę czasu i zyskiwanych rekordów zapał i podniecenie wzrasta, silniejsi nie zadawalają się próbą jednorazową, pragną poprawić swe wyczyny i z reguły zwłaszcza wśród przedstawicieli rasy sarmackiej przyrosty bywają wcale znaczne. Wyraźny bodziec współzawodnictwa podnosi znów wyniki moich badań, jako zbiorowych i publicznych, choć czasem maskuje go zużyty dynamometr, którym jednak lekarz szkolny ciągle się posługuje, nie mówiąc o bałamuctwach wynikłych z niewłaściwego jego użycia, lub nawet odczytywania wyników na sali górnej: ciągnięcia, zamiast ściskania. Stwierdziłem, takie wypadki i to nie tak wyjątkowo.

Zachowanie się badanych samych przedstawia ogromną rozmaitość i zmienność indywidualną. Niektórzy zwierają tylko palce właściwymi mięśniami, zachowując zresztą zupełny spokój, niektórzy próbują wybiegów niedozwolonych, którym trzeba przeszkodzić, u innych czynne są mięśnie twarzy, nadające specjalny wyraz skupienia, napięcia, wysiłku nadmiernego, więc wprost przykrego, na co już Binet zwrócił uwagę. U niektórych całe ciało jest w ruchu, pracuje ogół mięśni, badany wykonywa szereg wielkich, zupełnie bezcelowych ruchów, czasem działają nawet mięśnie szczątkowe, jak zauważyłem przy specjalnych próbach u eksperymentujących nago.

Z dodatkowych objawów w czasie badań fizycznych często wyrobieni gimnastycy lubią zwrócić uwagę na swą muskulaturę. Najczęściej chlubią się mięśniami dwugłowymi ramion, czasem też nadto prostym brzucha i zębatym, sportowcy, zwłaszcza futboliści, demonstrują „baniaki” na udach. W wielu wypadkach zwraca uwagę siła i jakość uwłosienia na ciele i pobudza do pytań w kwestji różnic, parę razy zwrócono też uwagę na różnice w budowie narządów płciowych, często kwestje te poruszono w dyskretnych rozmowach w związku z przejawami, które niepokoiły dotyczących. Dość często niepokoję i żale na nadmierną pobudliwość zmysłową.

Anomalje, jak asymetria wyraźna ciała, zmiany rachityczne piersi, nawet blizny po operacjach w klasach niższych są z reguły tajone i ile możliwości ukrywane, natomiast u starszych są czemś obojętnem, albo nawet przedmiotem uwagi ze stanowiska naukowego. Raz tylko zauważyłem ukrywanie przez siódmaka przed wzrokiem kolegów głębokiej blizny na piersiach obok załamane go mostka. Bardzo krępujące jest obrzezanie u przechrztów, jeśli by mieli je ujawnić nawet wobec najbliższych kolegów i nie przebiegają w środkach uniknięcia odsłonięcia. Obojętnymi natomiast są pod tym względem żydzi starozakonni, zwłaszcza, gdzie są elementem popolitym.

2. Badania psychologiczne

Z badań psychologicznych wielkie zainteresowanie, dyskusje i uwagi budzą eksperymenty zbiorowe dotyczące czasu dotykowej reakcji prostej i złożonej. Trafiały się nawet samodzielne pomysły dla rozwikłania podniesionych wątpliwości. Inne badania były przeprowadzane nie masowo, lecz pojedynczo, lub co najwyżej w małych grupach, nie budzą więc takiego podniesienia i zapału zbiorowego. Najmniej wrażenia robią na ogół badania estezjometryczne, bardziej ciekawi stwierdzenie bystrości zmysłów (wzrok), sensację budzą zmieniające się pod wpływem stanów psychicznych krzywe oddechu lub tętna, pozwalające nawet na wnioski o jakości towarzyszących uczuć. Monotonne doświadczenia z ergografem ożywiają się, gdy przeprowadzać je w grupach, zwrócić uwagę na znaczenie uzyskiwanych krzywych i ich związek z jakością pracy i usposobieniem. Ciekawią również próby oznaczenia szybkości reakcji przy pomocy przyrządu Exnera, badania te jednak przeprowadziłem tylko z jedną klasą, więc mało zdobyłem spostrzeżeń.

Z właściwych badań psychologicznych dają na początek próby łatwości pamięci, w dziedzinie zapamiętywania słów, następnie kształtów i barw. Zwłaszcza pierwsza grupa zawsze wywołuje wzajemne porównania. Podobniez nieufność budzi karton Bineta i, mimo zapowiedzi, skargi jakby odruchowe, na jego niejasność i zamazanie („nie nie widać!“), jakkolwiek z czasem występuje oswojenie tak, iż z reguły wyniki okazują

się lepsze, niż w odniesieniu do wyraźnej tablicy z barwnymi figurami geometrycznymi.

Największa różnorodność w zachowaniu się przy próbach wyobraźni. Jedni są całkiem bezradni, najwięcej tych wśród starszych roczników zwłaszcza po prowincji głębokiej, inni, widąc się w swoim żywiole, rażno biorą się do pracy, a po ukończeniu, muszą pochwalić się swymi elaboratami przed najbliższymi lub zaufanymi. W czasie pracy natomiast, jak często starzy artyści, nie lubią przeszkód i przyglądania się, nie rzadko zauważyłem zasłanianie pracy bibułą lub dłonią, by dopiero po ukończeniu popisać się. Gdy w niektórych wypadkach miałem możliwość publicznego odczytania i oceny każdego elaboratu¹, zainteresowanie utrzymało się w trwałym napięciu do końca, ze skupieniem również wysłuchano sprawozdania statystycznego oceny. Czasem przy tych doświadczeniach nastąpi pytanie o dyskrecję, wiąże się to zwyczajnie z krytyką szkoły lub osób, natomiast pornografja, zresztą bardzo rzadka, nie budzi zastrzeżeń, czasem pewne usprawiedliwienia przy oddawaniu kartek. Nigdy nie zdarzyło mi się, by jakiegokolwiek zastrzeżenia mieli rysownicy bez względu na treść i formę ich twórców, dotyczyły one zawsze elaboratów słownych. Zresztą występują one tylko w klasach najwyższych.

Badanie procesów rozumowania obejmuje szereg prób, na które badani reagują bardzo rozmaicie. Wykrywanie różnych stosunków logicznych i związków wymaga największego skupienia, natomiast opowiedzenie bajki w celu jej interpretacji zawsze budzi wesołość, często ogólny śmiech. Wielkie zainteresowanie budzi interpretacja obrazów, u ruchowców występuje dążność do gestykulacji, którą np. przy wykrywaniu błędów w rycinach trzeba z góry zahamować. Zaznaczają się różnice indywidualne, jak przy każdej obserwacji, niektórzy obejmują całość, inni śledzą systematycznie i drobiazgowo krok za krokiem, czasem nie dochodząc końca. Zrozumienie i wykrycie istoty rzeczy u wielu przychodzi gwałtownie i wyraźnie się zaznacza, skupienie z twarzy znika. Jawi się lekki uśmiech, przestają już patrzeć i rzucają się do pisania, czy szkicowania. Tak samo z testem Dunajewskiego.

¹ Badania nad znaczeniem współzawodnictwa.

Najmniej życia i różnaitości przedstawiają eksperymenty z uwagą, wymagają skupienia, nużą. Dopiero po ukończeniu próby większa swoboda, czasem wyciągnięcie się lub kilka ruchów odprężających, głęboki wdech, czasem rzeczywiste wyznanie znużenia.

Wyraźne występują różnice przy badaniu drukowanemi formularzami testów berlińskich i tz. narodowych amerykańskich. Te ostatnie budzą więcej życia, jako odbywane z przerwami, na komendę, przeplatane ruchami na hasło „ołówki w górę!“ Badani (tylko z klas niższych) wyrażają się o nich korzystnie i z zadowoleniem, gdy niemieckie bardziej nużą.

Badania skojarzeń, przeprowadzone przezemnie na nielicznym materiale w związku z nauką psychologii w klasie VIII, budzą żywsze zainteresowanie dopiero przy podawaniu zestawień i wyników, zwłaszcza, jeśli pozwalają na pewne ogólniejsze wnioski. Samo doświadczenie nie wywołuje żywszej reakcji.

W dziedzinie uczuć eksperymentalnie badałem ocenę estetyczną, mianowicie piękno kombinacji barw, oraz zasadę złotego podziału. Zainteresowanie, a w związku z tem i ustosunkowanie się do doświadczeń, zależy od indywidualnych upodobań i poczucia estetycznego. Największe zajęcie budzi problem złotego podziału w odniesieniu do ciała ludzkiego, paru „malarzy“ dokładniej informowało się w szczegółach, niektórzy, dobrzy gimnastycy zwłaszcza, zainteresowali się, o ile ich budowa odpowiada kanonom estetyki.

Inne dziedziny uczuć i pożądań starałem się poznać za pomocą stosownego kwestjonariusza, na które badani dawali odpowiedzi na piśmie zaraz po usłyszeniu pytania. Badania te przeprowadzałem dość szeroko wyłącznie w klasach ósmych, zawsze po przeprowadzeniu eksperymentów dotyczących strony poznawczej. U wstępu prosiłem o poważne, naukowe traktowanie problemu i szczerość, zapewniając ze swej strony o bezwzględnej dyskrecji. O ile przy badaniu profilu intelektualnego odpowiedzi mają dawać na kartkach z góry podpisanych, tu zostawiam do woli umieszczenie na końcu nazwiska, lub zostawienie elaboratu anonimowo. Zawsze ogromna większość daje podpis i te odpowiedzi są z reguły bardziej wyczerpujące i szczerze. Dla zapewnienia dyskrecji natomiast usuwam po-

stronne osoby, zostają z badanymi zawsze sam, bez świadków, nawet bez wychowawcy.

Zawsze duże zainteresowanie u ogółu, w toku badań częste prośby o wyjaśnienie szczegółów, przy punktach bardziej drażliwych, jak stosunek do szkoły, przekonania polityczne, uczucia religijne, popędy cielesne, nie rzadkie upewnianie się o dyskrekcji wobec czynników szkolnych. Tu najczęstsze okrywanie tajemnicą także wobec kolegów, pokazywanie elaboratu po ukończeniu sąsiadom jest czemś wyjątkowym, prawie niespotykanem. Natomiast czasem daje się zauważyć ciekawość i chęć podglądnięcia kolegi, czemu oczywiście trzeba od razu kres położyć. Tu trafiają się też czasem próby pewnych żartów i aluzyj osobistych, zdaje się niebezzasadnych, które jednak też trzeba zahamować. Kilkakrotnie spotkałem się z uwagą, iż dokładniejsze byłyby zeznania, gdyby je dano do domu, gdyby był czas dłużej je przemyśleć. W paru wypadkach badani, oddając wypracowanie, przyznawali, że po raz pierwszy tak głęboką prowadzili analizę swej duszy.

Wspominałem już o znaczeniu współzawodnictwa, jego wpływ podniecający daje się zauważyć tak w dziedzinie pracy fizjologicznej, jak i psychicznej zewnętrznie, zwłaszcza przy zawodach zbiorowych, zaznacza się powszechnie.

Sferę woli badałem w jednej klasie przy pomocy ergografu, pozatem ograniczałem się do odpowiedzi na pytania kwestionariusza, a więc polegałem na introspekcji. W tym ostatnim wypadku nie mogę podać jakichś charakterystycznych osobliwości, w wypadku eksperymentu z ergografem, przeprowadzonego indywidualnie i w odosobnieniu, zachowanie było rozmaite, jak rozmaite krzywe badań, od zawzięcie wytrwałych, pracujących dosłownie w pocie czoła do ostatecznego wyczerpania — do wygodnisiów, ustających po minimalnym wysiłku i nieobliczalnych nerwowców.

Wreszcie badanie zasobu wiadomości. O ile w klasach niższych budzi zainteresowanie, po ukończeniu badań pociąga rozmowy na ten temat między badanymi, w klasach późniejszych staje się coraz bardziej bezbarwne, a w najwyższych mija bez wrażenia, ot jak szkolne pytania, których tyle już przeżyli. Uczucia zaznaczają się raczej w samych odpowiedziach, gdy te dotyczą pewnych osób lub zdarzeń. Zwłaszcza działa aktualność.

Tu czasem zdarzają się nawet głośne aluzje do niektórych uczestników o politycznym zwłaszcza pokładzie.

Jeżeli w tej samej klasie przeprowadza się badania wielokrotnie, następuje oczywiście z czasem zmęczenie się i większa swoboda. Zainteresowanie, przynajmniej u większości, podnosi się zwłaczczą, gdy pada się im do wiadomości wynik poprzedniego doświadczenia. Może jednak nastąpić znużenie i zubożenie, jeśli ten sam typ eksperymentów częściej się powtarza. Zauważyłem podobne objawy przeprowadzając badania wstępne dla wypróbowania wartości nowych testów, jakoteż przy badaniu tej samej serii uczniów w kolejnym następstwie klas w celu określenia zmian i rozwoju. Występuje oswojenie się ze zdarzeniem, które przestaje być czymś wyjątkowym i sensacyjnym, a nadto u jednostek neurastenicznych często znudzenie, o ile nie pada się im jakiegoś nowego bodźca. Stąd i wyniki istotne badań i samo zachowanie się, może ulec zmianom nieraz bardzo znacznym i niespodziewanym.

C) OKOLICZNOŚCI

Warunki, w jakich odbywają się badania, nie mogą być zupełnie identyczne. Nawet prowadząc badania w miejscu stałego pobytu, nie można ściśle ustalić pory badania, tem bardziej, jeśli się zbiera materiał w podróży. Staram się badania przeprowadzić z rana, kilkakrotnie jednak było to niemożliwe tak, że przeprowadzałem przynajmniej część przy świetle sztucznym. Jakichś zewnętrznych objawów z tego powodu nie mogłem zauważyć, poza koniecznem dostosowywaniem się do światła.

Natomiast obecność nauczycieli, zwłaszcza jeśli chodzi o stronę uczuciową, działa krępująco tak, że obecnie przy badaniu tej dziedziny wypraszam świadków. Ale i przy innych eksperymentach wpływ może się zaznaczyć, zwłaszcza, jeśli któryś z obecnych wmiesza się do toku pracy. Tu zresztą zasadnicze znaczenie na stosunek danego nauczyciela, czy dyrektora do badanej młodzieży, oraz jego zachowania się, które powinno być jak najbardziej dyskretne, a właściwie żadne. Wszak nawet w dziedzinie fizjologicznej, np. przy zjawiskach oddechania obecność świadka, a tem bardziej jakieś uwagi,

mogą wywrzeć wpływ bardzo daleki. Przypuszczam, że nie jednak może działać i moja osoba na różne jednostki, ale tu niemożliwe bezpośrednia obserwacja, a próby zdobycia wiadomości z drugiej ręki, nie doprowadziły do rezultatów. Nie zdaje mi się by przy uogólnieniach, do jakich dążę, wpływ ten miał poważniejsze znaczenie, nie zauważyłem np. jakiegoś skrepowania w gimnazjach mniejszościowych, owszem i tam stwierdziłem szczerłość i zainteresowanie, z jednym młodym Litwinem z gimnazjum litewskiego w Wilnie pozostawałem nawet w korespondencji. Różnice, jakie zauważyłem są więc, sądzę, wyrazem właściwości rasowych, nie przygodnego ustosunkowania się do eksperymentatora.

*

A jednak to nie wszystko. Wiele szczegółów zostaje i musi zostać tajemnicą dla badacza. Oto raz jeden z badanych daje wyraz w luźnej uwadze swemu niezadowoleniu z całego doświadczenia. Jak przekonałem się z późniejszej rozmowy w cztery oczy, spodziewał się być pytany na lekcji i poprawić notę, a tu właśnie wtedy odpada godzina! Jak innym był w ogóle jego nastrój, niż innego, któremu właśnie „upiekło się“, a choćby szeregu obojętnych, niezainteresowanych. Przypadkiem tu rzecz stwierdziłem i mogłem zbadać przyczynę. O ilu natomiast okolicznościach, nieraz zasadniczych, zupełnie nie wiem? Wszak nieprzespana noc nad książką, lub na zabawie, egzamin spodziewany lub odbyty, zmęczenie, niedyspozycja i choroba wywierają wpływ doniosły, a przecie tylko w wyjątkowych wypadkach dochodzą do wiadomości eksperymentatora. Trzeba pamiętać, że ma się tu do czynienia nie z aparatem fizykalnym, który zawsze tak samo w takich samych warunkach pracuje, póki nie ulegnie zepsuciu lub zużyciu, ale z istotą żywą, która może za każdym razem inaczej reagować na te same bodźce wskutek przeróżnych okoliczności, eksperymentatorowi przeważnie nieznanych i niedostępnych.

Baczenie na zewnętrzną stronę, na różne nadprogramowe „dodatki“ może nie jeden szczegół wyświecić, każdy najmniejszy nawet drobiazg nie jest bez wartości, owszem przyczynia się do dokładniejszego i wszechstronnego poznania istoty rzeczy, dlatego pozwoliłem sobie zestawić i te przygodne spostrzeżenia.

RODZINA I SZKOŁA A SZERSZE GRUPY SPOŁECZNE

1. Badanie rodziny jako środowiska wychowawczego obejmować musi zarówno wychowawcze funkcje rodziców,¹ różne zależnie od epoki, warstwy społecznej, poziomu kultury, jak i społeczną strukturę grupy rodzinnej. Udział dziecka² w życiu rodzinnym nie jest bowiem wyznaczony przez wychowawcze czynności rodziców, przez ich świadomy zamiar przygotowania dzieci do przyszłych zadań, jakie będą musiały podjąć. Związek pomiędzy rodzicami i dziećmi określają przede wszystkim czynniki społeczne, ekonomiczne i psychologiczne, a następnie dopiero czynnik wychowawczy. Dziecko, zanim zostanie pełnym członkiem szerszej grupy (państwa czy narodu), już w charakterze członka (a nie jedynie wychowanka) bierze udział w życiu grupy rodzinnej. Wymaga się od niego, aby wypełniało pewne czynności, użyteczne dla rodziny, ważne dla utrzymania jej pozycji społecznej, aby swem zachowaniem nie przynosiło ujmy rodzinie.

Ujęcie dziecka jako przedmiotu wychowania i jako członka grupy rodzinnej w świadomości rodziców zazwyczaj łączy się. Charakter związku pomiędzy temi dwoma stronami ujęcia dziecka jest uwarunkowany przez społeczną strukturę rodziny, jej związek z innymi grupami społecznymi, oraz przez wpływ tych grup na wychowanie dzieci.

¹ O wychowawczych funkcjach rodziców patrz F. Znaniecki: „Sociologia wychowania“ t. I, r. 1928, str. 71—90.

² Wyrazem „dziecko“ nie posługujemy się na tem miejscu w znaczeniu psychologicznem. Rozumiemy pod niem młodocianą jednostkę wogóle, podlegającą władzy ojca, nieusamodzielnioną ekonomicznie.

Ujęcie dziecka jako członka grupy rodzinnej może dominować; w stosunku dziecka i rodziców współczynnik wychowawczy może być zredukowany do minimum. Dziecko w rodzinie robotniczej, wyrzuconej poza nawias szerszego życia społecznego jest przede wszystkim zarobkującą siłą roboczą, a w znikomym stopniu przedmiotem wychowania. Niemniej, samorzutnie wychowawczy wpływ tej rodziny jest bardzo ważny z punktu widzenia szerszych grup.

Podstawą wychowawczego współczynnika stosunków rodzinnych jest fakt, że szersze grupy, których rodzice są członkami, a ich dzieci kandydatami na pełnych członków, nie tylko nakładają na rodziców pewne obowiązki wychowawcze, ale przez specjalne organy rozwijają w stosunku do ich dzieci *par excellence* wychowawczą działalność. Dziecko staje się dla rodziców przedmiotem wychowania, ponieważ jest ono niem dla szerszych grup.

Większość czynności wychowawczych rodziców, jak również powierzenie tych czynności nauczycielom (w wypadku gdy rodzice sami czynią to) wynika z potrzeby przygotowania swych dzieci nie do życia w rodzinie, lecz w szerszych grupach. To też skutkiem społecznego odosobnienia rodziny jest podporządkowanie wychowania dzieci potrzebom rodziny, co w gruncie prowadzi do częściowego lub całkowitego zaniku współczynnika wychowawczego. Niezależnie jednak od wychowawczych zamiarów rodziców rodzina wywiera samorzutnie wychowawczy wpływ na dzieci jako członków grupy rodzinnej, uczestniczących w jej życiu. Rodzina nie jest grupą stworzoną dla wychowawczych celów, nie jest ona wyłącznie instytucją wychowania. Wychowawcze zadania łączy z innymi funkcjami społecznymi, które mogą podnosić lub obniżać wychowawczą wartość grupy rodzinnej z punktu widzenia szerszych grup.

Fakt, że w rodzinie dziecko staje się wychowankiem jako jej członek (jest przede wszystkim członkiem) stanowi zasadniczą różnicę społeczno-wychowawczą pomiędzy rodziną i tradycyjną szkołą, której członkiem staje się uczeń jako wychowanek.

Rodzina jest grupą społeczną, posiada świadomość jedności i wspólności. Dziecko jako członek rodziny, uczestnik jej życia zbiorowego, utożsamia się z nią w mniejszym lub większym

stopniu. Stąd wynika głęboki, samorzutny wpływ grupy rodzinnej na kształtowanie się uczuć i dyspozycji społecznych oraz świadomości moralnej jednostki. Wpływ ten z punktu widzenia szerszych grup społecznych może być mniej lub więcej pożądanym, zależnie nie tylko od psychologiczno-indywidualnych właściwości członków rodziny, któremi się na tem miejscu zajmować nie możemy, ale w pierwszym rzędzie od socjologicznej struktury grupy rodzinnej, a przede wszystkim od związku rodziny z szerszymi grupami oraz jej funkcji społecznej.

Pomijając liczne odmiany b. zróżnicowanej rodziny współczesnej będziemy usiłowali w dalszym ciągu nakreślić typowe właściwości społeczne, wyróżniające ją z różnych form historycznych rodziny oraz zanalizujemy wartość jej samorzutnie wychowawczego wpływu z punktu widzenia szerszych grup społecznych.

2. Ewolucja rodziny poszła w tym kierunku, że różne funkcje pierwotnego życia rodzinnego usamodzielniały się i na ich podstawie powstały specjalne grupy społeczne, do których jednostka należy różnemi stronami swego życia, różnemi „ja” społecznymi. W ten sposób wyodrębniły się funkcje religijne i powstały specjalne grupy religijne, funkcje polityczne i powstały grupy polityczne, funkcje gospodarcze — grupy gospodarcze. Liczne funkcje dawnej wielkiej rodziny objęły obecnie instytucje ubezpieczeniowe, kasy chorych i szpitale. Pierwotna wielka rodzina i szerszy związek społeczny oparty na pokrewieństwie rozpadły się, a na ich gruzach powstały liczne specjalne grupy i instytucje społeczne.

Współczesna rodzina jest małą rodziną, obejmującą jedynie dzieci niedorośle i rodziców. Jest ona zaledwie jedną z wielu grup społecznych, w których życiu dojrzała jednostka ludzka uczestniczy ze względu na różne swoje zainteresowania i potrzeby życiowe.

Z pierwotnie licznych wspólności, wiążących np. rodzinę starożytną jako wspólnotę jednocześnie religijną, gospodarczą (produkcyjno-konsumcyjną) i jednostkę polityczną, mała rodzina współczesna zachowała zasadniczo wspólność mieszkania, spożywania posiłku i wypoczynku (częściowo). Mimo takiego zubożenia treści nie przestała być jednak podstawową grupą dla wszelkiego życia społecznego.

Wspólność mieszkania, spożywania posiłku i wypoczynku (częściowo zabawy) jest pierwszą, prymitywną formą uspołecznienia życia ludzkiego, powszechną i powtarzającą się na wszystkich stopniach rozwoju społecznego oraz będącą trwałym ośrodkiem wszystkich historycznych form rodziny. Bezpośredniość powstającego tą drogą zmysłowego obcowania ludzi stwarza irracjonalną więź społeczną, obejmującą uczucia sympatii i wzajemności i stanowiącą podstawę uczuciowej wspólnoty. Ta prymitywna więź społeczna, spotęgowana przez uczucia macierzyństwa i ojcostwa stanowi podstawę uspołecznienia dążności i uczuć dziecka, dla którego rodzina jest do pewnego czasu jedyną a następnie przez długi okres główną grupą społeczną.

W tej prymitywnej wspólnocie rodzinnej, znakomity socjolog amerykański Cooley¹ widzi środowisko, w którym przez fakt współżycia rodzi się natura ludzka jako ludzka, oraz kolebkę ideałów demokracji.

Wymieniona trojaka wspólność grupy rodzinnej w dziejach ludzkości wiąże się z różnymi funkcjami rodziny. Funkcje te mogą się zmieniać i zmiany te z punktu widzenia prymitywnego uspołecznienia natury dziecka ważne są dopiero wtedy, gdy zasadniczo modyfikują (lub wogóle uniemożliwiają) podstawową trojaką wspólność grupy rodzinnej. Wszystko, co w szerokim społecznym i ekonomicznym życiu niweczy warunki wytworzenia tej wspólności (a przede wszystkim wspólności mieszkania jako warunkującej wspólność spożywaniu pokarmu i wypoczynku), podrywa podstawy wszelkiego życia społecznego i prowadzi do degeneracji.

3. Niewątpliwie rodzina jako pierwsza grupa społeczna, do której wchodzi dziecko, jest podstawą uspołecznienia człowieka. Jako wspólnota mieszkania, spożywania posiłku i częściowo wypoczynku wiąże ona zaspakajanie biologicznych potrzeb dziecka ze społecznym życiem, dokonywując w ten sposób uspołecznienia natury. Jest to jednak pierwsza faza uspołecznienia, umożliwiająca wprowadzić fazy dalsze, lecz sama niewyposażająca człowieka w dyspozycje niezbędne dla życia szerszych grup społecznych.

¹ Ch. H. Cooley: Social organisation, rozdz. III. „Primary groups“ i IV. „Primary ideals“.

Cechą każdej wielkiej i trwałej grupy społecznej (państwa, narodu, klasy robotniczej) jest posiadanie pewnej wspólnej tradycji, pewnego systemu wartości społecznych oraz ideałów, uważanych przez grupę za jej wyłączną własność. Członków takiej grupy nie wiąże bezpośrednia, instynktowa więź osobista, lecz wspólność systemów wartości i instytucyj, które każdy członek uważa za „nasze“, a nie „moje“.

Spółeczno-wychowawcza wartość samorządnego wpływu rodziny z punktu widzenia tych szerszych grup zależy od tego, o ile grupa rodzinna samorządnie rozwija w członkach dyspozycje podporządkowania się grupie jako nadosobistej i obiektywnej wartości, i o ile wciela w swem życiu tradycję społeczną, wartości i ideały szerszej grupy.

Grupa rodzinna jako wspólnota mieszkania, spożywania posiłku i wypoczynku jest grupą o osobistej i bezpośredniej więzi. Jej wspólną treścią życiową jest zaspakajanie pewnych biologicznych potrzeb, oraz aktualne zbiorowe doświadczenia społeczne.

Tak pojęta nie posiada jeszcze własnej tradycji społecznej, która byłaby wspólną i nadosobistą własnością wszystkich członków. Tem różni się ona zasadniczo od szerszych trwałych grup, i różnica ta przesądza o wychowawczej wartości rodziny z szerszego punktu widzenia. Bez wspólności tradycji rodzina przez aktualną wspólność doświadczeń społecznych rozwija wprawdzie prymitywne postawy społeczne, nie podporządkowuje jednak czynności dziecka i jego świadomości moralnej obowiązкови utrzymania grupy, jako czegoś nadosobistego i obiektywnego.

Wspólność tradycji rodzinnej wiąże się ze wspólnością przodków. Jedno i drugie zaś nadaje grupie rodzinnej i stosunkom całkowicie odmienny charakter socjologiczny. Związek łączący rodziców i dzieci nabiera wtedy cech ponadosobistych, uniezależnia się jakgdyby od woli osób stosunkiem związanych. W starożytnej rodzinie rzymskiej i greckiej, lub średniowiecznej rodzinie szlacheckiej związek ten opierał się na kulcie przodków, który w starożytności, jak wiadomo, posiadał charakter sakralny. W tym typie rodziny związek pomiędzy dzieckiem a głową rodziny zachodził ze względu na coś trzeciego, co nie było zależne ani od osoby ojca, ani od osoby dziecka,

leżało ponad nimi. Dziecko podporządkowane było wtedy głowie rodziny jako reprezentantowi i symbolowi rodu. W starożytności „głowa rodziny była najwyższym kapłanem domowej religii; od dokładnego wypełniania przez nią funkcji religijnych zależał nie tylko dobrobyt pokoleń żyjących, ale także wszystkich pokoleń zmarłych, co było daleko ważniejsze. Służyć rodzinie, zachować jej tradycje, uchronić jej czystość było obowiązkiem mężczyzny i jednocześnie treścią jego religii i moralności i to właśnie dawało absolutną władzę temu członkowi rodziny, który ją reprezentował i był odpowiedzialny za jej dobrobyt“¹.

Przy takim typie rodziny wyposażonej we wspólną tradycję rodzinną dziecko przez sam udział w życiu grupy rodzinnej nabywało dyspozycje podporządkowania się grupie jako czemuś obiektywnemu, niezależnemu od osobistych uczuć i dążeń; oraz rozwijało umiejętności utrzymania grupy w jej tradycji społecznej.

Jednocześnie jednak ten typ rodziny całkowicie pochłaniał życie jednostki, określał jej społeczną pozycję i czynił niemożliwością należenie do jakiegokolwiek szerszej grupy inaczej, jak za pośrednictwem rodziny i rodu. To też takiemu typowi rodziny odpowiadał w średniowieczu, jako szersza grupa obejmująca rodzinę, stan szlachecki, do którego jednostka przynależała przez rodzinę i ród. Zachodziło podówczas specyficzne utożsamienie „ja“ jednostki, z rodziną i stanem. W takim też społeczeństwie stanem rodzina była zasadniczym środowiskiem wychowania. Było to jedyne w dziejach środowisko wychowania, które łączyło w sobie dwa podstawowe warunki: sprzyjało osobistemu rozwojowi dziecka a jednak podporządkowywało ten rozwój interesowi rodziny i szerszej grupy społecznej.

Znaczenie wychowawcze tego typu rodziny polegało na specyficznej syntezie „ja“ jednostki, rodziny (rodu) i szerszej grupy. Tradycja rodzinna (rodowa) była tradycją całego stanu, obejmowała jego wartości społeczne i ideały. Tam, gdzie taka synteza nie zachodzi, im silniej podporządkowana jest jednostka grupie rodzinnej, im silniejszą tradycją rodziny, tem bardziej niepożądany jest jej wpływ wychowawczy z punktu wi-

¹ H. Bosanquet: *The Family* 19—20.

dzenia wszelkiej szerszej grupy, nieopartej na zasadzie rodowej. Słusznie Müller-Lyer¹ widzi antynomję pomiędzy więzią rodową a utrzymywaniem się i rozwojem wielkich społeczeństw.

Rodzina współczesna jako typ grupy bez tradycji nie rozwija w dziecku samorzutnie tych dyspozycji i umiejętności, jakie są niezbędne z punktu widzenia trwania i rozwoju szerszych grup, opartych nie na osobistej, bezpośredniej więzi, lecz na wspólności obiektywnej treści społecznej. Czysto osobiste stosunki współczesnego życia rodzinnego nie rozwijają poczucia obiektywnych zasad, kierujących szerszem życiem społecznym; z drugiej jednak strony jednostka nie jest podporządkowana tak bezwzględnie, jak niegdyś, grupie rodzinnej (rodowej).

Rozkład więzi rodowej odbiera rodzinie wiele pozytywnych cech wychowawczych, ale jednocześnie, uwalniając rozwój jednostki z pod przemożnego wpływu grup rodowych, pozwala pokierować nim w kierunku bardziej pożądanym dla wielkich nowoczesnych społeczeństw i kultury.

4. Tak, jak budowę rodziny w społeczeństwie stanowem, tak samo budowę rodziny współczesnej określa jej związek z szerszymi grupami społecznymi. Związek ten w obu wypadkach jest krańcowo odmienny.

Ewolucja społeczna dokonała rozdziału osobistego, bliskiego, intymnego życia człowieka od jego działalności gospodarczej, politycznej, życia religijnego. Powstały dwie sfery życia ludzkiego: jedna rozległa, w której uczestniczy człowiek ze względu na wspólne z innymi cele — sfera celowych i specjalnych grup społecznych; druga, w której zaspakaja potrzebę intymności, bliskości i wzajemności — sfera prywatności.

Synteza osobistego „ja“ jednostki, grupy rodzinnej (rodowej) i stanu podległa zróżniczkowaniu. Grupa stanowa uległa rozkładowi, ustępując miejsca grupom społecznym na odmiennych zasadach zorganizowanym, a pomiędzy rodziną i osobistym „ja“ jednostek zmienił się zasadniczo stosunek. Nie jednostka jest podporządkowana rodzinie (rodowi), która nie wyznacza już jej pozycji społecznej, lecz naodwrot rodzina została podporządkowana „ja“ jednostki, zawdzięczającej swą wartość społeczną i jej poczucie rozlicznym szerszym grupom, w których uczestniczy.

¹ F. Müller-Lyer: Die Familie.

Jednoczesne należenie człowieka do licznych, różnorodnych grup społecznych, to t. zw. przez Simmela krzyżowanie się w jednostce różnych kół społecznych¹, oznacza wyzwolenie człowieka z pod przemożnego panowania jakiejkolwiek grupy wogóle, stanowi narodziny jego indywidualności i poczucia osobistego „ja”. Poczucie własnej wartości daje jednostce przynależność do grupy, a jednocześnie dobrowolne członkostwo licznych grup stwarza poczucie niezależności własnej wartości od życia grupowego wogóle, daje poczucie wartości osobistego „ja”. Tą drogą powstała specyficzna sfera życia ludzkiego, która między innymi znalazła wyraz w konstytucjach jako prawo wolności osobistej i nietykalności mieszkania.

Z drugiej strony jednak każda z grup, do której jednostka należy, wymaga od jednostki w mniejszym lub większym stopniu podporządkowania swego „ja” osobistego. Jedyną grupą współcześnie, której podstawą organizacji jest właśnie osobiste „ja” jednostki, jest grupa rodzinna².

Objektywną treść dawnej grupy rodzinnej przejęły różne specjalne grupy. Rodzina współczesna nie posiada określonej treści obiektywnej; ta nieokreśloność treści jest jej istotną cechą, jako sfery osobistego „ja” jednostki³.

Rodzina jako sfera „ja” osobistego i szersze grupy ożywione duchem ponadosobistych zadań i celów przeciwstawiają się sobie socjologicznie. Dopełniają się jednak psychologicznie, t. j. w zaspakajaniu potrzeb jednostki. Taka struktura określa wartość społeczno-wychowawczego, samorządowego wpływu rodziny współczesnej. Wskutek stosunku przeciwstawienia się szerszym grupom nie pełni ona doniosłej funkcji zbliżenia dziecka z życiem szerszych grup, tak jak to czyniła rodzina szlachecka odnośnie do stanu. Między życiem rodzinnym a życiem szerszych grup społecznych świadomość dziecka nie ujmuje realnego pozytywnego związku. Jako całość wchodzi rodzina jedynie do pewnego koła towarzyskiego.

¹ G. Simmel: Soziologie, rozdz. „Die Kreuzung sozialer Kreise”.

² Por. G. Simmel: Soziologie str. 536 III wyd. 1923.

³ Jedną z najważniejszych modyfikacji tej formy rodziny jest „ja” osobiste kobiety, dojrzewające pod wpływem jej udziału w szerszym życiu społecznym. Dotychczas rodzina jest sferą „ja” męczyzny.

Brak obiektywnej treści społecznej, brak wspólnych celów i zadań rodziny nie daje sposobności rozwinięcia w dziecku dyspozycji współdziałania. Rodzina współczesna nie jest grupą produkującą, lecz konsumującą, w szerokim tego słowa znaczeniu, t. j. w sensie korzystania ze wszelkich gospodarczych i kulturalnych wartości bez twórczych celów. Udział w życiu rodzinnym nie nadaje czynnościom i zajęciom dziecka szerszego znaczenia, nie podporządkowuje ich żadnemu celowi.

Rodzina współczesna nie może więc rozwinąć w dziecku ani dyspozycji podporządkowania się grupie jako obiektywnej, ponadosobistej wartości, ani poczucia obowiązku współdziałania z szerszymi grupami i poczucia odpowiedzialności za ich losy, ani wreszcie obowiązku użyteczności i usługi społecznej. Grupa, która w strukturze wielkich społeczeństw współczesnych zajmuje tak specjalne miejsce, ze swojego ducha nie nadaje się na główne środowisko wychowania. Duch rodziny współczesnej rozwija w dziecku poczucie „ja“ osobistego, nie podporządkowując go ani grupie rodowej ani szerszej grupie społecznej¹. Przypuszczając nawet wzorową rodzinę współczesną, ożywioną duchem wzajemnej miłości, jej wpływ samorzutnie wychowawczy, niedopełniony wpływem innych szerszych grup, bądź grup specjalnie wychowawczych z szerszego punktu widzenia byłby ujemny.

Nawet świadomie wychowujące czynności rodziców wobec zubożenia wspólnej treści życia rodzinnego straciły bardzo na znaczeniu, z wyjątkiem najmłodszego okresu dzieciństwa. Punkt ciężkości wychowania samorzutnego i celowego przesunął się poza rodzinne życie.

5. W grupie stanowej głównym środowiskiem wychowania była rodzina. Jako grupę społeczną ożywiał ją ten sam duch, co całe społeczeństwo stanowe — dominująca wartość pochodzenia. Szlachetność urodzenia była zasadą odrębności i solidarności stanu szlacheckiego. Dominując w umysłowości społeczeństwa stanowego, zasada ta zacieśniała bardzo zakres celowej działalności człowieka i stosunków na wspólności celów opartych. Jak wogóle tak i w wychowaniu obiektywna treść

¹ Rodzina szlachecka również to „ja“ osobiste rozwijała, lecz podporządkowywała je grupie rodowej, a za jej pośrednictwem stanowej.

życia podporządkowana była zasadzie utrzymania stanu. W zakresie wychowania wyrażało się to w braku specjalnych instytucji wychowawczych. Wychowanie odbywało się na dworze w obrębie promieniowania osoby jego władcy, a jeżeli wysyłano dzieci na wychowanie, to właśnie na obcy dwór, w sferę wpływów jakiegoś możnowładcy. Przy ówczesnej strukturze społeczeństwa i umysłowości osoba, sława „nauczyciela“, jeżeli tak można nazwać pana dworu, osobiste z nim stosunki i przez to uczestniczenie w jego dostojństwie więcej znaczyły niż „program nauk“. Wychowanie skupiało się w domu, a gdy trzeba było dopełnić je umiejętnością nieposiadaną przez szlachcica, wtedy dla własnych jak i obcych, na „wychowaniu“ będących dzieci sprowadzano nauczyciela do domu.

Wcześniej jednak obok grup na zasadzie genetycznej zorganizowanych istniały inne grupy. Najpotężniejszą z nich był kościół. Istotną różnicą, dzielącą kościół od grupy stanowej, był fakt, że jako grupa kościół posiadał treść ponadgrupową, której się w swej świadomości podporządkowywał. Odnawiając się z pokolenia na pokolenie przez dobór członków z zewnątrz, musiał rozwinąć działalność wychowawczą, której istotą było podanie pewnej „nauki“ religijnej, pewnej treści obiektywnej. Tą drogą powstaje instytucja szkoły. Powstaje ona jako forma wychowania i wykształcenia w grupie o krańcowo przeciwnym charakterze i duchu, aniżeli społeczeństwo stanowe. Podczas gdy dom rodzinny jest główną instytucją grupy stanowej (genetycznej), szkoła powstaje jako instytucja wychowawcza grupy, opartej na doborze członków z zewnątrz.

Idea szkoły, na którą składa się odosobnienie młodzieży dla wychowawczych celów, oraz stanowisko wychowawcy z zawodu, jest niezgodna z charakterem i duchem społeczeństwa stanowego. Szlachta z pogardą odnosiła się do pierwszych szkół. Treść społeczna, której młody szlachcic miał się w pierwszym rzędzie „nauczyć“, nie pozwalała się oderwać od realnego życia. Pragnienia sławy, poczucia wyższości, honoru, któryby kierował wszystkimi czynami, nie mógł uczyć w szkole płatny nauczyciel.

Z genezy swojej szkoła nie jest więc dopełnieniem rodziny, lecz raczej jej przeciwstawieniem. Grupy, w których rodzina (dom) lub szkoła noszą charakter głównych instytucji wycho-

wania są nie tylko strukturalnie krańcowo odmienne, lecz również zasadniczo różne są w nich wartości, będące przedmiotem szczególnej troski wychowawczej, ideały wychowawcze i formy wyróżnienia społecznego.

Szkoła, zrodzona z potrzeby doboru i celowej organizacji zyskiwała coraz większe znaczenie ze wzrostem stosunków opartych na wspólności celów i z rozkładem stanowego społeczeństwa. Rozwojowi szkolnictwa towarzyszył upadek wychowawczego znaczenia rodziny. Te same czynniki ewolucji społecznej, dzięki którym szkoła stała się główną instytucją wychowania, rozluźniły więź rodzinną i spowodowały zanik wychowawczego znaczenia rodziny. Instytucja wychowania szkolnego mogła się rozwinąć jedynie kosztem wychowania rodzinnego. Z drugiej strony samo przejęcie funkcji wychowawczych przez szkołę przyczyniło się również do podważenia patriarchalności stosunków rodzinnych.

Na skutek modyfikacji, jakim podległa rodzina i szkoła ich stosunek przedstawia się współcześnie całkiem odmiennie niż w początkach szkolnictwa.

Pomiędzy rodziną (rodem) szlachecką społeczeństwa stanowego, a współczesną otwartą szkołą musiałby istnieć wyraźny antagonizm. Tymczasem między rodziną współczesną a szkołą zasadniczo nie ma antagonizmu i właściwie nie można obecnie mówić o stosunku rodziny do szkoły, lecz rodziców i szkoły. Charakterystyczną cechą tego stosunku jest wprawdzie brak antagonizmu, lecz równocześnie brak czynnego ze szkołą współdziałania. Przyczyny tego tkwią głęboko w strukturze społeczeństw współczesnych.

Z faktu podporządkowania szkoły nadzorowi państwa należałoby wnioskować, że jest ona instytucją wychowania państwowego, jednak z ducha i faktycznych wpływów społecznych jakim podlega jest ona instytucją międzygrupową¹. Ten brak ścisłego związku szkoły z jedną tylko z grup społecznych znajduje wyraz w tych kierunkach, które cel wychowania szkolnego, jak zresztą wychowania wogóle, widzą w wychowaniu człowieka jako człowieka, a nie członka jakiegokolwiek określonej grupy społecznej.

¹ Patr. F. Znaniecki: Socjologia wychowania, t. I. str. 69.

W każdym jednak razie czy z punktu widzenia państwa czy narodu, czy klasy, czy całej ludzkości zadania szkoły posiadają charakter publiczny (ogólnoludzki) a nie prywatny, posiadają charakter zbiorowego zadania. Wyznaczników stosunku rodziców do szkoły należałoby więc szukać albo w elementach członkostwa różnych grup, albo w postawie względem ogólnoludzkich ideałów. Gdyby szkoła była instytucją jednej grupy i gdyby rodzice byli członkami tej grupy, wyznaczniki te znaleźć byłoby łatwo. Współcześnie jednak rodzice należą do różnych grup jednocześnie, z których żadna nie wyznacza całkowicie ich stosunku do szkoły. Ojciec nie interesuje się szkołą jako członek państwa, kościoła, klasy lub innej grupy. Jego stosunek do szkoły wyznaczony jest przez jego osobiste „ja“, które, jak wyżej mówiliśmy, związane jest z przynależnością do licznych grup, żadnej z nich jednak nie podporządkowane, jak również nie podporządkowane ogólnoludzkim ideałom.

Stosunek rodziców do szkoły nosi te same cechy co stosunek obywateli państwa do jego instytucji publicznych: ogół interesuje się nimi albo z przymusu albo z osobistego interesu. Niema stosunku czynnego współdziałania, ponieważ niema grupy, której bezpośrednia reakcja zmuszałaby do współdziałania. Tę obojętność ogółu na wspólne zbiorowe zadania sprowadził w dużym stopniu podział pracy i specjalizacja. Nietylko brak fachowego wykształcenia uniemożliwia współdziałanie w urzeczywistnianiu wielu zadań zbiorowych, lecz sam fakt istnienia specjalnego organu dla jakiejś funkcji publicznej sprowadza w tej dziedzinie zubożenie ogółu i osłabienie czynnego współdziałania. Przy wyspecjalizowanej organizacji współczesnych społeczeństw, obywatel zna zadania zbiorowe tylko w zakresie swego specjalnego stanowiska społecznego i co najwyżej w tym zakresie czynnie działa dla dobra ogółu. W stosunku do wszelkich innych instytucji publicznych ten sam „funkcjonariusz“ grupy zajmuje stanowisko prywatnej osoby, która nie działa w imię dobra ogółu, lecz oczekuje świadczeń.

Taki sam charakter nosi stosunek rodziców do szkoły, jako instytucji publicznej. Samo istnienie szkoły, jako specjalnie wychowawczej instytucji nietylko obniża u rodziców poczucie odpowiedzialności za wychowanie dzieci na członków

grupy, lecz za wychowanie wogóle. Ogół rodziców nie interesuje się szkołą, jako wspólną instytucją, powołaną dla realizacji pewnych zbiorowych zadań, lecz oczekuje od niej świadczeń t. j. wykształcenia dla swoich dzieci. To zaś dążenie do wykształcenia dzieci nie jest zdeterminowane przez grupowe potrzeby, jak np. znaczenie wiedzy dla życia grupy, lecz przez osobiste motywy: zapewnienie kariery materialnej dzieciom, a przez to polepszenie własnego bytu, lub w większym jeszcze stopniu dążenie do wyróżnienia społecznego przez wykształcenie dzieci. (Rodzice w tym wypadku, utożsamiając się z dziećmi, uczestniczą w ich wyróżnieniu).

Ze struktury wielkiego społeczeństwa współczesnego — a w szczególności ze specjalizacji funkcji publicznych wynika, że postawę ogółu obywateli względem większości instytucji społecznych, jak również i szkoły wyznaczają nie czynniki grupowe lecz osobisty interes, ten zaś nie jest w stanie zadzierzgnąć węzłów współdziałania. Współdziałanie wymaga świadomości kolektywnego zadania, którego nie stanowi suma osobistych interesów. Wychowanie zaś tylko wtedy staje się kolektywnym zadaniem, gdy istnieje grupa, której wola odnawiania się i ideały żyją w jej członkach. Brak współdziałania rodziców ze szkołą jest wynikiem rozluźnienia więzi społecznej wogóle, wynikiem braku jednej jakiejś grupy społecznej, której wola odnawiania się i ideały rozwoju determinowałyby zamiary wychowawcze rodziców, jest wreszcie organiczną wadą systemu wychowania, opartego na zasadzie specjalizacji i profesjonalizacji¹ funkcji wychowawczych.

¹ Pod terminem tym rozumiem proces, polegający na tem, że pewna funkcja publiczna, wypełniana pierwotnie przez wszystkich członków grupy, wydziela się i staje się przedmiotem specjalnego zawodu.

TADEUSZ CZAPCZYŃSKI

SZKOLNICTWO ŚREDNIE OGÓLNOKSZTAŁCĄCE W POLSCE W LATACH 1921/2 — 1926/7

Szkolnictwo średnie ogólnokształcące od dłuższego czasu znajduje się w stadium kryzysu, właściwie zaś ten stan krytyczny czy też stan pewnej nieokreśloności trwa od pierwszych chwil odzyskania niepodległości. Od tych pierwszych chwil, kiedy szkołę średnią niemiecką i rosyjską, czy też polską w b. Galicji i b. Królestwie Polskiem trzeba było przeistoczyć w szkołę polską, zaczęły się silne nieporozumienia, dotyczące szkoły średniej ogólnokształcącej. Chodziło nie tylko o zmianę języka i ducha szkoły, ale też o jej organizację i program, o liczbę klas, liczbę przedmiotów, rozkład godzin i t. d. Do chwili obecnej walka o szkołę średnią ogólnokształcącą nie zakończyła się. Wciąż jeszcze nie posiada ona ściśle określonego celu, jedni uważają ją za całość w sobie zamkniętą, mającą za cel wszechstronny rozwój ucznia, inni za podbudowę dla szkół wyższych. Również zakwestjonowana została liczba lat trwania nauki w szkole średniej ogólnokształcącej i do dziś dnia nierozstrzygnięta sprawa, czy szkoła średnia ma wieść swój byt samodzielny jako szkoła ośmioklasowa czy też jako pięcioletnie ogniwo w łańcuchu szkoły jednolitej. Podobnie sprawa typów dziwnym uległa losom, gdyż zwyciężył w praktyce typ najmniej teoretycznie uzasadniony, humanistyczny, maleje liczba szkół matematyczno - przyrodniczych, zmniejsza się liczba szkół o typie klasycznym, typ wreszcie neohumanistyczny nie znalazł dostatecznego zrozumienia. Obok niej znów rozrosła się siedmioklasowa szkoła powszechna i szkoły średnie zawodowe.

Trudne stosunki finansowe powodują coraz większą drożyznę zwłaszcza szkół prywatnych, stosunki też zaostrzyły się z powodu

zaprzestania udzielania zasiłków szkołom prywatnym, jak również zaprzestania upaństwowiania szkół prywatnych. Zaszkożdziła im też krytyka wewnętrznych ich wartości.

To wszystko spowodowało, że kryzys wciąż się rozwija i to tak dalece, że czasem rodzi się pytanie, czy do niedawna tak słusznie głoszone hasło o nadmiarze szkół średnich ogólnokształcących jest i dziś jeszcze słuszne, czy też nie należałoby raczej zaopiekować się nimi serdeczniej, stworzyć ścisły program, usunąć tymczasowość ustawodawstwa i wogóle ratować przed upadkiem szkoły średnie, które przecież niemalą rolę odgrywają w wytwarzaniu się najważniejszych dóbr kulturalnych narodu.

Zadaniem niniejszej pracy jest zaznajomienie z jednym z wielu zagadnień, dotyczącem ilościowego rozwoju szkół średnich ogólnokształcących w okresie 1921/2 — 1926/7, a będącem w pewnej mierze wypadkową zaznaczonych powyżej czynników.

Materiał czerpię z „Roczników statystyki Polski“, wydawanych przez „Główny Urząd Statystyki Rzeczypospolitej Polskiej“ z lat 1921/2, 1923, 1924, 1925/6, 1927 i 1928.

I.

Pod względem liczby szkół średnich ogólnokształcących jesteśmy świadkami stałego wzrostu.

W r. szk. 1921/2	—	726	szkół
1922/3	—	762	„
1923/4	—	764	„
1924/5	—	778	„
1925/6	—	780	„
1926/7	—	796	„

W rozroście tym zauważyć możemy dwa silne przeskoki: w r. szk. 1922/3 i w r. 1926/7. Pierwszy silny wzrost liczby szkół w r. szk. 1922/3 tłumaczy się tem, że dopiero od r. 1922/3 statystyka urzędowa zaczęła uwzględniać Wileńszczyznę i cały Śląsk, wyjaśnienie drugiej fali rozwoju szkół pod względem liczbowym wymaga obszerniejszego omówienia. W każdym razie dla obserwującego inne zjawiska w dziedzinie szkolnictwa jest on pewnego rodzaju niespodzianką tem większą, że, jeśli pominiemy Wileńszczyznę i Śląsk, dla których nie mamy cyfr z przed roku 1922/3, w innych dzielnicach Polski silnie uwydatniała się do roku 1926/7 tendencja zniżkowa. Świadczy o tem następujące zestawienie:

Liczba szkół (bez Wileńszczyzny i Śląska)

W r. szk. 1921/2	— 719
1922/3	— 697
1923/4	— 692
1924/5	— 699
1925/6	— 695
1926/7	— 709

Naogół zatem tendencja zniżkowa, która nagle załamuje się w r. szk. 1926/7, dochodząc do 709 szkół. Proces ten zatem, odbywający się poza Wileńszczyzną i Śląskiem, jest nadzwyczaj charakterystyczny. Uwydatni on się jeszcze silniej na tle innych cyfr.

Równolegle z wzrostem szkół postępuje wzrost liczby nauczycieli

w r. szk. 1924/5	— 14.681
1925/6	— 14.733
1926/7	— 14.808

Równolegle też powiększa się liczba oddziałów:

w r. szk. 1922/3	— 7.125
1923/4	— 7.115
1924/5	— 7.169
1925/6	— 7.265
1926/7	— 7.382

Na podstawie tych cyfr wydawałoby się mogło, że w istocie szkolnictwo średnie ogólnokształcące znajduje się w pełni rozwoju. Przeczą temu jednak cyfry dalsze, dotyczące frekwencji młodzieży, która stale spada.

Liczba uczniów w szkołach średnich ogólnokształcących wynosiła:

w r. szk. 1921/2	— 211.153
1922/3	— 227.129
1923/4	— 221.092
1924/5	— 219.978
1925/6	— 216.552
1926/7	— 215.470

Poza rokiem 1922/3 zatem, w którym uwzględniono poraz pierwszy cały Śląsk i Wileńszczyznę, obserwujemy stały spadek liczby uczniów, wyrażający się w największym rozpięciu cyfrą ubytku, wynoszącą 11.659 uczniów.

W związku z tem zjawiskiem pozostają cyfry, odtwarzające liczbę uczniów, przypadających na 1 oddział, a mianowicie:

w r. szk. 1921/2 wypadało uczniów 32,4 na 1 oddział

1922/3	"	"	31,9	"	"	"
1923/4	"	"	31,0	"	"	"
1924/5	"	"	30,6	"	"	"
1925/6	"	"	29,8	"	"	"
1926/7	"	"	29,1	"	"	"

Tak się przedstawia ogólny obraz zmian, dokonywujących się w szkolnictwie średnim ogólnokształcącym, proces, zawierający w sobie tak dodatnie jak i ujemne cechy. O nich jednak będziemy mogli mówić dopiero po zbadaniu, jak się ten proces przejawia w szczegółach.

II.

Przedewszystkiem nasuwa się pytanie, w jakiej mierze proces obniżania się frekwencji dotyczy szkół państwowych i prywatnych. Objasnią nam to następujące tablice:

Liczba szkół:	państwowych	prywatnych
w r. szk. 1922/3	260	502
1923/4	266	498
1924/5	267	521
1925/6	269	521
1926/7	268	528

Szkoły państwowe pod względem liczby rosły wolno, w ciągu pięciu lat przybyło ich ledwie 8, natomiast szkoły prywatne po pewnym zastoju w r. szk. 1923/4 wzrosły olbrzymio, bo o 26 w ciągu lat pięciu, a o 30, jeśli chodzi o największe rozpięcie.

Liczby natomiast, dotyczące frekwencji, przedstawiają zgoła inny obraz:

Liczba uczniów:	szkoły państwowe	prywatne
w r. szk. 1922/3	102.555	124.574
1923/4	109.612	111.480
1924/5	109.655	111.323
1925/6	110.128	106.424
1926/7	108.299	107.171

Szkoły państwowe wzrosły w ciągu pięciolecia o 5744 uczniów, kiedy szkoły prywatne straciły 17.403 uczniów. W zestawieniu tem uderza w ostatnim roku szkolnym pewne obniżenie się liczebności w szkołach państwowych, a pewien nieznaczny wzrost w szkołach prywatnych.

W tym samym czasie liczba oddziałów w szkołach państwowych wzrosła z 2966 do 3141, w szkołach zaś prywatnych z 4159 do 4241. Jeśli cyfry, dotyczące oddziałów, zestawimy z cyframi, odnoszącymi się do frekwencji, to przekonamy się, że w szkołach państwowych liczba uczniów, przypadających na jeden oddział, pomimo spadku frekwencji w ostatnim roku wzrosła z 33,8 na 34,4, kiedy w szkołach prywatnych spadła w czasie od 1922/3 do 1926/7 z 29,9 na 25,2.

Ten sam stan odtwarza zestawienie, dotyczące liczby uczniów, przypadających na jedną szkołę, a mianowicie na 1 szkołę przypadało

uczniów:	w szkołach państwowych	prywatnych
w r. szk. 1922/3	394	247
1926/7	404	202

Wreszcie na jedną szkołę państwową przypadało i przypada prawie 12 oddziałów, kiedy na szkołę prywatną tylko 8.

Te wszystkie cyfry z najrozmaitszych stron udowadniają, że upadek frekwencji dotknął tak szkolnictwo państwowe, jak i prywatne, że jednak znacznie silniej przejawiał się w szkolnictwie prywatnym, które znalazło się w nader trudnych warunkach. Wprawdzie mała liczba oddziałów i uczniów, przypadających na jedną klasę, przedstawia zjawisko nader dodatnie pod względem pedagogicznym i dydaktycznym, to jednak ze stanowiska finansowego budzić ono musi pewne zaniepokojenie. Ponieważ jednak stosunki finansowe są warunkiem pomyślnego stanu i na polu wychowawczo - naukowym, więc wniosek ostateczny również co do poziomu pedagogicznego musi nasuwać pewne zastrzeżenia. Pamiętać też należy, że są to cyfry, odtwarzające stan przeciętny, że zatem w rzeczywistości stan ten jest bardziej różniczkowany i każdemu odchyleniu dodatniemu odpowiada znacznie silniejsze w skutkach odchylenie ujemne.

Stan ten wystąpiłby jeszcze silniej, gdybyśmy go zilustrowali danymi, dotyczącymi poszczególnych województw, ale, niestety, w „Rocznikach statystycznych“ brak odpowiednich danych. Uzupełnić je tylko można z preliminarzy budżetowych. Z preliminarzy tych wynika, że szkoły państwowe były w r. szk. 1927/8 następująco rozłożone:

I	grupa (woj. centralne)	. . . .	92
II	„ (woj. wschodnie)	. . . .	25
III	„ (woj. zachodnie)	. . . .	62
IV	„ (woj. południowe)	. . . .	89

W stosunku do ludności (stan w I. 1928) w poszczególnych grupach województw stan przedstawia się następująco :

w gr. I	jedna szkoła państwowa	wpada na	136.670	mieszkańców	
"	II	"	"	"	202.147
"	III	"	"	"	72.359
"	IV	"	"	"	91.003
w całej Polsce	"	"	"	"	112.735

Z zestawień tych wynika, jak ogromnie nierównomiernie rozmieszczone są szkoły państwowe. Stan ten bezwarunkowo wpływa ujemnie, jak to już widzieliśmy, na frekwencję młodzieży w poszczególnych województwach, gdzie opłaty w szkołach prywatnych, znacznie wyższe niż w państwowych, wielu uczniom uniemożliwiają uczęszczanie do szkoły średniej. A trzeba też pamiętać o tem, że ta różnica frekwencji odbić się też musi na przyszłej strukturze ludności poszczególnych połaci kraju, a więc i na roli, jaką ludność ta odegra w życiu kulturalnem państwa. Różnice są ogromne, ale w dzisiejszych warunkach finansowych państwa wobec olbrzymich potrzeb szkolnictwa powszechnego i zawodowego nieprędko będzie można doprowadzić do zrównania liczby szkół w poszczególnych województwach. Inicjatywa zatem w tworzeniu szkół pozostaje w rękach instytucji i osób prywatnych, których cele niezawsze są identyczne z temi, jakie sobie państwo stawia.

III.

Stwierdzenie, że proces obniżania się frekwencji dotknął przede wszystkim szkolnictwo prywatne, nie wyjaśnia jeszcze dostatecznie samego zjawiska. Trzeba je jeszcze umiejscowić. Przypatrzmy się zatem, jak się ten proces przejawia w poszczególnych województwach naprzód co do liczby szkół:

Liczba szkół.

Województwa	1921/2	1922/3	1923/4	1924/5	1925/6	1926/7
M. st. Warszawa	106	106	103	105	106	106
Woj. Warszawa	65	61	59	59	57	58
Łódź	91	91	85	82	81	79
Kielce	62	62	61	60	58	55
Lublin	43	46	45	45	46	46
Białystok	30	32	33	36	34	37

Województwa	1921/2	1922/3	1923/4	1924/5	1925/6	1926/7
Wilno	—	37	39	43	46	50
Nowogródek	18	13	13	13	14	14
Polesie	11	13	13	17	17	19
Wołyń	31	31	26	26	25	25
Poznań	73	53	59	60	59	60
Pomorze	32	32	27	29	30	29
Śląsk	—	28	33	36	39	37
Kraków	46	43	53	52	52	59
Lwów	73	74	71	71	72	74
Stanisławów	22	23	24	24	25	28
Tarnopol	16	17	20	20	19	20

Jeśli podzielimy województwa na pewne grupy, to się przekonamy, że grupa I województw centralnych wykazuje na przestrzeni sześciu lat stratę 20 szkół, w ostatnim zaś roku stratę jednej szkoły, w każdym razie z wyjątkiem województwa białostockiego i w małej mierze lubelskiego, ogólna tendencja jest zniżkowa. Zaznaczyć też należy, że obydwa te województwa mają już po części charakter kresowy. Grupa II województw wschodnich wykazuje z wyjątkiem Wołynia wzrost szkół średnich. W grupie III województw zachodnich widzimy stosunkowo niewielki spadek przy równoczesnym wzroście szkół w Poznańskim. Natomiast grupa IV województw południowych wykazuje we wszystkich województwach ogromną aktywność, wyrażającą się wzrostem liczby szkół o 13. Z tego wniosek, że aktywne w dziedzinie szkolnictwa są tylko województwa wschodnie (z wyjątkiem Wołynia) i południowe.

Prawie ten sam stan, z niewielkimi odmianami, znajdujemy w zestawieniu, odzwierciedlającym liczbę oddziałów:

Liczba oddziałów.

Województwa:	1921/2	1922/3	1923/4	1924/5	1925/6	1926/7
M. st. Warszawa	966	972	957	981	979	983
Woj. Warszawa	485	469	454	451	444	442
Łódź	810	819	773	740	722	717
Kielce	554	552	529	501	483	472
Lublin	363	367	367	373	386	385
Białystok	223	274	282	290	273	292
Wilno	—	317	320	331	365	384
Nowogródek	123	108	112	111	114	121
Polesie	88	101	117	139	152	156
Wołyń	250	265	220	207	197	206

Chowanna

Województwa:	1921/2	1922/3	1923/4	1924/5	1925/6	1926/7
Poznań	758	657	689	674	680	692
Pomorze	302	314	271	280	293	280
Śląsk	—	284	314	354	399	413
Kraków	462	459	541	538	549	578
Lwów	713	758	738	758	767	765
Stanisławów	216	229	243	245	257	283
Tarnopol	150	180	188	196	205	213

Wszystkie prawie województwa wschodnie i południowe rosną w liczbę oddziałów, wyjątek stanowi tylko województwo lwowskie, zwiększa się też liczba oddziałów w zachodnich województwach z wyjątkiem Pomorza. Natomiast województwa centralne z wyjątkiem Warszawy i woj. białostockiego albo wykazują stały spadek, albo, jak lubelskie, przechodzą w fazę zmniejszania się liczby oddziałów.

Na zarzut jednak, że ani liczba szkół, ani liczba oddziałów nie decyduje jeszcze o faktycznym stanie, odpowie zestawienie, dotyczące liczby uczniów:

Liczba uczniów.

Województwa:	1921/2	1922/3	1923/4	1924/5	1925/6	1926/7
M. st. Warszawa	34.038	32.952	30.493	30.373	28.830	28.172
Woj. Warszawa	14.343	13.743	12.510	12.177	11.450	10.594
Łódź	26.919	25.381	22.860	21.542	19.950	19.429
Kielce	18.357	17.658	15.965	14.501	13.172	12.761
Lublin	12.087	11.800	11.620	11.364	11.005	10.402
Białystok	7.914	9.418	8.875	9.012	8.010	8.329
Wilno	—	10.598	9.651	9.975	10.101	10.227
Nowogródek	4.502	3.614	3.312	3.232	3.300	3.445
Polesie	3.200	3.525	3.851	4.525	4.622	4.632
Wołyń	8.051	8.115	6.999	6.510	5.917	5.865
Poznań	21.392	18.685	19.917	19.393	19.395	19.468
Pomorze	8.516	8.104	8.029	7.952	8.394	8.113
Śląsk	—	9.447	9.809	11.273	12.423	12 925
Kraków	15.592	15.648	17.676	18.355	19.003	19.556
Lwów	22.635	24.640	24.600	25.008	25.674	25.161
Stanisławów	7.206	7.574	8.181	7.912	8.190	8.833
Tarnopol	4.662	6.227	6.744	6.874	7.111	7.258

Fakt, że proces obniżania się frekwencji dotyczy prawie tylko i głównie województw centralnych, występuje na powyższem ze-

stawieniu w całej pełni. Jedynie woj. białostockie przejściowo wzrosło pod względem liczby uczniów, ale i ono w stosunku do roku 1922/3, 1923/4 i 1924/5 wykazuje spadek. W cyfrach spadek ten w województwach centralnych w stosunku do r. 1921/2 wynosi 23.671, w stosunku zaś do r. 1925/6 1.430 uczniów.

W województwach wschodnich jedno, jak Wilno i Polesie, wrastają stale, inne, jak Wołyń, stale tracą na frekwencji, natomiast woj. nowogrodzkie przedstawia linje falistą, od lat trzech jednak z tendencją zwyżkową. W ostatnim roku przybyło 229 uczniów.

Województwa zachodnie wykazują po chwilowej stagnacji w latach 1921/2 i 1922/3 stały wzrost, jedynie Pomorze wykazuje pewne wahania. W ostatnim roku przybyło w woj. zachodnich 294 uczniów.

Natomiast woj. południowe pomimo chwilowego załamania się w woj. lwowskiem zgodnie z zestawieniami poprzednimi dają stały bardzo silny przyrost, w stosunku do r. 1921/2 wynosi on 10.713 uczniów, a w stosunku do r. 1925/6 — 830 uczniów.

Zestawienie ogólne wykazuje, że:

I grupa woj.	centralnych	liczy	89.987	uczniów
II	„ „ wschodnich	„	24.169	„
III	„ „ zachodnich	„	40.506	„
IV	„ „ południowych	„	60.808	„

Jeśli porównamy te cyfry z liczbą ludności, to przekonamy się, że na 10.000 mieszkańców wypada w r. szk. 1926/7 (stan ludności z dnia 1. I 1927):

w	I grupie	. . .	71	uczniów
„	II	„ . . .	48	„
„	III	„ . . .	91	„
„	IV	„ . . .	75	„

W całej Polsce natomiast na 10.000 ludności wypada 72 uczniów. Do tej przeciętnej ledwie dochodzą województwa centralne, przewyższając ją nieco województwa południowe, ogromną przewyżkę wykazują województwa zachodnie, natomiast w województwach wschodnich poziom szkolnictwa średniego jest nadzwyczaj niski.

Warto te cyfry porównać z danymi z r. szk. 1922/3, kiedy to rozwój szkolnictwa średniego stał najwyżej. W roku tym w stosunku do ludności z dnia 1. I 1923 wypadało na 10.000 mieszkańców:

w	I grupie	. . .	94 uczniów
"	II	" . . .	56 "
"	III	" . . .	86 "
"	IV	" . . .	70 "

Dla całej Polski wypadło na 10.000 mieszkańców 80 uczniów.

Porównanie cyfr z r. szk. 1926/7 i 1922/3 najlepiej udowadnia, jak bardzo cofnęły się w dziedzinie szkolnictwa średniego ogólnokształcącego województwa wschodnie, a zwłaszcza centralne, a jak postąpiły naprzód województwa zachodnie i południowe. Stan ten przedstawia się jednak jeszcze gorzej.

Podając bowiem wyższe cyfry, poszliśmy utartym zwyczajem, że na liczbę uczniów składają się wszyscy uczniowie, uczęszczający do szkół średnich. Tymczasem organizacja szkół nie jest we wszystkich województwach jednakowa, jedne posiadają gimnazja ośmioklasowe, inne prócz ośmiu klas mają jeszcze klasy wstępne lub przygotowawcze (elementarne). Odliczenie uczniów, uczęszczających do tych klas, da nam dopiero właściwą liczbę młodzieży w szkołach średnich ogólnokształcących, a nadto spowoduje dalsze zmiany w obrazie, dotyczącym poszczególnych grup województw.

Przypatrzmy się tym cyfrom, odtwarzającym stan w klasach elementarnych¹ przy szkołach średnich:

w r. szk.	1921/2	. . .	15.864
" "	1922/3	. . .	13.880
" "	1923/4	. . .	8.414
" "	1924/5	. . .	7.126
" "	1925/6	. . .	6.168
" "	1926/7	. . .	6.686

Wobec tego liczba uczniów w właściwych klasach¹ szkoły średniej wyniesie:

w r. szk.	1921/2	. . .	195.289
" "	1922/3	. . .	213.249
" "	1923/4	. . .	212.678
" "	1924/5	. . .	212.852
" "	1925/6	. . .	210.384
" "	1926/7	. . .	208.784

Jak zatem widzimy, spadek frekwencji dotyczy przedewszystkiem klas wstępnych, w mniejszej zaś mierze klas gimnazjalnych,

¹ Dane nie we wszystkich rubrykach zupełnie ściśle wobec tego, że nie u wszystkich uczniów stwierdzono, do której klasy uczęszczali. Różnice te dochodzą czasem do kilku tysięcy.

gdzie tempo spadku jest znacznie słabsze. Z tego wynika, że spadek ten znacznie silniej dotknie te województwa, w których przede wszystkim znajdują się klasy wstępne. Dla porównania zestawmy dane z r. szk. 1922/3 i 1926/7. Otrzymamy następujące zestawienie co do liczby uczniów w klasach wstępnych:

	Rok 1922/3	Rok 1926/7
I grupa	9.240	4.534
II „	1.389	545
III „	3.060	1.585
IV „	191	22

Wobec tego liczba uczniów w właściwych klasach szkół średnich wyniesie:

	Rok 1922/3	Rok 1926/7
I grupa	101.692	85.453
II „	24.463	23.624
III „	33 176	38.921
IV „	53.898	60.786

Liczba zaś uczniów, przypadających na 10.000 mieszkańców przedstawiać się będzie następująco:

	Rok 1922/3	Rok 1926/7
I grupa	86	68
II „	54	47
III „	74	87
IV „	70	75
cała Polska :	75	69

Cyfry te odtwarzają istotny stan szkolnictwa średniego ogólnokształcącego na ziemiach polskich i one tylko nadają się do zestawienia porównawczego z danymi zagranicznymi.

Na tych przeliczeniach, jeśli porównamy te skorygowane dane z cyframi, dotyczącymi liczby uczniów, przypadających na 10.000 ludności przy uwzględnieniu również klas elementarnych w r. szk. 1926/7, zupełnie nie ucierpiały województwa południowe, bardzo niewiele województwa wschodnie, najwięcej zachodnie i centralne. Różnice między poszczególnymi grupami są bardzo znaczne, najbardziej uderza stan województw centralnych, gdzie nie można używać argumentów tych, które dla nisko stojących pod względem kulturalnym województw wschodnich są wystarczające.

Klasy zatem wstępne i upadek ich pod wpływem rozwijającego się szkolnictwa powszechnego, to jedna przyczyna, wpływająca na liczbowy kryzys w szkolnictwie średnim ogólnokształcącym. Usu-

nięcie tych cyfr z pod rozważań osłabia dość znacznie grozę kryzysu. Dalszych wyjaśnień udzieli pod tym względem rozpatrzenie cyfr, dotyczących klas niższych i klas wyższych gimnazjalnych.

Oto zestawienie :

Klasy I—III.

	Rok 1922/3	Rok 1926/7	
I grupa	47.583	30.028	ubyło: 17.555
II „	12.027	8.150	„ 3.877
III „	18.255	19.828	przybyło: 1 027
IV „	27.605	21.338	ubyło: 6.267
Ogółem:	105.470	79.344	ubyło: 26.126

Klasy IV—VIII.

	Rok 1922/3	Rok 1926/7	
I grupa	53.589	55.425	przybyło: 1 836
II „	12.426	15.474	„ 3.048
III „	11.370	19.093	„ 7.723
IV „	24.628	39.448	„ 14.820
Ogółem:	102.013	129.440	przybyło: 27.427

Z zestawienia tego wynika, że klasy niższe prawie na całym terytorjum państwa z wyjątkiem województw zachodnich wykazują zniżkę, najsilniejszą znów w województwach centralnych i wschodnich, gdzie w ciągu czterech lat ubyla jedna trzecia uczniów, słabszą w województwach południowych, gdzie ubytek wynosi przeszło jedną czwartą. Na osłabienie frekwencji składają się zatem obok klas wstępnych niższe klasy gimnazjalne.

Natomiast klasy wyższe od IV—VIII wykazują wszędzie przyrost nadzwyczaj silny zwłaszcza w województwach południowych i zachodnich, słabszy w województwach wschodnich, najsłabszy w centralach. Klasy zatem wyższe nie podlegają kryzysowi ogólnemu, przeciwnie frekwencja w nich rośnie, inna rzecz, że wzrost ten jest bardzo nierównomierny i w stosunku do centrum Polski budzi pewne zaniepokojenie.

Chodziłoby zatem jeszcze o to, jak się te cyfry przedstawiają w stosunku do 10.000 ludności, aby w ten sposób porównać wzajemny stosunek grup wojewódzkich.

IV.

Na pytanie, jak się przedstawia rozwój szkolnictwa szkolnego ogólnokształcącego pod względem narodowościowym, możemy tylko

częściową dać odpowiedź, w materiałach bowiem statystycznych brak dostatecznych danych z powodu ciągłej zmiany systemu zestawienia tablic. I tak np. w roku 1921/2 nie podano liczby uczniów według języka nauczania, w roku zaś 1922/3 liczby szkół, a wreszcie w roku 1926/7 nie zamieszczono już żadnych danych, dotyczących języka nauczania.

Na podstawie fragmentarycznych danych stan przedstawia się następująco :

Liczba szkół według języka nauczania.

	1921/2	1923/4	1924/5	1925/6
język polski	626	663	674	674
„ „ i rusiński	2	1	1	1
„ „ i niemiecki	5	9	3	7
„ „ i hebrajski	—	1	1	2
„ „ i żydowski	—	1	—	—
„ „ i rosyjski	1	5	3	—
„ rosyjski i hebrajski	—	1	—	—
„ rusiński	16	20	20	20
„ białoruski	2	2	3	3
„ „ i rosyjski	—	1	1	1
„ rosyjski	19	10	11	14
„ „ i rusiński	3	—	—	—
„ niemiecki	48	34	39	34
„ żydowski	—	6	5	5
„ hebrajski	3	7	13	15
„ litewski	—	1	2	2
„ francuski	1	2	2	2

Z zestawienia tego wynika, że liczba szkół z niepolskim językiem wykładowym wynosiła :

w roku szkolnym	1921/2 — 100
	1923/4 — 101
	1924/5 — 104
	1925/6 — 106

Wniosek zatem, że szkoły z niepolskim językiem wykładowym wzrastają, w ciągu pięciu lat o 6 szkół. W tym samym czasie liczba szkół w Polsce wogóle wzrosła o 54. Jeśli się jednak przypatrzymy bliżej poszczególnym datom, to przekonamy się, że stosunek wzrostu liczby szkół z niepolskim językiem wykładowym do szkół z polskim j. wykładowym stale zmienia się na niekorzyść tych ostatnich. W roku bowiem 1924/5 przybyły 3 szkoły z niepolskim jęz. wykładowym na 14 szkół wogóle, w roku zaś 1925/6 przybyły tylko 2 szkoły i to obydwie z niepolskim jęz. wykładowym.

Liczba szkół z jęz. wykładowym rusińskim, który był częściowo lub całkowicie językiem wykładowym, z 18 wzrosła do 21, z j. niemieckim z 53 spadła do 41, z jęz. białoruskim z 2 wzrosła do 4, z rosyjskim z 22 spadła do 14, przytem lata ostatnie wskazują tendencję zwykłą, z jęz. hebrajskim z 3 podniosła się do 17, z żydowskim z 7 spadła do 5, litewska przybyła 1, francuska 1. Najsilniej zatem wzrosły szkoły z hebrajskim językiem, wogóle zaś szkół dla Żydów w stosunku do r. 1924/5 przybyło 19 przy równoczesnym spadku szkół innych.

Dane te zatem wskazują nam częściowo źródło, gdzie należy szukać wzrostu szkół. W każdym razie wyjaśnić sobie możemy zjawisko to do roku 1925/6.

Przypatrzmy się z kolei liczbie uczniów w szkołach z niepol-skim jęz. wykładowym :

Liczba uczniów według języka nauczania:

	1922/3	1923/4	1924/5	1925/6
język polski	199.654	191.168	193.520	188.189
„ „ i rusiński	—	1.194	291	760
„ „ i niemiecki	—	4.304	1.139	4.315
„ „ i hebrajski	—	131	95	747
„ „ i żydowski	—	251	—	—
„ „ i rosyjski	—	1.179	689	—
„ „ i rosyjski i hebr.	—	332	—	—
„ rusiński	4.129	7.615	6.941	6.517
„ białoruski	894	323	449	471
„ „ i rosyjski	—	237	175	138
„ rosyjski	3.452	2.373	2.284	2.150
„ niemiecki	7.749	8.421	10.019	8.772
„ żydowski	2.066	1.085	895	814
„ hebrajski	2.048	1.688	2.497	2.773
„ litewski	627	538	693	617
„ francuski	237	353	291	289

Zestawienie to wykazuje, że liczba uczniów w szkołach z nie-polskim językiem wzrosła w następujący sposób :

w r. 1922/3	—	27.475
1923/4	—	29.924
1924/5	—	26.458
1925/6	—	28.363

Po pewnem zatem załamaniu się w r. szk. 1924/5 liczba uczniów wraca do dawnego stanu, w ostatnim roku wzrosła o 1.905, kiedy

liczba uczniów w szkołach z polskim j. wykładowym stale z wyjątkiem r. 1924/5 spada, w ostatnim roku o 5.331 uczniów.

Szczegółowy stan (r. 1921/2 — 1915/6) przedstawia się następująco :

Uczniów w szkołach z jęz. rusińskim	7.277,	przybyło	3.062
„ niemieckim	13.087,	„	5.338
„ białoruskim	609,	ubyło	285
„ rosyjskim	2.150,	„	1.302
„ żydowskim	814,	„	1.252
„ hebrajskim	3.520,	przybyło	1.472
„ litewskim	617,	ubyło	10
„ francuskim	289,	przybyło	52

Z tego wynika, że w szkołach z niepolskim językiem przybyło ogółem 9.924, ubyło zaś 2.849 w tym samym czasie, kiedy w szkołach z polskim językiem zmniejszyła się liczba uczniów o 11.465.

Ogólny zatem wniosek wyprowadzić można następujący: w latach od 1921/2 i 1922/3 do 1925/6 wzrasta liczba uczniów i szkół z niepolskim językiem, maleje liczba uczniów w szkołach z polskim językiem wykładowym. Niestety brak danych, któreby określiły dokładnie, w których województwach proces ten się odbywa, w każdym razie stwierdzić można, że w bardzo małej mierze dotyczy on województw centralnych.

Zaznaczyć jeszcze należy, że w ciągu lat przestały istnieć szkoły z językiem polskim, rosyjskim i hebrajskim, z językiem rosyjskim i hebrajskim, polskim i żydowskim, polskim i rosyjskim, rosyjskim i rusińskim. Obecnie przeważa typ jednojęzyczny, a dwujęzyczny zeszedł do czterech tylko grup.

V.

W pewnym związku z językiem nauczania pozostają stosunki wyznaniowe. Dwie te dziedziny uzupełniają się nawzajem, pozwalając z wyznania w pewnym stopniu wnioskować o narodowości.

Przytaczając dane, zaznaczyć jednak musimy, że cyfry za rok 1922/3 nie dają pełnego obrazu, różnica bowiem między ogólną liczbą uczniów, a liczbą uwzględnionych w statystyce wyznań wynosi 6.127. Małe niedokładności są w cyfrach z r. 1924/5, z lat innych cyfry, dotyczące wyznań, odpowiadają ściśle ogólnej liczbie uczniów.

Ogólny obraz pod względem wyznań uczniów przedstawia się następująco :

Uczniowie według wyznań (ogółem)

	rzym. kat.	grecko-kat.	ewangel.	prawosł.	mojżesz.	inne
1922/3	144.709	8.377	9.571	5.400	52.041	904
1923/4	150.251	9.494	4.844	9.091	46.934	478
1924/5	150.289	9.258	5.108	9.332	45.370	447
1925/6	149.870	9.274	8.575	6.162	41.998	673
1926/7	147.703	8.502	8.764	5.448	44.621	432

Cyfry bezwzględne wykazują zatem stały spadek uczniów wyznania rzymsko-katolickiego i prawosławnego, natomiast wzrost w ostatnich latach wyznania ewangelickiego i mojżeszowego.

Procentowo natomiast stan w r. 1923/4 i 1926/7 wygląda następująco :

	1923/4	1926/7
rzymsko-katol.	68,0%	68,6%
grecko-katol.	4,3%	3,9%
ewangelickie	4,1%	4,1%
prawosławne	2,2%	2,5%
mojżeszowe	21,2%	20,7%

Stan procentowy uległ zatem tylko niewielkim zmianom.

Zależnie od typów czy rodzajów szkół stosunki zmieniają się również. Przypatrzmy się im po kolei.

Uczniowie według wyznań w szkołach państwowych :

	rzym.-kat.	grecko-kat.	ewang.	prawosł.	mojżesz.	inne
1922/3	80.903	6.634	1.748	807	10.053	244
1923/4	87.945	7.235	2.290	1.318	10.536	288
1924/5	87.987	6.767	2.318	1.409	9.965	159
1925/6	88.972	6.614	2.542	2.028	9.658	314
1926/7	87.194	6.365	2.145	2.116	10.316	163

W państwowych szkołach zmiany stosunkowo niewielkie, największe w spadku w ostatnim roku bezwzględnej liczby uczniów wyznania rzymsko-kat., ewangelickiego i grecko-katolickiego, a we wzroście uczniów wyznania mojżeszowego i prawosławnego.

Procentowy stan daje nieco odmienny obraz :

	1923/4	1926/7
rzymsko-kat.	80,2%	80,5%
grecko-katol.	6,6%	5,9%
ewangelicy	2,1%	1,9%
wyzn. mojżeszowe	9,6%	9,5%

Odmienny ten obraz w procentowym ujęciu nie zmienia jednak stanu faktycznego, zmienia się wzajemny stosunek liczb, ale

fakty ilościowego spadku lub wzrostu dowodzą o zmianie stanu posiadania poszczególnych grup wyznaniowych.

Uczniowie według wyznań w szkołach samorządowych¹:

	rzym.-kat.	grecko-kat.	ewangel.	prawosł.	mojżesz.	inne
1923/4	13.245	16	444	221	981	12
1924/5	13.114	36	477	160	923	16
1925/6	13 179	70	499	148	776	125
1926/7	12.710	99	497	147	1.184	11

Cyfry wykazują spadek liczbowy uczniów wyzn. rzymsko-katolickiego, a wzrost wyznania mojżeszowego, to samo udowadnia zestawienie procentowe (rzymsko-kat. 1923/4 — 88,8⁰/₀, 1926/7 — 86,8⁰/₀, wyzn. mojż. 6,5⁰/₀ i 8,1⁰/₀).

Charakterystyczne jest słabe zainteresowanie się szkolnictwem w województwach z ludnością o przewadze wyznania grecko-kat.

Uczniowie według wyznań w szkołach prywatnych²:

	rzym.-kat.	grecko-kat.	ewangel.	prawosł.	mojżesz.	inne
1923/4	49.061	2.243	6.357	3.305	35.417	178
1924/5	49.188	2.455	6.537	3.489	34.482	272
1925/6	47.719	2.590	5.534	3.986	31.564	234
1926/7	47.799	2.038	6.122	3.185	33.121	258

Liczby bezwzględne wykazują niewielki wzrost w ostatnim roku uczniów wyznania rzymsko-katolickiego i silniejszy wyznania mojżeszowego i ewangelickiego. Liczba uczniów wyznania grecko-katolickiego i prawosławnego w szkołach prywatnych dość silnie spada.

Cyfry procentowe:

	1923/4	1926/7
rzymsko-kat.	50,8 ⁰ / ₀	51,7 ⁰ / ₀
grecko-kat.	2,3 ⁰ / ₀	2,2 ⁰ / ₀
ewangelicy	6,6 ⁰ / ₀	6,6 ⁰ / ₀
prawosławni	3,4 ⁰ / ₀	3,4 ⁰ / ₀
mojżeszowi	36,7 ⁰ / ₀	35,8 ⁰ / ₀

Różnica między liczbami bezwzględniemi, a względniemi wykazuje istotny przyrost uczniów wyznania rzymsko-katolickiego, stan

¹ Dane tylko z czterech lat, gdyż poprzednio nie wyodrębniano szkół samorządów.

² Dane z czterech lat, gdyż dawniej włączano do szkolnictwa prywatnego również samorządowe, które w r. 1923/4 wydzielono osobno.

ten sam u innych wyznań z wyjątkiem mojżeszowego, gdzie pomimo silnego wzrostu liczby uczniów nie osiągnięto dawnego procentu z r. 1923/4.

Dla orientacji, jak się te stosunki układają w związku z płcią młodzieży i w poszczególnych województwach, podajemy jeszcze szereg tablic, opatrując je jedynie w dane procentowe za rok ostatni.

Uczniowie według wyznań w szkołach męskich:

	ryzm.-kat.	grecko-kat.	ewangel.	prawosł.	mojżesz.	inne
1922/3	77.490	6.637	3.592	771	17.618	200
1923/4	82 017	7.212	3.081	799	16.260	269
1924/5	83.184	6.735	3.348	700	15 964	137
1925/6	83.360	6.562	2.892	1.218	15.193	254
1926/7	83.249	6.271	3.108	836	15 616	166
	76,2 ^o / _o	5,7 ^o / _o	2,8 ^o / _o	0,8 ^o / _o	14,3 ^o / _o	0,2 ^o / _o

Uczniowie według wyznań w szkołach żeńskich:

	ryzm.-kat.	grecko-kat.	ewangel.	prawosł.	mojżesz.	inne
1922/3	42.069	968	2.995	660	17.568	88
1923/4	44.068	1.053	2.856	520	15.477	95
1924/5	42.650	1.134	2.598	546	14.180	114
1925/6	42 038	1.162	2.536	628	12.406	131
1926/7	40.694	1.161	2.398	614	12 692	123
	70,5 ^o / _o	2,0 ^o / _o	4,2 ^o / _o	1,1 ^o / _o	22,0 ^o / _o	0,2 ^o / _o

Uczniowie według wyznań w szkołach koedukacyjnych:

	ryzm.-kat.	grecko-kat.	ewangel.	prawosł.	mojżesz.	inne
1922/3	25.150	772	2.984	3.959	16.855	616
1923/4	24.166	1.229	3.154	3.525	15 197	114
1924/5	24.455	1.389	3.386	3.862	15.226	196
1925/6	24.472	1.550	3.147	4 316	14.399	288
1926/7	23.760	1.070	3.258	3.998	16.313	143
	49,0 ^o / _o	2,2 ^o / _o	6,7 ^o / _o	8,2 ^o / _o	33,6 ^o / _o	0,3 ^o / _o

Liczby bezwzględne wykazują prawie wszędzie to samo: spadek liczby uczniów wyznania rzymsko-katolickiego, grecko katolickiego i prawosławnego, w dwóch wypadkach wzrost liczby uczniów wyznania ewangelickiego, natomiast stałą poprawę liczbowego stanu uczniów wyznania mojżeszowego.

Stan posiadania wyznania rzymsko-katolickiego najlepszy w szkołach męskich, najgorszy w koedukacyjnych, natomiast zupełnie odwrotny co do uczniów wyznania mojżeszowego, ewangelickiego i prawosławnego, które największą liczbę uczniów posia-

dają w szkołach koedukacyjnych i żeńskich. Uczniowie wyznania grecko-katolickiego poza szkołami męskimi, gdzie ich jest najwięcej, słabą odgrywają rolę.

Stan w poszczególnych grupach województw przedstawia się następująco :

Uczniowie według wyznań w województwach centralnych :

	rzym.-kat.	grecko-kat.	ewangel.	prawosł.	mojżesz.	inne
1922/3	75,398	26	4.293	565	29 507	257
1923/4	72.166	35	4.088	640	25.357	137
1924/5	69.564	23	4.082	936	23.968	222
1925/6	65.873	36	3.724	1.005	21.560	219
1926/7	63.042	61	3.626	1.015	22.043	200
	70,1%	0,1%	4,0%	1,1%	24,2%	0,2%

Uczniowie według wyznań w województwach wschodnich :

	rzym.-kat.	grecko-kat.	ewangel.	prawosł.	mojżesz.	inne
1922/3	10.240	7	152	4.764	10.024	541
1923/4	10.892	14	132	4.096	8.613	66
1924/5	11.316	10	147	4.026	8.645	98
1925/6	11.460	14	154	4.316	7.750	246
1926/7	11.182	67	155	4.237	8.430	98
	46,3%	0,3%	0,6%	17,5%	34,9%	0,4%

Uczniowie według wyznań w województwach zachodnich :

	rzym.-kat.	grecko-kat.	ewangel.	prawosł.	mojżesz.	inne
1922/3	27.065	137	4.812	27	744	41
1923/4	32.133	21	4.513	46	836	206
1924/5	33.055	22	4 613	59	822	47
1925/6	34.742	20	3.804	735	791	120
1926/7	35.105	29	4.401	75	828	68
przeciętnie	86,2%	0,0%	10,1%	0,1%	2,8%	0,1%

Uczniowie według wyznań w województwach południowych :

	rzym.-kat.	grecko-kat.	ewangel.	prawosł.	mojżesz.	inne
1922/3	32.006	9.207	314	44	11.766	55
1923/4	35.160	9.424	458	62	12.128	69
1924 5	36.354	9.203	490	97	11.935	80
1925/6	37.795	9.204	893	106	11.897	88
1926/7	38.374	8.345	582	121	13.320	66
	63,1%	13,7%	1,0%	0,2%	21,9%	0,1%

Jeśli chodzi o cyfry bezwzględne, to liczba uczniów wyznania rzymsko-katolickiego zmniejsza się w wojew. centralnych i wschod-

nich, rośnie w zachodnich i południowych, uczniowie wyznania grecko-katolickiego występują w poważniejszej liczbie tylko w województwach południowych z tendencją zniżkową, w innych wykazują wzrost, liczba uczniów wyznania ewangelickiego wzrasta w woj. zachodnich i wschodnich, maleje w centralnych i południowych, liczba uczniów wyznania prawosławnego, które najsilniej występuje w woj. wschodnich, a potem centralnych, wykazuje pewne wahania z tendencją jednak zwyżkową, liczba uczniów wyznania mojżeszowego wszędzie wzrasta, najsilniej występuje w woj. wschodnich, na drugim miejscu stoją woj. centralne, na trzecim południowe, w zachodnich cyfry znikome. Inne wyznania nie odgrywają ważniejszej roli.

Gdyby chodziło o porównanie zysków i strat trzech najsilniej występujących wyznań w ciągu czterech lat, tobyśmy uzyskali następujący obraz :

	1923/4 — 1926/7		
	rzymsko-kat.	ewangel.	mojżesz.
I grupa —	9.124	— 462	— 3.314
II „ +	290	+ 23	— 183
III „ +	2.972	— 112	— 8
IV „ +	3.214	+ 124	+ 1.192
Ogółem: +	2.648	— 427	— 2.313

W ogólnem zatem zestawieniu wyznanie rzymsko-katolickie w ciągu czterech lat zyskało 2.648 uczniów, kiedy wyznanie ewangelickie straciło 427, a mojżeszowe 2,313 uczniów. Tendencja jednak co do liczby uczniów wyznania rzymsko-katolickiego jest w woj. centralnych i wschodnich zasadniczo zniżkowa, a utrata 9.124 uczniów w województwach centralnych nadzwyczaj znamienna. Natomiast częściowo u uczniów wyznania ewangelickiego, a we wszystkich wypadkach u uczniów wyznania mojżeszowego występuje stała tendencja zwyżkowa.

VI.

Przypatrzmy się teraz z kolei, jak ten proces odbija się na frekwencji chłopców i dziewcząt. Przedstawi nam to następująca tablica :

Rok szkolny	Chłopcy :	Dziewczęta :
1921/2	126.758	84.400
1922/3	137 024	90.105
1923/4	135.874	85.218

Rok szkolny	Chłopcy:	Dziewczęta:
1924/5	136.798	83.180
1925/6	136.516	80.036
1926/7	136.072	79.398

Ogółem od roku 1922/3 ubyło chłopców 952, dziewcząt 10.707. Proces zatem dotknął prawie tylko młodzież żeńską, kiedy młodzież męska ubywa bardzo powoli w nieznacznej stosunkowo mierze.

W podziale na szkoły męskie, żeńskie i koedukacyjne proces ten przedstawia się następująco :

	Szkoly męskie		żeńskie		koedukacyjne	
	chłopcy	dziewcz.	chłopcy	dziewcz.	chłopcy	dziewcz.
rok szk. 1922/3	106.364	1.676	1.125	66.515	29.535	21.914
rok szk. 1923/4	107.316	2.322	411	63.658	28.147	19.238
rok szk. 1924/5	107.650	2.418	394	60.910	28.754	19.852
rok szk. 1925/6	107.058	2.421	388	58.513	29.070	19.102
rok szk. 1926/7	106.834	2.412	511	57.171	28.728	19.815

Chłopcy zatem w szkołach męskich utrzymują się mniej więcej na tym samym poziomie, trzyma się na tym samym poziomie z pewnemi wahaniami liczba chłopców i dziewcząt w szkołach koedukacyjnych, natomiast upada frekwencja dziewcząt w szkołach żeńskich.

Jest to zjawisko nadzwyczaj charakterystyczne, że proces obniżania się frekwencji dotyczy przedewszystkiem dziewcząt, które w pierwszych latach po odzyskaniu niepodległości tak tłumnie rzuciły się do nauki.

W związku z tem pozostaje rozwój poszczególnych rodzajów szkół, a mianowicie było :

	szkół męskich	żeńskich	koedukacyjnych
w roku szk. 1922/3	293	252	217
1923/4	299	253	212
1924/5	311	246	221
1925/6	312	245	223
1926/7	314	249	233

Najsilniej wzrosły w ciągu pięciolecia szkoły męskie, bo przybyło ich aż 21, również zwiększyła się znacznie liczba szkół koedukacyjnych, bo aż o 16, zmalała natomiast liczba szkół żeńskich o 3.

Jeśli chodzi o liczbę uczniów w poszczególnych szkołach, to najsilniej przedstawiają się szkoły męskie, gdzie na 1 szkołę wy-

pada przeciętnie 347 uczniów, słabiej szkoły koedukacyjne, bo mają przeciętnie po 283 uczniów, najslabiej zaś szkoły żeńskie, w których frekwencja przeciętna wynosi 231 ucznienic.

Charakter państwowy lub prywatny szkoły wpłynął również na różnicę frekwencji pod względem płci. Szczegółowe cyfry dają następujący obraz :

Chłopcy:

	szkoły państwowe:	szkoły prywatne:
w roku szk. 1922/3	82.679	54.346
1923/4	87.827	48.047
1924/5	86.964	49.834
1925/6	88.824	48.192
1926/7	86.787	49.285

Dziewczęta:

w roku szk. 1922/3	19.877	70.228
1923/4	21.788	63.433
1924/5	21.691	61.489
1925/6	21.804	58.232
1926/7	21.512	57.886

Kiedy zatem w szkołach państwowych tak chłopcy jak i dziewczęta w okresie pięcioletnim wykazują zwyżkę, to w szkołach prywatnych spotykamy się z bardzo silną zniżką, która u dziewcząt dochodzi do 12.342. Ponadto u chłopców w szkołach prywatnych spotykamy się w ostatnim roku z pewną tendencją zwyżkową, gdy u dziewcząt obniżanie się frekwencji jest stałe. Charakterystyczny jest przejściowy spadek frekwencji w szkołach państwowych, silniejszy u chłopców, a słabszy u dziewcząt. Pomimo to jednak ogólny obraz popiera poprzednie wywody i stwierdza jeszcze wyraźniej trudne położenie szkolnictwa prywatnego, zwłaszcza żeńskiego.

Dla lepszego zorientowania się w tym procesie, dotyczącym frekwencji chłopców i dziewcząt, przypatrzmy się, jak się zmiany te przedstawiają w poszczególnych województwach :

Chłopcy:

	1922/3	1923/4	1924/5	1925/6	1926/7
M. st. Warszawa . . .	14 937	14 106	14.524	13 966	14.023
wojew. Warszawa . . .	7.938	7.277	7.154	6.776	6.487
Łódź	13.359	12.184	11.762	10.998	10.571
Kielce	9.990	9.094	8.483	7.892	7.760
Lublin	6.723	6.729	6.579	6.565	6.187
Białystok	4.978	4.846	4.989	4 581	4.757

	1922/3	1923/4	1924/5	1925/6	1926/7
Wilno	5.548	5 068	5.383	5.666	5.676
Nowogródek . . .	1.858	1.764	1.758	1.784	1.855
Polesie	1.703	1.868	2.316	2.361	2.398
Wołyń	4.552	4.137	3.743	3.417	3.377
Poznań	11.867	12.637	12.541	12.672	12.820
Pomorze	5.338	5.437	5.501	5 884	5.762
Śląsk	5.908	6 366	7.677	8.479	8.973
Kraków	12.315	14.429	14.213	14.685	15.052
Lwów	18.784	18.581	18.886	19.198	18.518
Stanisławów . . .	5.953	6.013	5.842	5.928	6.161
Tarnopol	5.273	5.338	5.447	5.664	5.695

Dziewczęta :

	1922/3	1923/4	1924/5	1925/6	1926/7
M. st. Warszawa . . .	18 015	16.387	15.849	14.864	14.149
wojew. Warszawa . . .	5.805	5.233	5.023	4.674	4.407
Łódź	12.022	10.676	9 780	8.952	8 858
Kielce	7.668	6.871	6.018	5.280	5.001
Lublin	5.077	4.891	4.785	4.440	4.215
Białystok	4.440	4.029	4.023	3.429	3.572
Wilno	5.050	4.583	4.592	4.435	4.551
Nowogródek . . .	1.756	1.548	1.474	1.516	1.590
Polesie	1.822	1.983	2.209	2.261	2.234
Wołyń	3.563	2 862	2.767	2.500	2.488
Poznań	6.818	7.280	6.852	6.723	6.648
Pomorze	2.766	2.592	2 451	2.510	2 351
Śląsk	3.539	3.443	3.596	3 944	3.952
Kraków	3.333	3.247	4.142	4 323	4.504
Lwów	5.856	6.019	6.122	6.476	6.643
Stanisławów . . .	1.621	2.168	2.070	2.262	2.672
Tarnopol	954	1.406	1.427	1.447	1.563

Jeśli porównamy te dane z cyframi, dotyczącymi ogólnej frekwencji, to przekonamy się, że tendencja spadku lub wzrostu frekwencji u chłopców zjawia się w tych samych województwach, natomiast u dziewcząt obejmuje daleko więcej województw, przybysza bowiem Warszawa tak, że prawie cała grupa centralna z wyjątkiem Białegostoku wykazuje zniżkę, w grupie wschodniej oprócz Wołynia również na Polesiu występuje spadek liczby dziewcząt, w grupie zachodniej obok Pomorza Poznań. W przeciwieństwie zaś do poprzednich cyfr grupa południowa wykazuje we wszystkich województwach wzrost liczby dziewcząt.

Porównanie stanu za lat pięć t. j. r. szk. 1922/3 i 1926/7 daje następujące nieco odmienne od ogólnych frekwencji wyniki w poszczególnych grupach województw:

Chłopcy:		dziewczęta:	
I grupa	ubyło 8.110	ubyło	12.825
II „ „	355	„	1.528
III „	przybyło 4.442	„	172
IV „ „	3.101	przybyło	4.568

Szczegółowe zatem badanie wykazuje, że w niektórych województwach, które wykazały tendencję zwykłą, względnie zwyżkę w stosunku do roku poprzedniego lub do poprzednich lat, nie nastąpiło jeszcze zrównanie ze stanem z przed laty pięciu. U chłopców wzrost frekwencji wykazuje tylko grupa województw zachodnich i południowych, u dziewcząt we wszystkich województwach z wyjątkiem południowych występuje niżka.

Najbardziej jednak uderza bardzo silny spadek młodzieży obojga płci w województwach centralnych.

Ciekawe jest jeszcze zestawienie płci w związku z wyznaniem. Niestety rubrykę wprowadzono od dwóch lat tak, że możemy przedstawić do porównania dane tylko z dwóch lat. Ale i te dane są dość charakterystyczne, jak świadczy następujące zestawienie:

	Chłopcy:			Dziewczęta:		
	1925/6	1926/7		1925/6	1926/7	
wyzn. rzym.-kat.	97.964	97.439	ubyło 525	51.906	50.264	ubyło 1.642
„ grecko-kat.	7.634	6.934	„ 700	1.640	1.568	„ 72
„ ewangel.	5.032	5.144	przyb. 112	3.543	3.620	przyb. 77
„ prawosław.	3.765	3.222	ubyło 543	2.397	2.224	ubyło 173
„ mojżesz.	21.717	23.080	przyb. 1.263	20.281	21.541	przyb. 1.260
„ inne	404	251	ubyło 153	269	181	ubyło 88

Zmniejsza się zatem liczba tak chłopców jak dziewcząt wyznania rzymsko-katolickiego, podobnie grecko-katolickiego i prawosławnego, jak wreszcie nieliczna grupa wyznań innych, natomiast rośnie słabo liczba młodzieży wyznania ewangelickiego, a silnie liczba tak chłopców jak dziewcząt wyznania mojżeszowego.

VII.

Z pośród poruszonych zagadnień siłą rzeczy wysuwa się na czoło zagadnienie zasadnicze, które występuje we wszystkich zja-

wiskach jako cecha najbardziej charakterystyczna. Jest to zjawisko zmniejszenia się liczbowego stanu młodzieży, zjawisko stałe od szeregu lat.

Jakie są przyczyny tego zjawiska?

W pierwszym rzędzie wpłynęło na spadek frekwencji zmniejszenie się liczby dzieci z powodu depopulacji wojennej, która coraz silniej oddziaływać zaczyna już i na szkolnictwo średnie. Jako czynnik drugi wpłynął bardzo silnie coraz większy rozrost wyso-kozorganizowanego szkolnictwa powszechnego. Rozwój szkolnictwa powszechnego wykazuje, że w czasie od r. szk. 1922/3 do 1927/8 procent dzieci, uczęszczających do szkół powszechnych lub im równorzędných podniósł się z 68,9⁰ do 92,8⁰/. Nie są to wprawdzie dane ścisłe, bo opierają się na liczbie ludności z r. 1921, a nie uwzględniają naturalnego przyrostu, ale w każdym razie, nawet po odliczeniu dzieci z gimnazjum niższego, dowodzą one, że szkolnictwo powszechne rośnie szybko. W poszczególnych grupach województw wzrost ten przedstawia się następująco:

wojew. centralne	od 65,1 ⁰ /o	— 90,2 ⁰ /o
„ wschodnie	„ 36,4 ⁰ /o	— 74,6 ⁰ /o
„ zachodnie	„ 97,7 ⁰ /o	— 100,9 ⁰ /o
„ śląskie	„ 96,1 ⁰ /o	— 122,2 ⁰ /o
„ południowe	„ 78,2 ⁰ /o	— 100,1 ⁰ /o

Ponadto podniósł się znacznie stopień organizacyjny szkół, o czem świadczy choćby to, że do szkół, w których uczy 7 lub więcej sił nauczycielskich, uczęszczało w r. szk. 1927/8 przeszło milion dzieci, z tego przeszło 301.773 dzieci w szkołach na wsi. Proces ten odbywa się najsilniej w woj. centralnych i wschodnich, słabiej w woj. południowych i zachodnich. To już tłumaczy chociaż częściowo, dlaczego w tych a nie innych województwach słabnie frekwencja w szkołach średnich.

Bezwarunkowo te dwa zjawiska pozostają w ścisłym związku ze sobą, oddziaływując nie tylko na frekwencję w klasach wstępnych, ale i w niższych gimnazjalnych.

Wpływ tego procesu działa jednak znacznie dalej. Przez powstawanie szkół powszechnych wyżej zorganizowanych zasklepia się coraz bardziej przerwa, która istniała między szkołami powszechnymi, a zawodowymi, przez co dostęp do nich staje się coraz łatwiejszy.

Chodzi tu zaś nietylko o średnie szkoły zawodowe, ale też o szkoły zawodowe dokształcające. Ten proces łączy się znów z innym, że wobec wzmożonego życia ekonomicznego wytwarza się większy popyt na te siły, które po skończeniu pełnej szkoły powszechnej, są bardziej pożądane, niż po latach trzech czy czterech nauki. Popęd zaś do nauki u wielu jednostek zaspokajają wspomniane szkoły dokształcające.

Jeśli chodzi o rozwój szkolnictwa zawodowego, to dość wspomnieć, że w r. 1925/6 było już 1.594 wydziałów ze 114.035 uczniami, w tem 74.828 uczniów szkół dokształcających. W r. 1923/4 zaś było tych wydziałów tylko 1.226 z 84.479 uczniami, w czem 44 940 uczniów szkół dokształcających.¹

W poszczególnych grupach województw rozrost wydziałów przedstawia się następująco :

	1923/4	1925/6	
I grupa . . .	472	636	przybyło 164
II „ . . .	55	142	„ 87
III „ . . .	348	389	„ 41
IV „ . . .	351	427	„ 76

Porównanie z pewnemi zjawiskami w szkolnictwie średniem bezwarunkowo wskazuje na pewien związek tych dwóch procesów, których niestety z powodu braku danych szczegółowemi cyframi, oświetlającemi frekwencję młodzieży, poprzec nie możemy. Faktem jednak jest niezaprzeczonym, że szkolnictwo zawodowe coraz silniejszą stanowi konkurencję dla szkół średnich ogólnokształcących.

Rozwój szkolnictwa zawodowego również bezwarunkowo oddziaływa na zmniejszenie się w szkołach średnich liczby dziewcząt, co do wyznania zaś na wzrost w szkołach średnich ogólnokształcących liczby młodzieży chrześcijańskiej w przeciwstawieniu do młodzieży wyznania mojżeszowego, która jak to wykazują „Roczniki statystyczne m. Łodzi“, daleko chętniej garnie się do gimnazjów niż do szkół zawodowych. Dowodzą tego następujące ciekawe zestawienia, zawarte w „Roczniku statystycznym m. Łodzi za rok 1927“, dotyczące wyboru zawodu abiturjentów siedmiokla-

¹ Cyfry z obydwóch okresów niedokładne, bo dane o uczniach nie obejmują i w r. 1923/4 i 1925/6 wszystkich wydziałów, w r. 1923/4 875 wydziałów na 1226, w r. 1925/6 1158 na 1594. Cyfry zatem faktyczne są znacznie wyższe.

sowych szkół powszechnych w Łodzi. Kiedy w r 1923 aż 27,3⁰/₀ chłopców pragnęło dostać się po skończeniu szkoły powszechnej do gimnazjum, w r. 1927 cyfra ta spadła do 13,8⁰/₀. Jeszcze silniej przejawia się ta zmiana poglądów u dziewcząt, gdzie procent pragnących przejść do gimnazjum spadł z 42,4⁰/₀ na 17,3⁰/₀. Natomiast u młodzieży wyznania mojżeszowego u chłopców wynosi ten procent 23,5 u dziewcząt 34,6. Dane te dotyczą wprawdzie jednego ośrodka, niemniej jednak są bardzo charakterystyczne.¹

Również nie bez wpływu pozostaje rozwój seminarjów nauczycielskich, których liczba wzrosła ze 153 w r 1921/2 do 204 w r. 1926/7, a liczba uczniów z 20.314 na 37.420. W poszczególnych grupach województw stan wzrostu przedstawia się następująco:

	1921/2		1926/7
I grupa . . .	7.197		12,069 przybyło 4.872
II „ . . .	264	(bez Wilna)	3.157 „ 2.893
III „ . . .	4.375	(bez Górn. Śląska)	6 246 „ 1.871
IV „ . . .	8.478		15 948 „ 7.470

Porównanie z danymi, dotyczącymi szkolnictwa średniego ogólnokształcącego, niezawsze da zupełnie dokładną odpowiedź, ale zależność pewna nie da się zaprzeczyć.

Na tle tych cyfr z dziedziny szkolnictwa powszechnego, zawodowego i seminarjów nauczycielskich pewne zjawiska, budzące zrozumiałe zupełnie zaniepokojenie co do cofnięcia się poziomu oświatowego, występują w nieco innem oświetleniu i wykazują, że w każdym razie nastąpiło w pewnej przynajmniej mierze przesunięcie zainteresowań w zakresie celowości danych środków oświatowych, pewna przemiana w poglądach na stosunek do realnego życia.

Wyjaśnienie to wprawdzie nie usuwa wszystkich wątpliwości i obaw, jakie wywołać musi bądź co bądź jednostronne kształtowanie się typu wykształceniowego w poszczególnych województwach, co zwłaszcza w przyszłości może mieć poważny wpływ na kształtowanie się form życia państwowo-twórczego, w każdym razie jednak rzuca pewien jaśniejszy promień na istotę zmian

¹ Inspektor lubelski, Stanisław Gamuła, w artykule „O typ młodzieży kończącej pełną szkołę powszechną“, stwierdził, że z pośród młodzieży szkół lubelskich tylko 11,18⁰/₀ pragnie przejść do szkoły średniej: („Szkoła powszechna“ rok 1928. IV str. 339.)

Do tych wyjaśnień z dziedziny oświatowej należałoby jeszcze dołączyć czynniki, zaczerpnięte z innych dziedzin. Chodzi mianowicie o to, w jakim stosunku do spadku frekwencji w szkolnictwie średnim ogólnokształcącym pozostaje rozwój życia gospodarczego w Polsce wogóle, uruchomienie nowych warsztatów pracy w dziedzinie przemysłu, handlu, podwyżka cen np. produktów rolnych, co ożywić musiało potrzebę wytwórczości na wsi, a zatem i większe zapotrzebowanie rąk do pracy i t. d. Również zbadaćby należało, o ile wpływa na liczbę uczęszczających do gimnazjum rozdrobnienie ziemi w pewnych częściach kraju, zmuszające do opuszczania naturalnych warsztatów pracy. Te kwestje możnaby znacznie rozszerzyć, zwłaszcza uzależnić od poziomu kulturalnego danych ośrodków i wtedy może udałoby się daleko dokładniej określić czynniki, na które w sposób nadzwyczaj wrażliwy reaguje szkoła. Te sprawy wymagają jednak obszernych studjów specjalnych. Obowiązkiem naszym było tylko zaznaczyć je, aby wskazać, jak trudne jest to zagadnienie do rozwiązania. W każdym razie przystąpienie do tej pracy i opracowanie sieci szkół średnich ogólnokształcących z pewnością usunęło niejedno, w wywodach naszych poprzednich wykazane, niedomaganie.

VIII.

Na zakończenie pozostawałaby jeszcze jedna sprawa, związana ściśle z zagadnieniem liczby uczniów, a mianowicie porównanie ze stosunkami zagranicznymi. Na tej podstawie można nieco szerzej ująć kwestję, czy liczba uczniów szkół średnich w Polsce jest zbyt wielka czy też nie. Za podstawę do porównania bierzemy dane przeważnie z r. 1923/4 i 1924/5.

Zestawienie pierwsze dotyczy cyfr bezwzględnych :

	Ludność w milionach	Szkoły średnie
1. Polska	27,1	221.794
2. Anglja	42,7	359.444
3. Austrja	6,5	41.702
4. Belgja	7,4	52.076
5. Czechosłowacja	13,6	111.388
6. Francja	39,2	162.000
7. Holandja	6,8	28.485
8. Japonja	59,7	425.966

9. Łotwa	1,8	18.921
10 Niemcy	63,1	1,080.786
11. Rumunja	16,2	67.054
12. Stany Zjednoczone ¹	105,7	3,643.997

Ażeby jednak ściśle zbadać wzajemny pod względem frekwencji stosunek i porównać go w poszczególnych państwach, przyjrzymy się, jaki wynik dadzą cyfry względne, przedstawiające liczbę uczniów w szkołach średnich na 10.000 ludności.

1. W Polsce	81
2. „ Angli	84
3. „ Austrii	63
4. „ Belgii	69
5. „ Czechosłowacji	81
6. „ Francji	41
7. „ Holandji	41
8. „ Japonji	66
9. „ Łotwie	101
10. „ Niemczech	171
11. „ Rumunji	41
12. „ Stanach Zjednoczonych	344

Z tych cyfr dopiero możemy wyciągnąć wnioski. Przedtem jednak zaznaczyć należy, że cyfry te niezawsze są współmierne, gdyż nie we wszystkich państwach lata uczęszczania trwają przez ten sam okres czasu I tak np. cyfry, dotyczące Polski, obejmują nietylko młodzież w zakresie ośmioletniej szkoły średniej, lecz nadto

¹ 1. Dane z r. 1923/4. Rocznik statystyki Rzeczypospolitej Polskiej 1924.

2. Educational Yearbook 1924/5.

3. Dane z r. 1923/4 Statistisches Handbuch für die Republik Oesterreich. VII. Jahrgang Wien 1926.

4. Dane z r. 1923/4 Annuaire statistique de la Belgique et du Congo Belge 1923/4 t. XLIX. Bruxelles 1926.

5. Dane z r. 1924/5 Československa statistika — Svazek 34. Školy v republ. Československe 1924/5 — Praha 1926.

6. Dane z r. 1924 — Educational Yearbook 1924—1925.

7. Dane z r. 1923 — Educational Yearbook 1924 i 1925

8. Educ. Y. 1924 i 1925.

9. Dane z r. 1924/5 — Eduk. Y. 1924 i 1925.

10. Dane co do szkół powszechnych i średnich z r. 1922. Statistisches Jahrbuch für das Deutsche Reich 1926.

11. Dane z r. 1921. Annarul statistic al Romaniei 1925 Bucuresti 1926.

12. Dane z r. 1924. Educational Yearbook 1925.

uczniów klas wstępnych, których liczba w roku szk. 1923/4 wynosiła 8.414, wobec czego na 10.000 ludności wypada tylko 78 uczniów. W Anglii znów, gdzie zasadniczo szkoła średnia rozpoczyna się od 11 roku życia, spotykamy typy szkół średnich, w których znajdziemy młodzież od 5 roku życia, a nawet niżej. Statystyka to wszystko obejmuje nazwą: *secondary schools*. W Austrii, Czechosłowacji i Rumunii szkoła średnia odpowiada stosunkom, panującym u nas, w Belgii jest siedmio- lub czteroletnia, we Francji siedmioletnia, w Holandji pięcio- lub sześćioletnia, w Japonii trwa szkoła średnia od 2—5 lat, w Niemczech od 6—9 lat, na Łotwie 4 lata, w Stanach Zjednoczonych od 3—6 lat, o ile się Colleges nie zalicza do szkoły średniej.

Gdyby się zatem dokonało odpowiednich poprawek, do których materiału dostatecznego statystyki nie dostarczają, przekonalibyśmy się, że należy znacznie podnieść cyfry, dotyczące Anglii, Belgii, Francji, Holandji, Łotwy i Japonii, a przede wszystkim Stanów Zjednoczonych, zmniejszyć zaś cyfry, dotyczące Niemiec. Dopiero po dokonaniu takich poprawek można wyciągnąć wnioski z porównywanych cyfr.

Z tego wynika wniosek, że bezwzględnie porównywać danych nie można, że nie można też wyciągać ścisłych i pewnych wniosków. Jedyny może wniosek, który dla skorygowania dotychczas wypowiedzianych sądów wyciągnąć należy, to ten, że w stosunku do państw innych nadmiaru szkół średnich nie posiadamy. Odmienne wnioski, które dotychczas niejednokrotnie wyciągano na tle porównywania cyfr, dotyczących Polski i krajów zachodnich co do nadmiaru szkolnictwa średniego ogólnokształcącego polegały głównie na tem, że opieraliśmy je na przedawnionych cyfrach, które niedostatecznie ilustrowały tendencje, panujące w innych państwach. Jeśli zaś chodzi o te tendencje, to stwierdzić musimy olbrzymi wprost rozwój szkolnictwa średniego ogólnokształcącego w całym szeregu państw, zwłaszcza zaś w Niemczech, Anglii, a przede wszystkim w Stanach Zjednoczonych. Społeczeństwa germańskie, a zwłaszcza anglosaskie osiągnęły pod tym względem w ostatnich latach wprost rekordowe wyniki. I tak np. Anglja miała w r. szk. 1913/4 w Secondary Schools 187.747 uczniów, w roku zaś 1923/4 358.911, czyli w ciągu dziesięciu lat prawie podwoiła się liczba uczniów szkół średnich ogólnokształcących. Jeszcze silniejszy wzrost wykazują Stany Zjed-

noczone, gdzie się też dokonywa reforma szkół średnich kosztem czasu trwania nauki w szkolnictwie powszechnem.

Te tendencje wpłynąć powinny na zmianę naszych dotychczasowych poglądów. Tu jednak stajemy wobec trudnego do zrozumienia na pierwszy rzut oka wniosku, że jeśli stwierdzamy nadmiar szkół średnich ogólnokształcących w Polsce, to nie można pomimo wyżej danych cyfr i tendencji negować racjonalności takiego poglądu. Na sąd nasz bowiem wpływają zupełnie słuszne argumenty, wynikające ze ścisłej zależności rozwoju oświaty od warunków ekonomicznych. Rozrost ekonomiczny tak państw anglosaskich, jak Niemiec, nie tylko stwarza odpowiednie warunki sprzyjające, ale wytwarza wprost potrzebę wyższej kultury, niż ją dać może szkoła powszechna. Jest to prąd równoległy czy też bezpośrednio związany z innym, który domaga się przedłużenia obowiązku szkolnego do ośmnastego roku życia

Natomiast u nas w chwili obecnej wobec niskiego jeszcze poziomu kultury tak materialnej, jak i duchowej i słabego zapotrzebowania ludzi o średnim i wyższym wykształceniu, dążenie do obniżenia liczby uczniów w szkołach średnich ogólnokształcących i w szkołach wyższych jest niestety słuszne i umotywowane.

Tak więc przede wszystkim stan ekonomiczny powoduje, że narazie, ale już coraz słabiej aprobować musimy przejawy, które idą w przeciwnym zupełnie kierunku niż w państwach zachodnich i że musimy, idąc zresztą za przykładem tych państw, całą uwagę i cały wysiłek skierować przede wszystkim w stronę szkolnictwa zawodowego, wierząc, że może ono wyrobi ludzi inicjatyw, że może ono przyczyni się do racjonalnego wyzyskiwania naszych dóbr naturalnych, a tem samem podniesie poziom gospodarczy, za czem siłą rzeczy pójdzie wszechstronny rozrost kulturalny. Wtedy, o ile zasada oddziaływania na życie gospodarcze przez szkołę, okaże się słuszna, względnie o ile siłą rzeczy podniesie się nasz poziom gospodarczy, będziemy mogli przystąpić do rewizji ilościowego zapotrzebowania szkół średnich ogólnokształcących, które w obecnych stosunkach są niestety często jeszcze — zbytkiem.

Z tego wynika, jak trudne jest do rozwiązania zagadnienie ilościowego zapotrzebowania szkół średnich ogólnokształcących, kiedy nawet określenie wytycznej, któraby rozwój kulturalny utrzymywała na tym samym poziomie, co w państwach innych, natrafia

na niepokonane przeszkody. Niemożność zaś dotrzymania kroku innym państwom w tej gonitwie światowej o byt spowodować może nie tylko osłabienie naszej siły wewnętrznej, naszej twórczej działalności na wszystkich polach, nie tylko może uniemożliwić dogonienie Zachodu i nadrobienie tego, do czego zaniedbania zmusiła nas niewola, ale, co więcej, obniżyć może naszą odporność na zewnątrz i nasze mocarstwowe stanowisko. Stąd wynika konieczność zwrócenia całego wysiłku naszego w kierunku odrodzenia ekonomicznego i podniesienia dobrobytu ogólnego państwa.

A dopiero w związku ze zmianą całokształtu stosunków w Polsce będzie można przystąpić do istotnego rozwiązania zagadnienia szkolnictwa średniego ogólnokształcącego.

RÉSUMÉS

Dr Józef Chałasiński (Poznań): FAMILY, SCHOOL AND LARGER SOCIAL GROUPS.

The education given by the family is not all conscious nor planful. The larger part of it springs from the associated life and group mind of the family. The child as a member of the family-group participates in the common experience and identifies himself with the group; thus the family brings the egoistic impulses of the child into the service of the common life. As an intimate primary group it is *par excellence* the basis for the development of human nature (Cooley). However, sociologically, the educational value of this spontaneous influence depends on the social structure of the family and especially on the relation between the family life and larger groups.

The educational value of the family depends very largely upon:

- 1) the possession of a common social heritage (ancestor-worship);
- 2) real cooperation of the family with the larger groups. The continuity of its experience and the common tradition which belonged to all its members, living and dead, distinguished the patriarchal noble family of mediaeval Europe from modern types of family groups. The noble family of the Middle Ages was characterized by the collective character of its values and aims, for it was totally absorbed in the larger group of nobility. The norms, the values and the ideals of this larger group penetrated all family life and gave it a certain amount of objectivity. The great educational value of the spontaneous and unconscious influence of this family form was due to this unique synthesis of the reflected self of the individual, that of the family and that of the larger group.

Such a relation between the family and larger groups (class, state, nation, etc.) is impossible in modern society. Between family bonds and the great modern society there exists an irreconcilable

antinomy (Müller-Lyer). The family remains the main educational agency only in social groups characterized by the domination of genetic elements.

The great society is a complex of multiple social groups. Each man is a member of different groups; his multiple group consciousness is the basis of his social self. The modern family, on the other hand, is the sphere of the personal self. The modern family is isolated from larger social groups and between the former and the latter there is little real contact and cooperation. The modern small family has no common tradition nor common objective aims. It is not a productive group but a consumptive one. Its spontaneously educational influence remains negative if not supplemented by some other educational agency with a larger point of view. Modern family life, with its face-to-face relationships does not develop in the child's consciousness the higher attitudes of cooperation and subordination of the personal self to collective and objective values. The author is not speaking here of the conscious educational activities of parents, but of the spontaneous social life and group spirit of the modern family.

The educational institution of the group characterized by domination of cultural, objective elements and rational selection of members — is the school. As educational agency it is moulded by attitudes and values entirely different from those of the family. Thus, historically, between the family and the school there is the same antinomy which we have above noted as existing between the family and the great society.

From the larger social point of view modern education must be for the greater part an out-of-the home one, in which parents and teachers work together. But the cooperation of parents and teachers (the school) is impossible without the existence of a strong group-consciousness in each member. Without this group consciousness in each member the education of children would remain a private affair. Thus the attitudes of the parents to the school, which is at present an inter-group, and even an inter-social agency (Znaniecki) should not be determined by personal, individualistic interests as they generally are to the other institutions of modern great society.

For the permanent cooperation of parents and teachers in educational functions the duty to ensure the continuance of the group,

its traditions and ideals must be imperative in each member. Education must have in the consciousness of members the character of a collective problem; otherwise there is no possibility of cooperation. The lack of cooperation between parents and teachers is a result of the structure of the great modern society, of the relation of social bonds and of the specialisation and professionalisation of educational functions.

Prof. Dr L. Jaxa-Bykowski (Poznań): THE BEHAVIOR OF YOUNG PEOPLE DURING THE PEDOLOGICAL EXAMINATIONS.

The author puts together his observations on the behavior of young school-people during the pedological examinations. This behavior is the result of the following circumstances: 1) of the examined individual characteristic traits, 2) of the kind of examination, 3) of the experimenter's person, 4) of the accompanying circumstances.

As these observations are due exclusively to the author's own experiences, therefore number 3 is omitted, but he is very explicit about the others.

Students of the polish colleges, especially those of the highest class, furnished the living material though the non-polish students were also occasionally examined, both in the polish colleges, and in the minority-colleges.

Signs of confusion, mistrust are exeptional, on the other hand the students often asked for advice, special conversations and made confidences. One can observe differences of the races, age and district, which are noticeable in the time of work, in their signs of gladness, and so on.

The author proceeds in describing the behavior of the students during the different kinds of examinations, for instance during the antropological measurings, where the greatest interest is given to the measures of the skull, and to the examinations of strength, — he shows us the individual differences, according to the kind of experiences, and to the joy of physical exercise, after their taking off their clothes.

In the sphere of psychology, the author describes the behavior during the examinations of memory, attention, imagination, obser-

vance, processes of reasoning, of sentiment and will. The greatest richness of external expression in tests of imagination and in some tests of reasoning. Great interest is always given to the summary results, frequent conversations on „delicate subjects“ — alleged to in questionnaires, political and sexual problems. Little interest is given to tests of information. He considers some differences in behavior at the renewal of experiences.

Finally, the author describes the influence of secondary elements, of which the most important and the most unwelcome is the influence of the assisting teachers.

Many details, especially in this last sphere, as well as of the personal influence of the examiner, escapes to the experimenter's observation.

SPRAWOZDANIA I OCENY

Erich Hylla: TESTPRÜFUNGEN DER INTELLEGENZ. Eine Einführung für Paedagogen. Georg Westermann 1927.

Istnieje dużo dobrych książek o inteligencji i metodach jej badania. Książka pana E. Hylli jest jednak bardzo dobrą książką. Jest ona przeznaczona dla pedagogów, ma ich zapoznać z zagadnieniem inteligencji i zaznajomić ich z tym przedmiotem. Jest napisana bardzo jasno i przejrzysto. Nie jest podręcznikiem tego typu, jaki się niestety tak często spotyka, — „uprzystępnieniem” wiadomości i myśli zebranych u różnych autorów. W tym wypadku autor ma zupełne prawo i pełne kwalifikacje napisania książki o danym temacie, mimo że w niej nie przynosi własnych oryginalnych przyczynków i badań, rzucających nowe światło na zagadnienie, bo daje niezmiernie dojrzałą i jasną syntezę, jaką się zdobywa tylko po wieloletniej pracy w danej dziedzinie i po długim indywidualnym przemyśleniu problemu.

Szczególnie cenna jest część historyczna, zajmująca prawie połowę książki. Dotąd w książkach o badaniu inteligencji omawiano bowiem rozwój tych badań tylko pobieżnie, a jednak właściwy krytyczny pogląd na tę dziedzinę psychologii stosowanej można zdobyć tylko na podstawie znajomości jej rozwoju. Wytwarza to też w czytelniku konieczną w tym wypadku świadomość, że znajdujemy się dopiero w początkach badań nad inteligencją.

Bardzo obszernie omawia autor też zagadnienie selekcji uczniów zdolnych, mających przejść ze szkoły powszechnej do szkół wyższego typu. Jak wiadomo autor opracował wspólnie z Bobertagiem własną serję testów, mającą służyć do tego celu.

W końcowej części znajdujemy krótki lecz jasny opis sposobów obliczania i wartościowania wyników, otrzymanych testami, i ciekawe rozważania teoretyczne nad problemem inteligencji, nad jej istotą, stosunkiem do wiadomości, mowy, rozwoju ogólnego, warunków socjalnych i t. p.

Książka ta może oddać bardzo cenne usługi nauczycielom pragnącym się zapoznać z zagadnieniem badania inteligencji uczniów.

Stefan Szuman.

Prof Dr Hermann Weimer: PSYCHOLOGIE DER FEHLER. J. Klinkhardt. Leipzig 1925.

Psychologia błędów jest jednym z zasadniczych problemów psychologii pedagogicznej. Mimo to nie zajmowano się dotąd obszerniej tem tak ważnem zagadnieniem (z wyjątkiem jednostronnie zorientowanej pracy Freuda). Nikt nie opracował go monograficznie. To też praca p. H. Weimera jest ważna jako pierwsze wypełnienie tego braku. Temat został opracowany bardzo sumiennie. Autor zajmuje się na wstępie pojęciem błędu w znaczeniu psychologicznem, odróżniając błąd od pomyłki i złudzenia. Błąd według jego definicji jest „czynem, który przeciw intencji działającego zbacza na fałszywe drogi; to zboczenie jest spowodowane niedopisaniem jakichś funkcji psychicznych“.

Dalsza treść pracy jest poświęcona rodzajom błędów, które autor dzieli na błędy wynikające z braku rutyny, błędy persewencji, błędy na podstawie złego zastosowania zasady podobieństwa, błędy niewłaściwego połączenia i pomieszania różnych danych i błędy wynikające z momentów uczuciowych. Poza tem rozróżnia on błędy pierwotne, błędy następne, błędy przyzwyczajeniowe, błędy typowe, błędy robione z predylekcją i błędy masowe.

Główna wartość pracy polega na ogromnie licznych, przeważnie przez autora zebranych przykładach błędów ze szkoły i z życia codziennego. Pod tym względem autor wykonał niesłychanie możną, mrówczą pracę. Natomiast sama psychologia błędów jest zdaniem mojem opracowana w sposób mniej zadowalający. Brak też systematycznych doświadczeń, któreby mogły rzucić światło na właściwą istotę poszczególnych błędów i na mechanizmy psychiczne, jakie są ich przyczyną.

Praca ta w każdym razie może i powinna się stać punktem wyjścia do dalszych badań nad psychologią błędów.

Jak słusznie podkreśla autor, nauczyciel zwykle tylko ocenia błędy robione przez ucznia, a nie potrafi zdać sobie sprawy, co one oznaczają z psychologicznego punktu widzenia. Usunięcie błędu jest jednak w pierwszej linii zależne od zrozumienia momentów psychicznych, jakie go wywołały.

Stefan Szuman.

George H. Green: PSYCHANALIZA W SZKOLE. Przekład Dra Ziemińskiego. Warszawa 1928.

Wcielenie książki p. Greena do polskiej literatury pedagogicznej przez jej przekład na język polski świadczy o tem, że psychanalizą zaczynają się u nas interesować coraz bardziej. Nauka Freuda traktowana w Polsce dotychczas po macoszemu, wkracza obecnie również w dziedzinę pedagogii.

Psychanaliza czy psychoanaliza była naprzód metodą leczenia newrozy. Uczony wiedeński neurolog Z. Freud stwierdził, że w zakresie psychiki jednostkowej obok sfery świadomości — jednego dotyczy czas przedmiotu psychologii ogólnej — istnieje sfera podświadoma, kumulująca w sobie takie treści psychiczne, które z różnych powodów — przeważnie ze względów moralnych — nie mogły się utrzymać w sferze świadomości i zostały z niej wyparte. Te treści — przeważnie niezrealizowane pragnienia — nie tracą swej energii potencjalnej i działają w ten sposób, iż wytwarzają stan chorobowy.

Leczenie następuje metodą uświadamiania pacjentowi źródeł choroby — przenoszenia treści podświadomych do świadomości jednostki badanej.

Zrąb teoretyczny tej nauki o podświadomości i jej treściach, o niektórych mechanizmach życia psychicznego, o snach, o błędach, etc. został wcielony do psychologii a stąd w zastosowaniu praktycznym do życia szkoły.

Dwie funkcje psychanalizy w szkole — funkcja, przez którą dochodzi się do źródłowego rozumienia faktów, uważanych dotychczas za wytwór świadomej złośliwości lub „niedbałości“ ucznia i funkcja leczenia błędów drobnych i poważniejszych uzyskała w książce p. Greena wyraz doniosły. Prawie w każdym rozdziale obie sfery dotyczące tych funkcji są równomiernie potraktowane. Na takim tle przedstawił autor swoistą metodę kształcenia postępowania.

Autor zajmuje się wykrytymi przez Freuda motywami marzeń na jawie, snów, zabaw oraz badaniem skojarzeń wyrazowych, przy czem podaje bardzo ciekawe i wielce korzystne metody znajdowania i usuwania kompleksów ciężących na chorej psychice ucznia. W rozdziale VII (o zainteresowaniu) uwzględnia odmienności indywidualne uczniów, stwierdza potrzebę zrozumienia dziecka indywidualnie, bo „każde dziecko stanowi zagadnienie swoiste“ (str. 121). Do podobnego zagadnienia odnoszą się też rozdziały o introwersji i ekstrawersji (VIII i IX). Nauka o typach psychicznych określiła introwersję i ekstrawersję jako charakterystyczne objawy zachowania się wobec otoczenia. „Trzeba poznawać przejawy wyrażające, aby móc poznać to, co się przez nie wyraża, klucz do poznania prawdziwych zainteresowań introwertyka można znaleźć w jego marzeniach a do zainteresowań ekstrawertyka w jego działaniu“.

W przejawach utożsamiania, pomyłek, zapomnień i w t. p. przypadkach odnajduje autor bardzo charakterystyczne i znamienne dla okresu dzieciństwa i dojrzewania treści t. zw. postawienia się, wywyższenia się, bohaterskiego działania (marzenia na jawie), lub wyrazy utajonych konfliktów. Apeluje do wychowawców, aby zechcieli zrozumieć te fakty na tle utajonego życia duszy.

Zainteresował się p. Green również zagadnieniem rozwoju płciowego dziecka i na podstawie b. cennych uwag psychologicznych,

socjologicznych a nawet zasad metafizycznych jasno postawił kilka zagadnień, które w szkole dotychczasowej były omijane.

„Uwagi praktyczne“ (XVII r.) są obroną psychanalizy i częściowo odpowiedzią na ataki skierowane przeciw tej nauce. Autor podkreśla, że psychanaliza „otwiera... nowe drogi dla poznania ucznia“. Metoda reedukacji stosowana przez nauczyciela do siebie samego, metoda osobistego oczyszczania się z błędów, uwalniania się od konfliktów daje dopiero właściwy dostęp do zrozumienia konfliktów uczniowskich.

Psychanaliza w wielkim stopniu umożliwia autokrytykę. Psychanaliza — powiada autor — „otwiera nam stopniowo drogę do nowych poglądów na każdą dziedzinę życia, gdzie tylko znajdują jakiś wyraz ludzkie pragnienia i aspiracje, otwiera drogę do szerszego rozumienia życia i jego celów“.

Tak przedstawia się bogata treść książki. Ale zostały pominięte w niej niektóre problemy bardzo ważne dla życia szkoły. I tak w rozdziale o „utożsamieniu“ pominięta została kwestja identyfikacji nauczyciela z ojcem, jakiej często dokonuje uczeń podświadomie, kwestja przeniesienia sympatii z nauczyciela na przedmiot lub z nauczyciela na ucznia, którego nauczyciel ceni. Zostały również pominięte przypadki już anormalne, jak jakanie się, kłamstwo, kleptomanja, nienawiść względem nauczyciela i t. d. Objawy takie i t. p. rejestruje, opisuje i wyjaśnia b. szczegółowo „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“.

Mimo to książkę p. Greena możnaby nazwać programową — dla polskiej literatury pedagogicznej jest ona nią rzeczywiście. Należy ją czytywać i rozważyć każdy napozór błahy, ale wielce pouczający przykład, który autor starannie dobiera do pojedynczych zagadnień. Bibliografia jest umieszczona na końcu książki. Tłumaczenie jest b. dobre, jasne. Książkę można gorąco polecić.

Dr Leon Langholz.

Hildegard Hetzer: DAS VOLKSTÜMLICHE KINDERSPIEL. (Wiener Arbeiten zur pädagogischen Psychologie, hrsg. von Charlotte Bühler und V. Fadrus, Heft. 6). Berlin, Wien, Leipzig, New York. 1927.

Krótką, lecz zajmującą monografię pospolitych, ogólnodziecięcych zabaw p. H. Hetzer, przynosi wiele nowych zdobyczy, zarówno pod względem metodycznym, jak rzeczowym. Jest ona wynikiem najświeższych badań na polu psychologii pedagogicznej, wiedeńskiej szkoły p. Ch. Bühler, które zwróciły uwagę świata pedagogicznego na ogromną doniosłość studiów etnograficznych dla wychowania dziecka. Dość późno niestety poznano wychowawczą wartość pospolitych ogólnodziecięcych zabaw. Tem usilniej jednak postanowiono wykorzystać je w praktyce szkolnej, umożliwiając dziecku harmo-

nijny rozwój osobowości w najprostszy i najbardziej dlań naturalny sposób, przez jego własne, tak dobrze mu znane a tak pospolite „zabawy“.

Należało jednak wpięrow je zebrać, bo zaniedbywanie studjów etnograficznych w ubiegłych dziesiątkach lat i brak materiałów etnograficznych wskutek tego, uniemożliwiał wykorzystanie tego ogólnoludzkiego skarbu.

Gdy chodzi o sposób zebrania materiału zastosowała p. Hetzer bardzo oryginalną metodę. Przeszczepiła bowiem na pole badań etnograficznych, dobrze znaną psychologii rozwojowej, metodę „ciągłej obserwacji“. Polega ona na stałym uwzględnianiu żywotnych stosunków między jednostką a przedmiotowym wytworem, umożliwia obserwowanie dziecka w naturalnych dla niego warunkach życia, daje możność poznania genezy zabawy, sposób jej tworzenia (*Erfinden*) i przetwarzania (*Umschaffen*), stosunku dziecka do wytworu, odpowiadającego kręgowi jego wyobrażeń i „sztucznego“ obcego mu, czego żadna dotychczasowa metoda nie dawała. Nadto daje ona możność poznania istniejącego stanu posiadania w całości, poznania sposobu jego przekazywania z pokolenia na pokolenie drogą „słowa“ lub „przykładu“ wyłącznie, a więc „ustną“ i „żywą“ — bez oparcia o tekst. Wytwór poznajemy na tle środowiska (z uwzględnieniem zachowania się dzieci podczas zabawy, sytuacji zabawowych, stosunku dzieci do zabaw pospolitych i „uczonych“, podsuwanych), w przeciwieństwie do dotychczasowego „oderwanego“ i „fragmentarycznego“ sposobu zbierania materiałów.

„Zabawę“ pojmuje p. Hetzer dość szeroko, jako czynność, wyposażoną w radosną chęć działania i przez nią wprost lub dla niej dokonywaną, bez względu na to, co prócz tego się zrobi, względnie w związku z jakim celem.

Z kolei omawia autorka rodzaje pospolitych zabaw dziecięcych, przy których „zabawki“ (wytwory kultury materialnej¹ odgrywają minimalną rolę, w przeciwieństwie do zabaw „wyuczonych“. „Tworzywem“ pospolitych zabaw są bowiem prawie zawsze „zgłoski“. Ważną zaletą jej pracy jest ujmowanie wyników w cyfry i zestawianie ich w tablicach statystycznych, które świetnie ilustrują wpływ niejednokrotnie nieuchwytnych czynników w rodzaju wieku, płci i t. p. Wśród zabaw pospolitych stanowią rymy dziecięce 32⁰/₁₀₀, rymy wyliczające 14⁰/₁₀₀, zabawy „przy współudziale ciała dziecka“ 8⁰/₁₀₀, zabawy zręcznościowe 20⁰/₁₀₀, taneczne 16⁰/₁₀₀, z zabawkami 6⁰/₁₀₀, zwyczajne dziecięce 3⁰/₁₀₀. Oto, dla przykładu, jedna z tabel, ilustrująca wpływ wieku, płci i „okresu dojrzewania“ na bawiące się dziecko:

Wiek lat	3—5	5—7	7—9	9—11	11—13	13—15	Suma
Chłopcy	16	20	19	21	19	5	
Dziewczeta	14	25	24	21	6	10	
Przeciętnie	15	22.5	21.5	21	12.5	7.5	

¹ Świeżo ukazała się praca: Karl Gröber *Kinderspielzeug aus alter Zeit*. Berlin 1928 — pełna cennego ilustracyjnego materiału.

W osobnym rozdziale omawia autorka starożytność mitologiczno-historycznych pierwiastków, zawartych w zabawach dziecięcych, które okazują się bardzo starymi wytworami kulturowymi. (Rymy wyliczające znali już Babilończycy, w „ciuciu-babkę“ bawili się żołnierze rzymscy jeszcze z Chrystusem, zabawy w kamyczki znały dobrze już greckie panie). Gdy chodzi o opis przetwarzania zabaw przez dzieci (głównie rymów), ich tworzenie i analizę cech, polska literatura etnologiczna stoi o wiele wyżej od zagranicznej. Posiadamy gdy chodzi o polskie „rymy ludowe“ niezrównane monografie Prof. Dr J. S. Bystronia „Artyzm pieśni ludowej“, „Polska pieśń ludowa“, „Pieśni ludu polskiego“ i „Historja w pieśni ludu polskiego“, górujące subtelnością i głębią psychologiczno-estetycznej analizy nad monografiami niemieckimi. Wiele z uchwyconych tutaj cech tego rodzaju wytworów i mechanizmu ich powstawania literatura etnograficzna niemiecka jeszcze nie zna.

Do ciekawych zagadnień, które porusza p. Hetzer należy porównanie zabawy dziecięcej z bajką dla etnologa. W tej dziedzinie posiadamy już także własne prace, nader oryginalne. W r. 1928 wyszła mianowicie rozprawa Prof. Dr Stef. Szumana „Wpływ bajki na dziecko“, pierwsza tego rodzaju praca.

Dla szkolnictwa i pedagogów natomiast otwiera p. Hetzer nowe horyzonty, omawiając znaczenie zabaw dziecięcych dla wychowania dziecka. Nic tak, jak zabawa, „nie pochłania“ dziecka, które bawiąc się, całą swą osobowością „uczestniczy“ w zabawie. Nie można przeto wymarzyć nawet idealniejszego środka wychowawczego, jak te, tak nieznane, ogólnodziecięce zabawy! Zabawa taka daje dziecku możność wszechstronnego rozwoju cielesnego (opanowywanie ciała, wyćwiczenie zmysłów i ciała, ćwiczenie zręczności, przygotowanie do przyszłej walki o byt), przy równoczesnym rozwoju duchowym (ćwiczenie mechanizmu przedstawieniowego, intensywne przeżywanie uczuć, opanowywanie woli) i społecznym (podporządkowanie się dziecka regule, kierującej zabawą, pod groźbą wykluczenia). Rozdział o socjologii zabawy, to jeden z bardzo cennych w pracy autorki, zasługujący na przyswojenie go polskiej literaturze pedagogicznej.

Oby rozpoczęte jeszcze w r. 1925 w lwowskim „Zakładzie Etnologicznym“ Prof. Dr A. Fischera — przez p. Dr Fränklową obszerna monografia o polskich zabawach pospolitych ogólnodziecięcych) pozwoliła jaknajszybciej polskiej szkole wykorzystać w praktyce te odłogi dotychczas leżące skarby polskiej kultury.

Jan Kuchta.

Dr Henryk Rowid: PSYCHOLOGJA PEDAGOGICZNA. Podręcznik dla młodzieży przygotowującej się do zawodu nauczycielskiego. — Gebethner i Wolff. 1928.

Wobec ogromnego braku odpowiednich polskich podręczników psychologii, a szczególnie psychologii pedagogicznej, przeznaczonych

dla młodzieży seminarjalnej, każda nowa publikacja z tej dziedziny może spełnić rolę bardzo pożyteczną. Seminarzyści kształcili się dotąd przeważnie na tłumaczeniach podręczników psychologii Titchnera i Stouta, to jest na pracach mimo szczupłych rozmiarów bardzo poważnych. Jednak te podręczniki niewątpliwie nie dawały uczącym się tych właśnie wiadomości, które im z dziedziny psychologii są najbardziej potrzebne, to jest wiedzy o psychicznym rozwoju dziecka, o psychologii uczenia się, o zdolnościach, inteligencji, o charakterze i t. p.¹

Jeżeli chodzi o treść i zakres wiadomości, to psychologia pedagogiczna p. Dr Rowida jest do potrzeb seminarjów nauczycielskich wiele lepiej przystosowana.

Praca jest obszerna — kwestja czy nie za obszerna jako podręcznik dla seminarjum — i traktuje zarówno o zagadnieniach czysto psychologicznych, jak o szczegółowych problemach psychologii pedagogicznej. Autor chciał widocznie ucznia wprowadzić w poszczególne zagadnienia psychologiczne i na tle tych ogólnych rozważań zapoznać go z ich zastosowaniem pedagogicznem. Jest to niewątpliwie założenie trafne. Jednak wywody autora, dotyczące ogólnej psychologii, są często zbyt krótkie i pobieżne i niezawsze dostatecznie jasne i w tej formie nie mogą też wytworzyć w uczniu koniecznych podstawowych pojęć psychologicznych.

Autor pisze np. na str. 9-ej: „Zjawiska świata fizycznego pobudzają system nerwowy i wywołują pewne elementarne procesy i przeżycia psychiczne; pogląd ten nosi nazwę paralelizmu psychofizycznego“. Otóż tak nie jest. Hipoteza paralelizmu przyjmuje brak stosunku przyczynowego między funkcjami systemu nerwowego a zjawiskami psychicznymi, introspekcyjnymi. Według tej hipotezy oba procesy przebiegają równolegle, jednak nie należy uważać procesów fizjologicznych w mózgu za dostateczne, przyczynowe wytłumaczenie równoległe z nimi przebiegających procesów psychicznych. Określenie paralelizmu, jakie daje autor na stronie następnej „porównywać właściwości ogólne zjawisk psychicznych z właściwościami ogólnymi systemu nerwowego“ wydaje mi się niemniej niejasne.

Na str 11 jest mowa o „psychologii genetycznej, czyli psychologii dziecka“. Psychologia dziecka jest natomiast tylko częścią psychologii genetycznej. Zaraz potem spotykamy zdanie „Psychologia tłumy analizuje zbiorowe życie duchowe mniejszych lub większych grup społecznych“. Otóż „psychologia tłumy“ nie „analizuje życia duchowego“ większych ani mniejszych grup społecznych. Między pojęciem „psychologii tłumy“ a pojęciem „grupy społecznej“ niema tego stosunku, jaki wyraża powyższe zdanie autora.

Szczególnie przykre jest pomieszanie pojęć na str. 13. Autor pisze, że Baldwin zajmuje się „psychologią rasy (filogeneza)“. Autor

¹ Wyjątek stanowi „Pedagogika Eksperymentalna“ Ruska w polskiem tłumaczeniu Dr Ziemińskiego.

chciał chyba napisać — nauką o rozwoju gatunków, czyli filogenezą. Można by mówić o psychologii różnych ras, wzgl. o psychologii danej rasy, a o psychologii rasy nie można wogóle pisać, a zwłaszcza identyfikować tego z filozofją.

Na str. 19 pisze autor o obserwacji samego siebie, którą nazywa subiektywną, a dalej mówi, że poznając przeżycia duchowe drugich osób, „stosujemy obserwację obiektywną, czyli ekstrospekcję”. Pojęcie introspekcyjny nie jest synonimem pojęcia subiektywny, a obserwacja obiektywna nie jest temsamem co ekstrospekcja. Autorowi chodziło o obserwację w stosunku przeżyć własnego wewnętrznego ja, wzgl. o obserwację przejawów zewnętrznych własnej lub obcej psychiki.

Niejasne jest też twierdzenie autora, że zapomocą metody introspekcyjnej „oceniamy wartość naszej osobowości” (str. 20). Zapomocą introspekcji dowiadujemy się coprawda coś o naszej osobowości, ale oceniamy jej wartość nie zapomocą metody introspekcyjnej, lecz zapomocą sądów wartościujących, które już do introspekcji nie należą.

Na str. 23 pisze autor, że „do symptomów zaliczamy też wszelkie wypracowania pisemne i roboty ręczne, rysunki uczniów oraz ich odpowiedzi”. To jest niejasne. Te wytwory ucznia mogą mieć coprawda wartość symptomatyczną, jeżeli chodzi o poznanie pewnych właściwości jego psychiki, ale jako takie nie są symptomami. Dziecko nie „wyraża symptomami swych doznań” (str. 26), lecz pewne objawy jego zachowania się, wzgl. wytwory jego psychiki są w pewnej mierze jej wyrazem, a dla badającego mogą się stać symptomem.

Opisując budowę systemu nerwowego pisze autor „że z jednej strony komórki (nerwowej) wyrasta małe rozgałęzienie, zwane neurylem”. Neurylem nie jest „małym rozgałęzieniem”, lecz długim włóknem nerwowym, które w stosunku do komórki jest zwykle ogromnie długie. Niejasne jest też twierdzenie, że „zwoje (mózgowe) nazywamy ośrodkami albo centrami mózgowymi”. Nauka mówi bowiem o lokalizacji pewnych funkcji w niektórych zwojach kory mózgowej, ale nie nazywa ich centrami.

Na str. 81 stwierdza autor, że „proces uczenia się polega głównie na pamięci”. Tak nie jest. Przeciwnie, uczenie się polega w bardzo nieznacznej mierze na pamięci. Pamięć służy do przechowania tego, czego się nauczyliśmy, ale nie do uczenia się czegoś, czego jeszcze nie umiemy. Tylko w wyjątkowych razach samo-uczenie się polega na prostym zapamiętaniu. Cały rozdział dziewiąty zatytułowany „Uczenie się” dotyczy prawie wyłącznie pamięci. Natomiast tak ważny dział psychologii pedagogicznej, jakim jest psychologia uczenia się, nie znalazł specjalnego uwzględnienia.

Tyle o niektórych słabych stronach pracy autora, które się zaznaczają szczególnie tam, gdzie chodzi o wywody dotyczące zasadniczych problemów ogólnej psychologii. Autor pozatem nie-

wątpliwie dobrze zna przedmiot pod względem praktycznym i wychowawczym i właśnie dlatego umiał w podręczniku swym zebrać cały szereg dla przyszłego nauczyciela ważnych i ciekawych danych z umiejętnym uwzględnieniem nowszej literatury. Pod tym względem szczególnie rozdziały drugiej połowy książki, rozdział dwunasty do dwudziestego drugiego są dobrze opracowane. Zadanie autora było tem trudniejsze, że w literaturze zagranicznej od czasów klasycznych wielkich podręczników Meumanna i Thorndika, t. j. od roku 1914 mniejwięcej nie pojawiły się dzieła syntetyzujące całość zagadnień psychologiczno-wychowawczych, podczas gdy postęp w poszczególnych dziedzinach tej nauki był ogromny i ukazała się wielka ilość poszczególnych prac, zajmujących się zagadnieniami szczegółowymi z zakresu inteligencji, testów, psychologii dziecka, psychologii uczenia się, psychologii osobowości, twórczości literackiej i rysunkowej dziecka i ucznia i t. d. W podręczniku swym uwzględnił autor prawie wszystkie te nowe badania i stworzył całość nowoczesną, dla szkół niewątpliwie pożyteczną. Cenne są też wskazówki dotyczące literatury i ćwiczeń praktycznych na końcu każdego rozdziału, ułożone na wzór amerykańskich podręczników. Bardzo dodatnią stroną podręcznika jest też uwzględnienie literatury rodzimej tego przedmiotu.

Jeżeli chodzi o rozdział „O inteligencji dziecka i metodach jej badania“, to przy pobieżnem przejrzaniu przytoczonych tam testów uderzyły mnie dwie niedokładności. Otóż testu Bineta-Termana Nr 5 dla dzieci pięcioletnich nie można, jak to czyni autor, pod żadnym warunkiem nazwać „próbą cierpliwości“,¹ bo jest to zadanie, przy którym gra zasadniczą rolę umiejętność przestrzennego rozmieszczenia figur geometrycznych w wyobraźni. Test trzeci dla sześcioletnich polega na przeliczeniu trzynastu monet ułożonych w rzędzie, czego autor nie wymienia, a co w tym wypadku ma znaczenie zasadnicze. Omawiając znaczenie testów dobrze byłoby w podręczniku wskazać na niebezpieczeństwa, wynikające z mechanicznego i niedosyć umiejętnego stosowania testów i wyjaśnić dokładnie do jakich wniosków uprawnniają otrzymane wyniki i czego z nich wnioskować nie można i nie wolno, bo pod tym względem szczególnie łatwo grzeszą nauczyciele, którzy się tylko pobieżnie z tem zagadnieniem zapoznają.

W rezultacie podręcznik pana Dr Rowida może spełnić rolę pożyteczną. W tym celu należałoby zdaniem mojem z czasem usunąć z niego wymienione powyżej i inne znajdujące się w tekście niejasności, a niektóre zagadnienia traktować bardziej zwięźle lecz gruntownie.

¹ Claparède w swym podręczniku *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers* nazywa ten test coprawda też *Jeu de patience*. Jest to również błędne, ale u Claparéda jest to raczej ogólnikowy tytuł testu, a nie określenie funkcji psychicznej, jaka się testem bada.

Niewątpliwie sam autor z czasem dokona potrzebnych jego zdaniem ulepszeń swojego podręcznika, który jest pierwszym polskim podręcznikiem psychologii pedagogicznej. *Stefan Szuman.*

Thrasher, Frederic M. Ch. D.: THE GANG, A STUDY OF 1313 GANGS IN CHICAGO, ILL. 1927. — The University of Chicago Press. — XXII + 571 — 8°.

Rozrost ulicznych band młodzieży jest objawem patologii społecznego życia wielkich miast współczesnych. Do olbrzymich rozmiarów wyrasta to zjawisko w amerykańskich miastach, gdzie wiąże się z imigracją. Przedmiotem książki Thrasher'a jest właśnie studjum 1313 band w Chicago. Na podstawie obfitego materiału, składającego się z zeznań dawnych członków band, dokumentów instytucyj oraz wiadomości z gazet, autor dokonywa opisu struktury band, ich życia i organizacji oraz wykazuje związek z przestępczością i życiem politycznym.

Banda jest zjawiskiem geograficznego, gospodarczego, kulturalnego i społecznego pogranicza. Charakter pogranicza posiadają części miasta wciśnięte pomiędzy dzielnicę przemysłową i mieszkaniową, pomiędzy centrum i przedmieścia. Jest to pas ubóstwa. Dzieci imigrantów (kulturalne pogranicze) stanowią b. podatny materiał dla band. Społeczna dezorganizacja, której objawem są bandy, postępuje wzdłuż zaułków, rzek, kanałów, dróg żelaznych i ulic przemysłowych nienadających się na mieszkania. W tych miejscach bandy rozwijają się spontanicznie, biorąc najczęściej początek z gromadki, związanej węzłem zażyłości, opartej na podstawie jakiegoś wspólnego zainteresowania. Ośrodek stanowi przeważnie dwóch lub trzech chłopców, przy których skupia się koło członków zwykłych, oraz szersze koło jakgdyby kandydatów. Powstanie bandy jest nie-refleksyjne. Silne poczucie solidarności powstaje w niej na skutek konfliktu z grupami narodowościowymi, rasowymi, z policją, władzą szkolną, sąsiadami, rodzicami, kupcami lub z innymi bandami. Konflikt jest istotną cechą struktury bandy, która jest typową „the conflict group“.

Każda prawie banda posiada własne schronisko, punkty zborne, terytorjum, na którym grasuje, sprawuje kontrolę i którego broni od „outsiders“. Terytorjalną podstawę mają liczne konflikty pomiędzy bandami. Cechy terytorjum (rzeki, kanały, kolej, charakter ulic itp.) w określeniu charakteru bandy posiadają daleko większe znaczenie niż rasa, narodowość lub religja. Narodowościowe zróżnicowanie band wiąże się z terytorjalnie rozgraniczonymi narodowościowymi skupieniami. Istnieją bandy mieszane, w których panują stosunki braterstwa. Na 396 band (z 1313) o czystym składzie narodowościowym większość jest polskich (37,37%, podczas gdy

procent imigrantów polskich w Chicago wynosi 16,4% ogółu imigrantów w Chicago).

Psychologiczną przyczyną powstawania band nie jest specjalny „gang instinct“, jak chcą niektórzy, lecz potrzeby młodzieży, nieznające zaspokojenia w życiu wyznaczonym jej przez rodziców i szkołę. Głównie do organizowania band prowadzi niezaspokojone pragnienie nowych doświadczeń i instynkt walki. Dezintegracja rodziny, zanik grupy sąsiedzkiej, słaby wpływ szkoły, formalizm i zewnętrżność religii, korupcja w polityce, niskie płace zarobkowe, jednostajność zajęć zawodowych, bezrobocie, wielkie domy i brak przestrzeni oraz sposobności zdrowego wypoczynku stwarzają warunki b. sprzyjające rozwojowi band. Młodzież ucieka przed monotonią życia, wyladowując w bandzie zapasy energii zaniedbanej przez społeczeństwo. Bandy nie tylko zaspakają naturalne impulsy, lecz je intensyfikują. W dużym stopniu banda jest zjawiskiem z okresu dojrzewania, z okresu pomiędzy dzieciństwem i dojrzałością (psychologiczne pogranicze). Największy procent (37,51% na 1313 band, objętych statystyką) przypada na chłopców od 11 do 17 lat. Bandy złożone z dziewcząt są bardzo rzadkie. Małżeństwo jest jedną z najważniejszych przyczyn dezintegracji band.

Do głównych zajęć band należą: piłka nożna, boks, gry w karty, bilard, kradzież z włamaniem, grabieże itp. Największym uznaniem cieszą się wspólne wyprawy związane z ryzykiem, niebezpieczeństwem, walką. Zainteresowania seksualne odgrywają drugorzędną rolę (221). Palenie tytoniu i picie alkoholu jest powszechne. Pod względem głównych zajęć istnieje wśród band specjalizacja uwarunkowana przez charakter terytorjum. Od rodzaju zajęć zależy również organizacja bandy. Bodźców do różnych wypraw dostarczają: kino, literatura kryminalistyczna, kronika kryminalna w gazetach; one umożliwiają członkom bandy pogłębienie wiedzy fachowej.

Kierownik bandy wyróżnia się odwagą, szybkością decyzji, wesołością, sprytem, przeważnie, choć nie zawsze, siłą. Wpływ jego jest ogromny, nie władza jednak absolutnie, gdyż zarówno niepodwodzenia jak i niechęć gromady mogą go władzy pozbawić. Sposobność do wyróżnienia daje walka, zwycięski zatarg z policją lub więzienie. Tą drogą powstają bohaterowie band, których dostarcza obficie życie zaułków jak i literatura. Bandy starszych wywierają duży wpływ i dostarczają wzorów.

Nierzadko banda przybiera zewnętrzne formy skonwencjonalizowanego klubu sportowego, nie tracąc przez to swego właściwego charakteru. Tą drogą bandy, liczące przeważnie od 10 do 25 członków, rozrastają się do 100 członków a czasem więcej. Jest charakterystyczną cechą politycznego życia Ameryki, że politycy zostają chętnie patronami takich klubów, popierając je finansowo. Zyskują w ten sposób popularność mas oraz „zbrojną siłę“ w razie potrzeby steroryzowania wyborców politycznego przeciwnika. Okoliczność ta bardzo utrudnia walkę z plagą band.

Spółeczny świat band jest izolowany. Pomiedzy nim a szerokiem społeczeństwem niema kontaktu, któryby umożliwiał przygotowanie młodzieży do życia w ramach konwencjonalnego porządku społecznego. Banda jako świat przez samą młodzież dla niej samej stworzony, odpowiadający jej naturalnym, i mającym prawo do zaspokojenia, popędem wywiera głęboki wpływ na rozwój osobowości jednostki. Życie bandy jest dla chłopca terażniejszością, za nawiasem której leży szkoła. Bandy zawiązują często szersze związki o dużych rozmiarach. Odmienność moralności band, ich typowo pierwotna struktura, a jednocześnie brak związku między ich światem a światem prawa i moralności społecznej utrudnia poczynania wychowawcze.

Bandy nie są z istoty przestępcze. Stają się jednak łatwo takimi na skutek wpływów jakim podlegają, pozostając w łączności z przestępczymi bandami dorosłych. Jak wykazują dane sądowe, znaczenie band w przestępczości jest wielkie, nie są one jednak jedynym czynnikiem wzrostu przestępczości. Z punktu widzenia interesów społeczeństwa, koniecznością jest stworzenie takich środowisk społecznego życia młodzieży, które zaspakajając terażniejsze, naturalne potrzeby młodzieży, jej energię skierowałyby jednak w pożądanym dla społeczeństwa kierunku. Zadanie polega na substytucji czynności demoralizujących na wychowujące, a jednak pociągające i zaspakajające potrzebę nowych doświadczeń. Autor przeciwstawia się optymistycznemu pogładowi Cooley'a i innych autorów, którzy bandom chłopców przypisują wysoce uspołeczniające znaczenie. Ideały braterstwa, wzajemnej pomocy i t. p. łączą się w nich z antagonizmem względem obcych. O praktycznej stronie problemu mówi autor w ostatnim rozdziale p. t. „Attacking the Problem“. Książkę dopełnia obfita literatura.

Książka nosi charakter opisowy. Czytelnikowi nasuwają się często wątpliwości, czy na wykrycie opisanej struktury, życia i znaczenia band trzeba było zbadać aż tylu wypadków i zebrania tak wielu materiałów. Wiele cech band jest dla socjologa oczywistych bez materiału dowodowego. Wyzyskanie materiału wymaga zawsze oparcia się na jakiejś własnej lub zapożyczonej koncepcji. Dla autora głównymi pojęciami jest zapożyczone od Cooley'a pojęcie grupy pierwotnej oraz od Znanieckiego i Thomasa pojęcie dążenia do nowych doświadczeń. Zdaje się, oryginalna jest natomiast koncepcja bandy jako objawu pogranicza i jako „conflict group“.

Własna definicja bandy autora zaciera różnice pomiędzy bandą przestępczą a nieprzestępczą. Również niewyraźna jest granica między bandami a licznymi grupami rówieśników, opartymi na wspólności zabawy i przyjaźni. Czyni to trochę nieokreślonym teren badań autora. Jako monografia książka przedstawia dużą wartość. Szwankuje pod względem budowy, gdyż cytowany obficie materiał powoduje liczne powtarzania i psuje kompozycję całości.

Dr Józef Chałasiński.

Rudolf Lochner: DESKRIPTIVE PAEDAGOGIK Umriss einer Darstellung der Tatsachen und Gesetze der Erziehung vom soziologischen Standpunkt. Reichenberg 1927. Gebr. Stiepel. stron XII + 254 + 2 nlb.

Zdając sobie sprawę z tego, że do rozwiązywania zagadnień wychowania powołaną jest głównie socjologia, pragnie autor dać w swej książce syntezę socjologii i nauki o wychowaniu. Normatywnej pedagogice przeciwstawia pedagogikę opisową, która jednak wcale nie rezygnuje z wyjaśniania opisywanych zjawisk. Schemat jego teorii wychowania przedstawia się następująco. Istnieje ogólna i specjalna pedagogika. Ogólna może być opisową albo normatywną. Opisowa dzieli się na współczesną i historyczną, normatywna na teleologiczną i metodologiczną. Specjalna pedagogika dzieli się na organizacyjną i technologiczną. Doceniając intencję autora stworzenia czystej teorii wychowania, trudno w tym schemacie wyczuć granicę pomiędzy terenem czystej teorii a technologią.

Pozostając w granicach wychowania współczesnego, chce autor dać fenomenologję faktów i praw wychowania, chce odpowiedzieć na pytanie, w jakim dalszym związku zjawisk przejawia się zjawisko wychowania, w jakim kompleksie zjawisk jest ono zamknięte, jakie są powszechne założenia i zjawiska towarzyszące wychowaniu. Socjologia jest dla Lochnera nauką pomocniczą w stosunku do pedagogiki, podobnie, jak psychologia, tylko w stopniu znacznie uprzywilejowanym. Autor nie zamierza tworzyć socjologicznej pedagogiki, uważa podobne poczynanie za błędne. Nie wyobraża sobie bowiem, aby indywidualum mogło być przedmiotem zainteresowań socjologia.

Na przeszło stu stronach daje autor przegląd różnych systemów socjologicznych, aby uznawane przez siebie kategorię móc potem przenieść na teren rozważań o wychowaniu. Na stronie 11 mówi: „Najbliższą jest nam ta socjologia, która jako formalna nauka o społeczeństwie albo jako nauka o stosunkach (wzgl. stycznościach) reprezentowana jest obecnie głównie przez Vierkandta i z niektórymi różnicami przez Wiesego, i której drogę utorowali Simmel i Toennies“. Nie mogąc się zająć poważniej teoretycznym wstępem, który zresztą jest nie tylko socjologiczny, ograniczam się do zaznaczenia, że opisowa pedagogika Lochnera nie jest socjologią wychowania, że pojmowanie socjologii jako nauki o stosunkach społecznych zaciążyło na całej pracy i że wartość pracy może być uznana nawet wtedy, gdy się nie można zgodzić na jej teoretyczne założenia.

Punktem wyjścia jest zjawisko populacji grupy społecznej, zwłaszcza zaś zjawisko przyrostu nowych członków grupy. Nowoprzybyły osobnik w stadium noworodka nie jest pożądanym kandydatem na członka grupy społecznej. Musi on dojrzeć drogą samorozutnego, naturalnego, irracjonalnego stawania się i refleksyjnych wpływów otoczenia. Działania wychowawcze mogą być świadome

przypadkowe, natury reakcyjnej, np. kiedy matka udziela dziecku napomnienia, gdy ono coś zbroiło, lub świadome planowe natury samorządnej (tak pracuje nauczyciel). Kierunek wychowania zgodny jest naogół z kierunkiem samorządnej wzrostu, któremu pomaga.

Akt wychowawczy jest natury społecznej (kollektives Phaenomen), ponieważ akcji po stronie wychowawcy odpowiada reakcja po stronie wychowanka. Zależnie od intensywności wzajemnego oddziaływania podmiotu i przedmiotu stosunek pomiędzy nimi ma różnoraki charakter. Każde wychowawcze zjawisko jest różnego rodzaju stosunkiem, oddziaływaniem, wzajemnem oddziaływaniem, czynnością pomiędzy jednostkami. Czynności te bywają aktywne i reakcyjne, występują pod postacią przymusu, przyciągania i odpychania, przystosowania, naśladowania, asymilacji i dyssymilacji. Społeczne stosunki wychowawcze występować mogą jako walka wychowawcza, stosunek autorytatywny, stosunek prowadzenia wzgl. przodowania i opieki, stosunek skłonności (eros wychowawczy).

Zagadnienie społecznego i kulturalnego zakresu wychowania ujmuję autor tak, jakby kultura była czemś niezależnem i oderwanem od grup społecznych.

Przedmiotem wychowania jest indywiduum, a nie zbiorowość (wzgl. grupa społeczna), która jest założeniem działalności wychowawczej, środkiem, formą, warunkiem. Droga do wychowawczego oddziaływania na grupę prowadzi zatem przez jednostki, a nigdy naodwrot. Im wcześniejszy wiek, tem ważniejsza więź społeczna pomiędzy podmiotem a przedmiotem w przeciwieństwie do grupy przedmiotów. Powiększanie liczby przedmiotów jest tak długo pożyteczne, póki funkcje zachodzące pomiędzy podmiotem a przedmiotem wspierane są przez grupę przedmiotów. Tak np. powiększanie liczby uczniów w klasie nie może wyjść poza pewną granicę.

Podmiot i przedmiot w działalności wychowawczej mogą się układać rozmaicie. Lochner wylicza 10 takich możliwych przykładów w następującym schemacie:

	Podmiot	Przedmiot
I	jednostka	inna jednostka
II	jednostka	tasama jednostka
III	jednostka	obca zbiorowość
IV	jednostka	grupa, do której dana jednostka należy
V	grupa	jednostka należąca do tej samej grupy
VI	grupa	jednostka poza tą grupą
VII	grupa	przyporządkowana inna grupa
VIII	grupa	tasama grupa
IX	grupa	podporządkowana grupa
X	grupa	nadporządkowana grupa

Przykłady II, V, VIII, IX, X należą do samowychowania, któremu autor przyznaje istnienie tylko „per analogiam”. Przykład I

jest zjawiskiem normalnym. W sytuacji wyrażonej przykładem III znajduje się nauczyciel wobec klasy lub ojciec wobec dzieci. Przykład IV ilustruje stosunek członka rodziny do całej rodziny. Przykład VI zachodzi, gdy jedna rodzina oddziałuje wychowawczo na członka innej rodziny. Przykład VII jest bardzo podobny do przykładu I. Analogiczne sytuacje zachodzą w wypadkach samowychowania.

W przeglądzie grup wychowawczych interesuje się Lochner tylko rodziną i szkołą, przy ostatniej zaś zajmuje się prawie wyłącznie, ale zato w wysokim stopniu, klasą szkolną.

Bardzo ciekawe są szczegółowe rozważania autora na temat społecznych typów wychowanków. Zbiorowości, które określają typy wychowanków są rodzina (jedynak), warstwa społeczna (dziecko proletariatu), szkoła (wzorowy uczeń, leń, symulant, demagog itp). Typy wychowawców potraktowane są psychologicznie.

W rozdziale o prawach wychowania rozróżnia autor prawo asymilacji, dyssymilacji, prawo integracji, duchowej bliskości, ujęcia struktury, prawo bliskości życiowej. Prawo asymilacji następuje dzięki społecznemu charakterowi wychowania. „Każda grupa dąży do zachowania swego ducha i kierunku, przystosowuje do siebie nowoprzybyłych”. Idealnej asymilacji stoją jednak na przeszkodzie oddziedziczone właściwości wychowanka i niewychowawcze wpływy zewnętrzne. Odpowiednio więc do społecznego charakteru wychowania i w uwarunkowaniu od indywidualnego charakteru przedmiotu i przez wpływy uboczne następuje prawo dyssymilacji. Naogół jednak przeważa asymilacja. Prawo integracji orzeka, że każde wychowanie, jako czynność społeczna, powoduje nawiązywanie nowych stosunków i wytwarzanie szerszych form społecznych. Wychowawczy skutek po stronie przedmiotu następuje tylko wtedy, gdy działalność wychowawcza odpowiada strukturze przedmiotu. Jest to prawo bliskości duchowej. Według prawa ujęcia struktury każde oddziaływanie wychowawcze obejmuje całość człowieka, chociażby dotyczyło w pierwszym rzędzie częściowych kompleksów. Według prawa bliskości życiowej skuteczność wychowania zależna jest od tego, czy społeczne i kulturalne formy życia, stanowiące treść wychowania, odpowiadają aktualnym potrzebom grupy.

W sposób niesocjologiczny ujęte są zagadnienia wychowalności, względного stanu ostatecznego przedmiotu, stosunku wychowania do kultury.

Poznawszy charakter dzieła utrzymany jest konsekwentnie. Na szczególną uwagę zasługują rozdziały o klasie szkolnej, o społecznych typach wychowanków i specjalnych rodzajach oddziaływania podmiotu. Oparcie się o socjologję pojmowaną przedewszystkiem jako naukę o stosunkach nie pozwoliło autorowi wyzyskać socjologii w całej pełni np. przy omawianiu stosunku wychowania do kultury, z drugiej strony zaś dopatrywanie się wszędzie stosun-

ków doprowadza do pewnej groteskowości cytowanego schematu, gdzie w przykładach samowychowania autor uznaje istnienie przedmiotu. Jasność pojęć jest zamącona przez to, że termin „Kollektivum“ oznacza raz dwu osobników, innym razem grupę społeczną, to znowu zbiorowość. Tem niemniej uznać trzeba próbę autora, aby refleksji o wychowaniu nadać charakter poznawczy i nomotetyczny za niezwykle sumiennie wykonany, śmiały i pożyteczny czyn.

Marjan Wachowski.

INSTYTUT PEDAGOGICZNY W KATOWICACH.

Instytut Pedagogiczny w Katowicach, powstał z inicjatywy zrzeszeń nauczycielskich na Śląsku, zorganizowanych w „Towarzystwie Instytutu Pedagogicznego“, przy wydatnem poparciu ze strony Wojewody M. Grażyńskiego, Naczelnika wydziału Oświecenia L. Ręgorowicza oraz władz miejskich. Na organizatora Instytutu i jego pierwszego dyrektora został powołany prof. Uniwersytetu Jagiellońskiego dr. Z. Mysłakowski.

Instytut Pedagogiczny zaczął funkcjonować w d. 3 listopada 1928 roku z siedzibą (tymczasową) w gmachu Gimnazjum Państwowego przy ul. Mickiewicza.

Cele I. P. określa Program¹ w następujący sposób:

Cele I. P.

Cele, które mają przyświecać pracom Instytutu leżą w dziedzinie wychowania w najszerszym tego słowa znaczeniu. Obejmują więc zarówno wychowanie, jak i nauczanie; zarówno wychowanie szkolne, jak przedszkolne, i pozaszkolne; sprawy te traktować się będzie ze stanowiska teorii i techniki. Interesować nas będzie nie tylko problem dziecka i jego pracy szkolnej, ale także problem nauczyciela, jego psychologii i roli społecznej. Z nowymi pojęciami i zdobyczami pedagogii i dziedzin pokrewnych chcemy iść nie tylko do nauczycieli, ale także do ojców i matek; sądzimy, że odpowiedzialność za wyniki wychowania musi się rozkładać na dom i szkołę razem, a nie spadać albo na dom, albo na szkołę wyłącznie: stąd problem koordynacji pracy wychowawczej domu i szkoły; stąd także konieczność ulepszenia nie tylko metod wychowawczych szkoły, ale także nieustannej rewizji pojęć i nawyków wychowawczych domu.

Obok luźnych i sporadycznych prelekcji I. P. prowadzić będzie dwuletni cykl wykładów, zorganizowany w taki sposób, aby tworzył skończoną w sobie całość, zawierającą możliwie wszechstronną analizę zjawisk wychowania.

Celem dwuletniego Kursu Ped. będzie stopniowe przygotowywanie wśród zastępów pracowników pedagogicznych elity, któraby w dalszym ciągu sama z kolei podnosiła poziom personelu szkolnego.

¹ Instytut Pedagogiczny w Katowicach, Kraków, 1928, str. 3—5.

W pracy tej będziemy przestrzegali naukowego i wolnego od tendencji ujmowania zjawisk, sądząc, że tą drogą najlepiej przysłużymy się życiu społecznemu. Wykłady będą połączone z ćwiczeniami i zajęciami praktycznymi, a treść ich będzie dobierana o ile możliwości pod kątem widzenia tych spraw, z którymi nauczyciel styka się w życiu szkolnym.

Plan pracy.

Plan pracy I. P. przewiduje następujące działy:

1. Dwuletni Kurs Pedagogiczny.
2. Luźne Powszechne Wykłady z pedagogii i dziedzin pokrewnych.
3. Wykłady Regionalne z dziedziny historii, kultury, zjawisk przyrodniczych i geograficznych Śląska.
4. Prowadzenie Biblioteki Pedagogicznej; kierowanie czytelnictwem; organizowanie wystaw i pokazów bibliograficznych z zakresu pedagogii.
5. Prowadzenie pracowni psychologiczno-pedagogicznej.
6. Prowadzenie szkół doświadczalnych.
7. Założenie Muzeum twórczości dziecka.
8. Wydawnictwo periodycznego Biuletynu Instytutu.
9. Wydawnictwo dzieł naukowych z teorii wychowania i nauczania.
10. Prowadzenie stałej Bibliografii pedagogicznej z literatury polskiej i obcych.
11. Prowadzenie Poradni w sprawach wychowania dla szerokich sfer społeczeństwa.
12. Wciągnięcie szerszych sfer nauczycielstwa do pracy teoretyczno-pedagogicznej przez t. zw. Sekcje Współpracy.

Rodzaje wykładów i zajęć praktycznych oraz warunki uczęszczania.

Wykłady będą dwójakiego rodzaju: jedno (grupa A i B) przeznaczone dla nauczycielstwa, drugie (grupa C i D) dla sfer pozanauczycielskich. W szczególności wykłady grupy D będą miały charakter regionalny; przedmiotem ich będzie Śląsk, omawiany ze stanowiska etnograficznego, geograficznego, geologicznego, historycznego i artystycznego. Wykłady te będą powszechne Grupa C obejmować będzie luźne i krócej trwające kursy pedagogiczne oraz prelekcje dla rodziców.

Kurs ten będzie trwał dwa lata. Wykłady i ćwiczenia odbywać się będą w piątki i soboty każdego tygodnia w godzinach popołudniowych (4—8); rok wykładowy trwać będzie 9 miesięcy (od 1 października do 1 lipca) i dzielić na 3 trymestry (trym. I od 1. X do 22. XII; trym. II od 5. I do 23. III i trym. III od 5. IV do 1. VII).

Słuchacze Instytutu.

Słuchacze Kursu Dwuletniego mogą być zwyczajni, nadzwyczajni i hospitaneci. Słuchaczem zwyczajnym może być każdy nauczyciel szkoły średniej

ogólnokształcącej, zawodowej lub powszechnej, o ile posiada pełne kwalifikacje do nauczania, a także ci z pośród nauczycieli, którzy nie mając pełnych kwalifikacyj nauczycielskich, mają absolutorjum uniwersyteckie lub świadectwo z ukończenia kursu nauk w jakiegokolwiek innej wyższej szkole krajowej lub zagranicznej.

Wszystkie inne osoby z pośród personelu nauczającego mają prawo do zapisania się w charakterze słuchaczy nadzwyczajnych.

Wreszcie hospitantami mogą być wszystkie osoby, interesujące się problemami wychowania, o ile przyjęciu ich nie stanie na przeszkodzie brak miejsca w sali wykładowej lub pracowni.

Słuchacze zwyczajni korzystają z reguły ze wszystkich wykładów i ćwiczeń objętych programem Kursu i muszą go przejść w całości. Przez całość Kursu rozumieć należy: wszystkie wykłady grupy A, ogłoszone na pewien rok; te z wykładów grupy B, które odpowiadają bezpośrednio specjalności słuchacza, lub są jej blisko pokrewne. (Co do tego ostatniego punktu wskazane jest porozumienie się z Dyrekcją). Słuchacze nadzwyczajni będą korzystali z pracowni o ile pozostaną miejsca wolne; mają oni prawo do wolnego wyboru przedmiotu wykładowego¹.

Egzaminy i świadectwa.

Po ukończeniu wykładów z zakresu pewnego przedmiotu odbędzie się egzamin z tego przedmiotu. Do zdawania będą dopuszczeni tylko słuchacze zwyczajni. Na podstawie pomyślnie odbytych egzaminów ze wszystkich przedmiotów, objętych programem Kursu, oraz zaświadczeń o czynnym udziale w pracowniach i zajęciach prakt., słuchacze zwyczajni po dwu latach otrzymają świadectwo z ukończenia Instytutu.

Słuchacze nadzwyczajni mogą zdawać colloquia (egzaminy prywatne); nie otrzymują oni świadectwa z ukończenia Instytutu.

Świadectwo Instytutu nie da żadnych oficjalnych uprawnień, a będzie tylko wskaźnikiem dążeń kandydata i osiągniętego przezeń poziomu.

* * *

Nauczycielstwo śląskie zareagowało bardzo żywo na powstanie Instytutu. Zapisało się ogółem 363 osoby, z czego przypada:

na słuchaczy zwyczajnych	.	.	.	281
" " nadzwyczajnych	.	.	.	64
" " hospitantów	.	.	.	18
			razem	363

Zapisani należą do następujących kategorii szkół:

1) nauczyciele szkół powszechnych	.	.	.	.	219
2) kierownicy szkół powszechnych	.	.	.	.	60
3) nauczyciele szkół wydziałowych	.	.	.	.	17
4) nauczyciele szkół specjalnych	.	.	.	.	1

¹ Podobnie jak hospitanci.

5)	nauczyciele szkół średnich	35
6)	nauczyciele seminarjów	14
7)	dyrektorowie szkół średnich ogólnokształcących	4
8)	dyrektorowie seminarjów	21
9)	dyrektorowie szkół zawodowych	1
10)	nauczyciele szkół zawodowych	5
11)	inspektorowie szkolni	4
12)	wizytatorzy	1

Według miejsca zamieszkania dzielili się słuchacze jak następuje:

1)	z Katowic i najbliższej okolicy	60
2)	z reszty województwa śląskiego	296
3)	z Okręgu szkolnego krakowskiego	7

Z liczby zapisanych przypada na:

1)	mężczyzn	269
2)	kobiety	94

Czytelnia I. P. posiada 10 czasopism pedagogicznych i psychologicznych polskich, 12 czasopism niemieckich, 2 francuskie, 2 angielskie, 1 włoskie.

Biblioteka w dniu 20 marca 1929 r. liczyła 380 dzieł pedagogicznych (i pokrewnych) w 387 tomach. Ponadto Biblioteka posiada 19 roczników czasopism naukowych tak polskich jak i obcych.

Biblioteka jest czynna od 1. lutego 1929. Od tego czasu do 20 marca wypożyczono 84 dzieła.

W pierwszym i drugim trymestrze odbyły się następujące wykłady i ćwiczenia (grupy A):

1. Prof. dr. E. Godlewski: *Wybrane zagadnienia z zakresu biologicznych podstaw wychowania* — razem godzin 20.
2. Prof. dr. S. Szuman: *Psychologja rozwojowa* — razem godzin 28, *ćwiczenia* — razem godzin 4.
3. Docent dr. L. Chwistek: *Wybrane zagadnienia z zakresu logicznych podstaw nauczania*. Razem wykładów 8.
4. Wizytator Z. Wyrobek: *Wpływ ruchu na organizm ludzki* — razem godzin 8.
5. Tenże: *Harcerstwo a wychowanie moralne* — godzin 2.
6. Tenże: *Technika i higiena wycieczek szkolnych* — godzin 4.
7. Tenże: *Gry ruchowe jako czynnik zdrowotny i etycznie-wychowawczy*, razem godzin 4.
8. Wizytator Z. Wyrobek: *Sport w szkole* — razem godzin 4.
9. Prof. dr. Z. Mysłakowski: *Właściwa postawa wychowawcy wobec klasy* — godzin 2.
10. Tenże: *Samorząd w szkole* — godzin 2.

11. Prof. dr. A. Bolland: *Zagadnienia gospodarcze a szkoła ogólnokształcąca* — godzin 2.
12. Prof. dr. K. Kumaniecki: *Znaczenie gospodarcze i społeczne współczesnego prawa administracyjnego* — godzin 4.

Z grupy B (wykłady dydaktyczne specjalne):

1. Docent dr. O. Nikodym: *O nauczaniu równań i nierówności* — razem godzin 8.
2. Dr. Z. Klemensiewicz: *Dydaktyka nauki języka polskiego* — godzin 2.

Z grupy D (powszechne wykłady regionalne) odbyły się następujące wykłady publiczne:

1. Prof. dr. J. Dąbrowski: *Śląsk jako jednostka geograficzna i polityczna*.
2. Tenże: *Polityczna i kulturalna rola Śląska wobec Polski w wiekach średnich*.
3. Tenże: *Utrata Śląska przez Polskę*.
4. Tenże: *Polska a Śląsk w 16 i 17 stuleciu*.
5. Dr. K. Piotrowicz: *Tworzenie się stanu miejskiego a losy Śląska*.
6. Tenże: *Starania Polski o rewindykację Śląska w XV wieku*.
7. Tenże: *Rola husytyzmu w dziejach Śląska*.
8. Prof. dr. W. Semkowicz: *Góra Sobótka na Śląsku i jej zabytki historyczne*.
9. Tenże: *Z geografii historycznej Śląska*.

Celem zorganizowania pracy nad samokształceniem pedagogicznym także poza sferami słuchaczy I. P., wśród szerszych kół nauczycielskich Śląska, utworzono dwie t. zw. Sekcje współpracy: Pedagogiczną, pod kierunkiem prof. dr. Z. Mysłakowskiego, i Psycho-pedagogiczną pod kierunkiem prof. dr. S. Szumana. Dotąd odbyły się trzy zjazdy Sekcji Pedagogicznej, podczas których omawiano temat, nad którym uczestnicy już od kilku miesięcy pracują: *Rodzina śląska jako środowisko wychowawcze*. — Ponadto odbył się szereg zebrań Sekcji Psycho-pedagogicznej; w programie są prace seminaryjne i ćwiczenia z testami.

Niektóre wykłady, zwłaszcza regionalne, są nadawane ze stacji nadawczej w Katowicach przez Radio. Przewidziane jest również wydawanie Śląskiej Biblioteczki Regionalnej, celem udostępnienia szerszym kołom wiadomości o Śląsku ze stanowiska nauki polskiej.

(m)

OD REDAKCJI.

Zeszyt niniejszy ze względów formalnych otrzymał numerację wyjątkową (pierwszy i drugi). Następne zeszyty będą otrzymywały normalną numerację z zachowaniem objętości niniejszego.

BADANIA NAD ROZWOJEM I ZNACZENIEM GESTU WSKAZYWANIA I RUCHU RZUCANIA ZA SIEBIE ORAZ WYKRZYKNIKÓW WSKAZUJĄCYCH I WY- RAZÓW STWIERDZAJĄCYCH NIEOBECNOŚĆ U DZIECKA.

1. Wstęp. 2. Notatki o rozwoju wskazywania z dzienników dwojga dzieci: a) rozwój wskazywania u dziewczynki, b) rozwój wskazywania u chłopca, c) streszczający opis rozwoju wskazywania. 3. Geneza i znaczenie gestu wskazywania. 4. Gest rzucania za siebie: a) notatki z dzienników, b) analiza znaczenia tego ruchu.

1. WSTĘP.

Gesty człowieka są bądźto instynktowym, przyrodzonym wyrazem stanów afektywnych, wyładowaniem się wzruszenia w formach ruchu, charakterystycznych dla danego afektu, bądźto demonstracją jakiegoś obiektywnego stanu rzeczy, mową bez słów, mową ruchową. Możemy w tym znaczeniu odróżniać gesty afektywne i sygnifikatywne. Gesty afektywne są nie tylko zewnętrzną ruchową reakcją danej istoty, ale są one zachowaniem się zrozumiałem dla istot podobnych, tj. wywołują w nich postawę wewnętrzną zbliżoną do przeżycia afektywnego, jakie miało miejsce u istoty pierwszej. Gesty afektywne spotykamy zarówno u zwierząt jak u ludzi, gesty sygnifikatywne tylko u ludzi. Są one bowiem nie bezpośrednią reaktywną zewnętrzną manifestacją wzruszeń, lecz objawem wyższych procesów psychicznych, postawy myślącej i dlatego właśnie u zwierząt ich nie spotykamy. Gesty afektywne są bezpośrednim wyrazem subiektywnych stanów wzruszeniowych. Natura wyposażała zwierzęta w te dla drugich zwierząt zrozumiałe zewnętrzne manifestacje uczuć. Gesty sygnifikatywne natomiast nie są człowiekowi dane z przyrodzenia, lecz rozwinęły się w rasie ludzkiej w miarę jej umysłowego dojrzewania i tak samo

u dziecka powstają równoległe do jego rozwoju umysłowego. Gest sygnifikatywny jest bowiem objawem myślenia postawy człowieka czy dziecka.

K. Bühler¹ rozróżnia następujące funkcje mowy: funkcje wyrażenia się (Kundgabe), rezonansu wyrazu u drugich (Auslösung), oraz funkcje przedstawienia jakichś treści rzeczowych zapomocą mowy (Darstellung). Zwierzę posiada również coś w rodzaju mowy w pierwszym i drugim znaczeniu. Natomiast nie potrafi żadnej treści rzeczowej przedstawić zapomocą danych mu naturalnych środków wyrażenia się, t. j. zapomocą głosu ani również zapomocą swych gestów. Przedstawianie takich treści rzeczowych a nie afektywnych odbywa się w sposób dwojaki, albo zapomocą obrazów, albo zapomocą symbolów. Gest albo odtwarza jakiś stan rzeczy, albo też jest tylko odczuwanym, konwencjonalnym symbolem tego, co ma wyrażać i przedstawiać. Gest sygnifikatywny jest, jak sądzę, zwykle czemś pośrednim między obrazem a symbolem. Obrazem jest o tyle, że w czemś przypomina strukturę danej rzeczy, że jest jakąś bardzo oddaloną jej podobizną, wykonaną w materiale zupełnie innym niż wzór i bardzo ograniczoną co do możliwości obrazowania t. j. właśnie w materiale ruchów ciała, szczególnie kończyn, jakimi są gesty. Symbolem znów może stać się gest wskutek tego właśnie, że podobieństwo do wzorów jest minimalne i że dlatego gest staje się znakiem konwencjonalnym, znakiem który trudnoby było zrozumieć na podstawie tylko samych jego właściwości obrazowego odtwarzania wzoru jakiejś treści myślowej. Gest dany staje się zatem gestem sygnifikatywnym dzięki temu, że autor posiada intencję wyrażenia tym znakiem jakiegoś stanu rzeczy i że osoba, do której ten gest jest skierowany, ujmie go jako znak czegoś i potrafi jako taki zrozumieć.

Rzecz o rozwoju gestów u dziecka jest dotąd prawie zupełnie nie znany. Brak prawie zupełnie prac dotyczących rozwoju mimiki i gestów afektywnych i taksamo prawie nic nie wiadomo o powstawaniu gestów sygnifikatywnych u dziecka.

Tymczasem szczególnie nasza wiedza o pierwszych początkach myślenia u dziecka mogłaby z takich badań osiągnąć po-

¹ K. Bühler. Die Krise der Psychologie. Fischer Jena, 1927.

ważne korzyści. Jeżeli bowiem prawdą jest to, co rzekliśmy powyżej, że gesty sygnifikatywne są objawem unysłu, starającego się za ich pomocą wyrazić jakiś dany stan rzeczy, to z tego rodzaju gestów będzie można sądzić o rozwoju myślenia u dziecka, tak samo jak się o nim sądzi z rozwoju mowy, składającej się z symbolów głównych, oznaczających jakieś treści myślowe.

W niniejszej pracy podamy szczegółowej analizie rozwój gestu pokazywania u dziecka. Pozatem omówimy krótko ruch rzucania za siebie obserwowany przez nas u dzieci mniej więcej w tym samym czasie, w którym pojawia się gest wskazywania. Ruch ten jest bowiem poniekąd uzupełnieniem gestu wskazywania, co później wykażemy.

2. NOTATKI O ROZWOJU WSKAZYWANIA Z DZIENNIKÓW DWOJGA DZIECI.

Materiał, na którym opieramy niniejsze badania, zdobyliśmy, obserwując dwoje naszych własnych dzieci, dziewczynkę i chłopczyka, i notując poczynione obserwacje w dziennikach, prowadzonych od blisko sześciu lat. Zanim przystąpimy do szczegółowej analizy gestu wskazywania, podamy poniżej szereg wypisków z dzienników dzieci, ilustrujących rozwój gestu wskazywania.

a) Rozwój gestu wskazywania u dziewczynki według notatek w dzienniku.

0;11¹

Notujemy w dzienniku częste chwytty drobnych przedmiotów dwoma paluszkami. „Dziecko wszystko próbuje, dotykając wskazującym paluszkiem. Dotyka niem ostrożnie, albo zdrapuje bacznie. Paluszek ten jest kolejno chwytającym, próbującym, stwierdzającym wreszcie wskazującym“. „Drobnutkie nitki i pyłeczki wychwytyje dwoma paluszkami“. „Rozwartemi promienisto paluszkami bije o wodę; kręgi bańki goni wskazującym paluszkiem“. 15. VIII. „Nagle małe wyciągnęło rączkę

¹ Wiek dziecka oznaczamy znanym sposobem W. Sterna. 0;11 znaczy n. p. jedenaście miesięcy, 1;2 znaczy rok i dwa miesiące itd.

i wskazujący paluszek ku wiszącym dziś na werandzie czerwonym pierzynom i zawołało z przekonaniem: *oe! oe!*, niskim głębokim głosem. Teraz zaczęło wołać na wszystko, co jej się podobało, stale wyciągając równocześnie rączkę z paluszkciem w tym kierunku". 18. VIII. „Córeczka moja wciąż wytyka przedmioty i ludzi, którzy zwrócą jej uwagę. Dziś od rana obserwowałam, którym wskazuje paluszkciem i ile razy wytyka prawym, ani razu lewym. Na zapytanie, gdzie mama, wskazywała parokrotnie na mnie". „Z ciocią bawiły się tak: Gdzie mama? pytała ciocia, a potem palcem wskazywała na mnie: o tam! Potem na pytanie: gdzie mama? mała brała w garstkę palec cioci i tem jej palcem wskazywała na mnie. Tak parokrotnie. 20. VIII. „Mała wciąż wytyka paluszkciem i wykrzykuje: *oe!* To najcharakterystyczniejsza rzecz dla teraźniejszej fazy rozwoju. 20. VIII. „Aaaa" zawołała, trzymając oczy utkwione we mnie. Widocznie chciała mię zawołać... Gdy na nią spojrzałam, wyciągnęła paluszek w głąb pokoju w kierunku niewidocznego dla mnie Henia i zawołała: *oe!* Wyglądało to tak, jakby mała chciała mi powiedzieć specjalnie, że przyszedł Henio.

1;0

1. IX. Paluszkciem wskazuje już nietylko ludzi i większe, zwracające uwagę odległe przedmioty, ale i przedmioty codzienne, znane, oraz szczegóły tych przedmiotów (plama na garnuszku, okruszynka przylepiona do łyżeczki). „Wczoraj zauważyła obrazek na ścianie i wciąż go wskazywała. Wskazywanie paluszkciem, zawsze prawym, rozszerza się nietylko na widziane, ale i na słyszane. Mała wskazuje paluszkciem na drzwi, za którymi słyszać głosy, na turkot powozu za oknem, na muzykę daleką". „Na słowo „daj" wyciąga zaraz ku proszącemu trzymany w ręce przedmiot. Na żądanie podaje mi trzymaną szpulkę. Rzuciłam tą szpulkę na jej łóżeczko i, wskazując na nią palcem, powiedziałam: *oe!* a w chwilę potem: *daj!* Małe namysślało się. Powtórzyłam wskazywanie i prośbę parokrotnie. Zrozumiało, poradkowało do szpulki, wzięło w rączkę i podało mi ją. Za drugim razem namysślało się jeszcze, następne podawała mi bez wahania. Wskazałam inny przedmiot, leżący koło niej i poprosiłam: „daj". Podała. I podawało

wszystko, na co wskazywałam. „Ogląda swoje rączki oczkami i paluszkami drugiej łapki“. 9. IX. „Wskazuje dziurę w podłodze o e !“ Gdy dziecku podano samą flaszeczkę bez smoczka wskazywała na smoczek. Raz głodna była, gdy weszła ciocia. Dziecko głodne, słysząc kroki, spodziewało się jedzenia, to też zaczęło płakać żałośnie i uparcie wskazywać paluszkami na kąt umywalni, w którym stała maszynka i gdzie w tych czasach gotowało się jego jedzenie.

Zabawka upadła jej na ziemię, wskazała na mnie, potem na zabawkę. Podobnie uczyniła dwa razy. Gdy podniosłam, przestała wskazywać.

„Dziś wylałam troszkę gorącej zupki z garnuszka na talerzyk i karmiłam małą, podczas gdy garnuszek stał na ziemi. Gdy talerzyk był pusty, małe wychyliło główkę i poczęło oczkami szukać po ziemi. Znalazło garnuszek i pokazało. I tak za każdym opróżnieniem talerzyka“. „Pokazuje na usta osoby śpiewającej. Pokazuje w kierunku każdego hałasu, pokazała świecę, zobaczyła jej odbicie w lustrze i też pokazała“.

10. IX. Po dwumiesięcznej niebytności wraca do naszego domu w Poznaniu. Na schodach pokazywała na wszystko. A przede wszystkim pokazywała zainteresowana na wszystko w domu. Zmęczona zasnęła wkrótce i zbudziła się aż rano. Zato rano, ledwo otworzyła oczka wskazała na sufit wykrzykując, potem na lampę, obrazy, meble. Wykrzykiwała raz za razem głośno, podniecona. Tak z dwie godziny. Zbudził się ojciec. Z nowym zapalem zaczęła jemu wszystko pokazywać. Gdy przyszła ciocia, znów jej pokazywała. Za wejściem każdej nowej osoby okrzyki stawały się częstsze i głośniejsze, a zwracały się do teje nowej osoby. Zupełnie jakby chciała te dziwy pokazać. Bezsprzecznie nawiązuje kontakt z ludźmi. Wszystko, co chwyci w rączkę, pokazuje człowiekowi. Wytykając paluszkami, zawsze się do człowieka zwraca i porozumiewszy się z nim oczkami, a czasem głosem wyciąga paluszek i kieruje oczka ku wskazywanemu przedmiotowi.

„Ogromne i wzrastające zainteresowanie wzbudza pies nasz, którego tak dawno nie widziała; raz po raz wskazuje na niego, 19. IX. Co chwila coś pokazuje, wykrzykując entuzjastycznie, i natychmiast patrzy na człowieka i znów pokazuje. Zajmują ją ogromnie obrazki, wodzi po nich paluszkami, pokazując naj-

chętniej silne akcenty (czarny murzyn, czerwone kwiatki) 26. IX. Dawniej wytykała paluszką nieraz tak długo jakiś przedmiot, jak długo miała nań zwróconą uwagę. Tymczasem rzecz teraz się zmieniła. Dziecko pokazuje przedmiot jednorazowo 28. IX. Pokazuje wszystkim po kolei, musi się podzielić z ludźmi wrażeniami. 3. X. Radość odpoznawania można było ładnie obserwować, gdy dziecko niosłam na dół na spacer, po kilkotygodniowym niewychodzeniu poza balkon. Na schodach, na pierwsze kolorowe w kwiaty witrażowe okno małe wskazywało, wykrzykując gwałtownie. Gdy na następnym piętrze ukazało się znów takie okno, małe się rozjaśniło wskazując i wykrzykując. Za trzecim oknem tak samo.

1;2

10. X. Wskazując rączką latarnie wypowiedziała: „*ema*“ tak, jak zwykła mówić, wskazując na lampę. Mała wskazywała tak na cztery latarnie z rzędu, mówiąc „*ema*“. Na piątą wskazała, mówiąc: „*oe oe*!“ Na dalsze trzy znów powiedziała „*ema*“.

Tydzień temu ojciec wyniósł ją wieczorem na balkon. Wskazała na księżyc i powiedziała „*ema*“. Na lampy nierozświecone na schodach wskazuje stale, mówiąc „*ema*“. 19. X. Swe pragnienia wyraża napiętym wyrazem twarzyczki, płaczem, wołaniem, wskazywaniem, prowadzeniem lub zapoczątkowaniem oczekiwanej czynności.

1;3

10. XI. Wskazywanie stało się o wiele rzadsze. Rzadko kiedy je spostrzegam. 16. XI. Wskazywanie rzadko tylko zdarza się. Wyjątkowo zaobserwowałam je u dziecka wczoraj na widok obrazu Grotgera, którego dotąd nie było w mieszkaniu naszym.

Na tem urywają się nasze notatki, dotyczące gestu wskazywania u dziewczynki naszej. Zainteresowani innemi zjawiskami rozwoju, nie śledziliśmy, niestety, dalej rozwoju wskazywania u tego dziecka. Przypominamy sobie jednak, że wskazywanie było szczególnie częste i wyraźne w opisanym powyżej czasie t. j. w 11, 13 i 14-tym miesiącu. Potem powoli zanikało, zastąpione mową, choć obok i zamiast mowy jeszcze często się pojawiało. Z dziewiętnastego miesiąca mamy jeszcze notatkę,

świadczącą o tem jak bardzo gesty jeszcze i migi pomagają dziecku w porozumieniu się z dorosłymi. (Dziewczynka ta wówczas dysponowała dopiero zasobami ok. 40 słów, chociaż rozumiała już bardzo dużo wyrazów). Dziecko chce, aby mu włożył buciki, suszące się przy piecu. Woła *eo! eo!*, wskazując buciki i podnosząc jedną nóżkę. Potem mówi *f-f-f-f*, co oznacza piec (ogień). Jest to zatem już niejako kilkustłowne zdanie, wypowiedziane na migi.

b) Rozwój wskazywania u chłopca.

1;1

27. VII. „*Oe!* częste jako wyraz zauważenia. Ale bez wskazywania“.

1;2

3. VIII. Zobaczył płamę na podłodze. Przestaje gaworzyć i wypowiada: *oe! oe! oe!* Zobaczył mrówkę i woła: *oe! oe!* „Wyciąga ręce, daje mimicznie znać czego chce, ale nie paluszkiem wskazuje, tylko oczkami. Wyciągnął ku mnie rączkę z kwiatkiem rumianku, wyraźnie pokazując mi go“.

1;2 $\frac{1}{2}$

16. IX. „Podczas zabawy pieniążkami stwierdzamy, że dziecko nie rozumie jeszcze naszego gestu wskazywania. Gdy bowiem dziecko nie może znaleźć pieniążka, rzuconego daleko na dywan, to nie idzie w kierunku wskazującej naszej ręki, lecz szuka nadal w różnych kierunkach“.

1;3

10. X. Wieczorem, siedząc z nami przy stole, około 10 razy po sobie pokazywał różne przedmioty rączką i wyciągniętym wskazującym paluszkiem. Dziecko wskazywało szczególnie przedmioty nowe w świeżo przemeblowanym pokoju. Był to wyraźnie gest wskazywania, demonstracji. Dziecko nie wyciągało jak dawniej płacliwie, afektywnie, rączki po przedmiot, aby go otrzymać, lecz stosunkowo spokojnie demonstrowało go. Wskazywanie palcem pojawiło się w czasie mej nieobecności kilkanaście dni temu i od tego czasu często je u dziecka za-

uważano. Łatwo stwierdzić, że dziecko obecnie jeszcze nie wskazuje, aby komuś wskazać, lecz impulsywnie dlatego, że coś zauważyło. 16. X. Wsłuchując się w brzęczenie muchy po pokoju, pokazuje paluszkciem w górę. Ogląda wszystkie na ścianie wiszące obrazy ciągle na nowo i wskazuje je paluszkciem, tak samo obrazki w książce.

1;3

9. X. Pokazuje z zainteresowaniem na obrazki i wycinanki na ścianie, wykrzykując *oe! oe!*

1;6

14. XII. Noszony po pokoju pokazuje spontanicznie najpierw na gipsową „maskę“ głowy Mickiewicza, potem na fotografię wiszącą na ścianie (patrz rycina 3 i 4). Są tu fotografie matki, ojca i siostry jego. Na zapytanie „gdzie mamusia, tatuś, Grażynka?“ — pokazuje dziecko odnośną fotografię. 20. XII. (w czasie pobytu na wsi): „od czasu do czasu zauważy obrazek na ścianie, ogląda się za innymi obrazkami, pokazuje je paluszkciem, mówiąc *oe!*“

1;7

8. I. Entuzjazm dziecka wywołują konie, kury, psy. Nie można je odciągnąć od okna. Wskazuje na zwierzęta rączką z coraz to świeżym entuzjazmem i okrzykami.

1;8

18. II. Dziś dziecko zauważyło kwiaty na skrzyni malowanej, która w pokoju dzieci stoi już od 4 miesięcy. Ucieszone nowem odkryciem, wciąż wskazywało nam te malowane kwiaty paluszkciem. To samo następnego dnia, rano.

1;10

2. IV. (po dwumiesięcznej chorobie): Dziecko zaczyna wychodzić na balkon. Każdego konia, psa, czy auto przejeżdżające wita dziecko okrzykiem, wskazywaniem, skupioną obserwacją. Gdy jesteśmy z dzieckiem na balkonie, pokazuje nam, a czasami bierze nas za rękę i wskazuje konie i automobile palcem naszej ręki. Na balkonie siadłam na małym krzeselku. Dziecko wskazało na duże krzesło, mówiąc: *oe!* „Dziś spostrzegło dziecko niebo z balkonu. Wciąż wszystkim to niebo pokazuje“.

1;11

11. V. „Gdy mowa o deszczu, dziecko mówi: „pada“ i wskazuje na okno“. Gdy zapalamy świecę, mówi: *f-f-f*, wskazując na nią.

1;12

7. VI. Tego dnia zrobiono całodzienny protokół w dzienniku, t. j. zanotowano wszystko bez wyjątku, co dziecko w ciągu dnia mówiło i robiło. Jest tam taki ustęp na końcu: „Wciąż notuję entuzjastyczne wykrzyki Krysia, ale wskazywania wcale nie zauważyłem... pewno słowa już w wielkiej mierze zastępują pokazywanie.

c) Streszczający opis rozwoju wskazywania u obserwowanych dwojga dzieci.

Między rozwojem chłopca i dziewczynki zachodzą bardzo znaczne różnice. U chłopca wskazywanie pojawiło się o kilka miesięcy później, niż u dziewczynki. Rozwinęło się u niego wogóle w znacznie mniejszej mierze, co się tłumaczy między innymi tem, że chłopiec jest typem introwersyjnym, skupionym, spokojnym, podczas gdy dziewczynka jest extrowersyjna, żywa, impulsywna, co się wyraża również silną gestykulacją.

Nasze obserwacje, dotyczące rozwoju wskazywania, nie były zbierane systematycznie. Notując je, nie myśleliśmy wówczas jeszcze o znaczeniu, jakie według naszych obecnych, w następnym rozdziale wyłożonych zapatrywań, ma ruch wskazywania w rozwoju dziecka. Nie zrobiliśmy więc, niestety, dokładniejszych badań, dotyczących zagadnienia, kiedy dziecko rozumie wezwanie „pokaż mi“, jak długo gest wskazywania jest czysto impulsywny i odruchowy, a kiedy się staje gestem socjalnym, to jest wskazywaniem czegoś komuś itp.

Jednak na podstawie powyższego materiału cały szereg faktów dotyczących rozwoju wskazywania u badanych dzieci da się z dostateczną jasnością przedstawić.

1. Gest pokazywania jest gestem typowym dla pierwszej połowy drugiego roku życia.

2. Gest ten jest ruchem, który w przeciągu kilku miesięcy po pojawieniu się występuje z ogromną natarczywością i przy każdej sposobności.

3. Gest ten wyprzedza początki mówienia, względnie towarzyszy samym początkom mowy. Szczególnie jest on związany z demonstratywnym wykrzyknikiem-oe! U chłopca naszego wykrzyknik oe! wcześniej się pojawił, niż gest wskazywania.

4. Gest ten służy demonstracji przedmiotów czy zjawisk, szczególnie zjawisk nowych, świeżo spostrzeżonych przez dziecko. Spełnia on tę samą funkcję, co demonstracja zapomocą mowy i służytej funkcji tak długo, aż mowa tej funkcji nie przejmie.

5. Początkowo wskazywanie następuje impulsywnie tylko wobec zjawisk niezwykłych, szczególnie interesujących dziecko. Potem wskazywanie staje się częste, mniej afektywne, bardziej demonstrujące, automatyczne, stosowane przy każdej okazji. W końcu gest ten staje się znów rzadki i zjawia się tylko przy wyjątkowych zdarzeniach.

6. Gest wskazywania, o czym będzie mowa w następnym rozdziale, nie jest ruchem przyrodzonym, wywodzi się genetycznie z dwóch ruchów, t. j. impulsywnego chwytania i pożądlivego wyciągania ręki po przedmiot oraz z manipulacyjnego, dotykowego badania przedmiotów ręką, szczególnie wskazującym palcem.

7. Gest ten jest najpierw impulsywnym ruchem. Powstaje nie z naśladownictwa, lecz na podłożu innych ruchów opisanych pod 6). Początkowo nie jest gestem socjalnym, gestem porozumienia się. Staje się nim dopiero stopniowo.

3. GENEZA I ZNACZENIE GESTU WSKAZYWANIA.

Dzieci we wieku mniejwięcej 12—15 miesięcy zaczynają często wskazywać palcem różne zauważone przez nie przedmioty. Już znacznie wcześniej, u dzieci półrocznych, rozwija się wyciąganie rączki po przedmiot, wyrażające afektywne pożądanie przedmiotu. Odróżnia się ono jednak wyraźnie od ruchu wskazywania na przedmiot. W pierwszym wypadku dziecko otwiera paluszki rączki jakby do chwytu, mimika jego twarzy wyraża pożądanie, ciało przechyla się naprzód (ryc. 1) i cała postawa wyraża afektywne dążenie do przedmiotu i chęć wzięcia go w posiadanie. Niektóre dzieci wykonują przytem charakterystyczne ruchy zamykania i otwierania palców w próżni.

Natychmiast przy wskazywaniu na przedmiot dziecko zachowuje postawę zwykle bardziej opanowaną, choć silnie wyrażającą zainteresowanie (ryc. 2, 3, 4). Palce rączki są lekko zgięte z wyjątkiem palca wskazującego, który niejako skupia w sobie cały wyraz postawy skierowanej na zauważony przedmiot. Mimika twarzy zdradza skupienie obserwacyjne, zdumienie lub radość zauważenia i widzenia niezwykłego obiektu.

Zdaniem mojem, gest wskazywania u dziecka nie powstaje na podstawie widzenia i naśladowania tego ruchu u dorosłych, lecz czysto impulsywnie i samodzielnie. Ruch wskazywania jest przygotowany ruchem afektywnego wyciągania rączki po przedmiot oraz ruchem badania przedmiotu wskazującym palcem, o czym zaraz będzie mowa. Aby na podłożu tych dwóch ruchów powstał gest wskazywania potrzebna jest, zdaniem mojem, tylko jeszcze specjalna postawa psychiczna, którą to dziecko z początkiem drugiego roku życia zdobywa. Coprawda obserwowana przez nas dziewczynka niedługo po wystąpieniu u niej gestu impulsywnego i częstego wskazywania rozumiała już również wezwanie ze strony matki „gdzie mama“ (20. VIII.) i reaguje na nie wskazaniem, a nawet samodzielnie wskazuje czasami przedmiot, który chce pokazać (20. VIII.). Jednak początkowo tylko wyjątkowo dziecko na wezwanie lub spontanicznie posługuje się tym gestem socjalnie t. j. dla demonstracji drugim. Mogliśmy w czasie naszych obserwacji przeciwnie stwierdzić, że wskazywanie zauważonych przedmiotów było początkowo z reguły odruchowym aktem, towarzyszącym zaobserwowaniu, i że dziecko nie wskazywało przedmiotów nam, lecz wskazywało na nie zupełnie machinalnie, demonstrując je raczej sobie, niż komuś drugiemu, powodowane impulsem wskazania a nie intencją pokazania.

Tosamo dotyczy chłopca, u któregośmy szczególnie zwrócili na to uwagę, że nie rozumiał jeszcze naszego gestu wskazywania krótko zanim zaczął sam wskazywać i że również w pierwszym okresie wskazywania nie pokazywał przedmiotów nam, lecz poprostu na nie wskazywał (obserwacje z 16. IX. i 10 X.).

Jestem zdania, że gest wskazywania również pod względem swej formy t. j. charakterystycznego wyprostowania wska-

zującego palca nie polega na naśladowaniu dorosłych lecz, że ta forma ruchu powstaje u dziecka samodzielnie, na podstawie innych ruchów, a ostateczna charakterystyczna forma gestu wskazywania wynika z impulsu demonstracji. Palec wskazujący zdaje się spełniać jakąś specyficzną funkcję mimiczną. U nas dorosłych palec wskazujący również spełnia specjalną rolę, która jest mu, zdaniem mojem, dana z przyrodzenia, a nie na podstawie przyjętego i utartego z czasem między ludźmi zwyczaju. Palcem tym nie tylko wskazujemy, lecz też dotykamy badawczo, gdy chodzi o przedmioty, przy badaniu których nie angażujemy wszystkich palców ręki. Otóż mogliśmy u dzieci naszych zaobserwować, że i one, w okresie poprzedzającym jeszcze wskazywanie, dotykały, badając wskazującym paluszką niektóre przedmioty. Palec wskazujący spełnia tu rolę palca badającego, ostrożnie dotykającego. Przy wskazywaniu palec wskazujący spełnia podobną rolę, jak przy badaniu przedmiotów dotknięciem palca. Palec wskazujący wysuwa się na czoło całej ręki i tak, jak w pierwszym wypadku, przejmuje on funkcje badawczego dotknięcia przedmiotu, tak w drugim przy pokazywaniu on sam spełnia główną rolę demonstracji.

Gesty rodzą się z czynów. Według teorii Darwina mimika składa się z ruchów rudymenarnych, będących pozostałością dawnych w pełni rozwiniętych czynności aparatu ruchowego.

Wskazywanie pochodzi niewątpliwie od chwytania. Dziecko uczy się chwycić mniej więcej w czwartym miesiącu. Wkrótce zaczyna chwycić wszystkie przedmioty, które może dosięgnąć, wytwarza się w nim automatyczny przymus chwytania. W tym też czasie u dzieci półrocznych mniej więcej, zaczyna się wyciąganie rączek po przedmioty, które dziecko pragnie uchwycić, a których osiągnąć nie może. Później, u dzieci mniej więcej rocznych zjawia się gest pokazywania przedmiotów. I ten gest tak samo, jak ruch chwytania i gest wyciągania rączki z pożądaniem staje się w tym okresie rozwoju ruchem bardzo częstym i charakterystycznym. Dorosły wskazuje przedmioty tylko wtedy, gdy chce je wskazać innym osobom, zwłaszcza wtedy gdy nie udaje mu się wskazać samem słowem. W wyjątkowych wypadkach, w silnym podnieceniu uwagi wskazuje je też odruchowo, bez tej rzeczywistej potrzeby porozumienia się z kimś drugim. Zresztą kultura nasza i zwyczaje towarzyskie rugują

gest wskazywania tak samo, jak wszelkie inne gesty, redukując je do minimum, a zastępując mowę gestów prawie zupełnie mową mówienia. Dziecko roczne wskazuje natomiast zupełnie odruchowo. Zarówno afektywne wyciąganie rączki, jak wskazywanie, pochodzi od chwytu. W pierwszym wypadku wykonuje gest wyciągania rączki dlatego, że nie może wykonać chwytu i przywłaszczyć sobie przedmiotu (patrz ryc. 1.). Gest ten jest zatem chwytem, który z przyczyn zewnętrznych nie może dojść do skutku. Gest wskazywania jest również czemś w rodzaju chwytu i od tego ruchu się wywodzi. W tym wypadku dziecko również zwykle wskazuje na przedmioty zbyt od niego oddalone (patrz nasze notatki). Wskazywanie powstaje jednak na tle zasadniczo innej intencji niż chwyt i wyciąganie afektywne ręki po przedmiot. Wskazywanie jest ruchem pokrewnym badaniu przedmiotu za pomocą dotyku, opisanym powyżej badaniem wyciągniętym paluszką wskazującym. Przy tym ruchu dziecko zamierza poznać dotykowo dany przedmiot. Podobnie przy wskazywaniu odnosi się do przedmiotu w postawie poznawczej, badającej, obserwującej, a nie afektywnej, wolicjonalnej. Zaznaczają się zatem w tych gestach dwie zasadniczo różne postawy psychiczne, a zarysowują się w bardzo pierwotnej, zaczątkowej formie. I to właśnie zdaje się nam ciekawe w owych szczególnych pierwotnych formach ruchów dziecięcych.

Wskazując przedmiot, dziecko działa początkowo niemniej impulsywnie, jak przy afektywnem wyciąganiu rączki po przedmiot, ale choć impulsywnie, to jednak nie, lub znacznie mniej afektywnie. Poza tem w tym wypadku wykonuje dziecko gest wskazywania nie tylko dlatego, że nie może przedmiotu osiągnąć, ale równocześnie poprzestaje ponieważ na wskazaniu, nie doprowadzając czynności do końca, nie dotykając przedmiotu.

Wskazywanie jest wyrazem umiaru i opanowania w wykonywaniu czynności. Możemy sobie wyobrazić, że we wszystkich tych wypadkach, w których dziecko pokazuje paluszką przedmiot, mogłoby ono afektywnie wyciągać po niego rączkę. Tak się też rzeczywiście dzieje, zanim się nauczy wskazywać. Ale wskazywanie w tem znaczeniu nie jest tylko objawem mniejszego zainteresowania, słabszego działania afektu na ge-

stykulację dziecka, lecz działa tu również, zdaniem mojem, przedewszystkiem w znacznej mierze już opanowana, intencjonalna jego postawa. Wskazując przedmiot, dziecko wyraża tym gestem swą postawę zauważenia, zdziwienia, zaobserwowania przedmiotu, a nie chęci posiadania go. Do tej postawy potrzebny jest pewien szczebel dojrzałości, którego już zwierzę nie osiąga. Zwierzę nie zauważa tego, czego nie pożąda, z wyjątkiem przedmiotów, które mu się z zewnątrz siłą faktu narzucają, jak nagle niespodziewane szmery, odgłosy i t. p. Nie zauważa przedmiotów dlatego, że je zaobserwowało jako takie, lecz widzi i spostrzega tylko przedmioty swego instynktu i życiowej potrzeby. Pozatem spostrzega przedmioty swego otoczenia tylko o tyle, o ile tworzą teren i platformę lub przeszkodę do ruchów jego ciała. Dlatego zwierzęta wyciągają łapy, paszczę, dziób po zdobycz, ale nie wykonują nigdy ruchów wskazujących. Brak u nich postawy psychicznej, któraby motywowała taki gest.

Widzimy je coprawda często w postawie uwagi. Ale uwaga ich jest przygotowaniem do czynu. Tymczasem nawet pierwotny impulsywny gest wskazywania u dziecka ma raczej charakter stwierdzania, demonstrowania. Wskazanie ręką podkreśla zauważenie, wyodrębnia akt uwagi jako taki, potwierdza go czynem zewnętrznym. Dlatego właśnie z początkowo impulsywnego gestu wskazywania wytwarza się z czasem charakterystyczny dla każdego umyślnego aktu demonstracji świadomy swej funkcji i swego znaczenia gest wskazujący.

Konstatowanie, stwierdzanie jest czemś więcej niż zauważeniem. Przy pierwotnym impulsywnym akcie wskazywania dziecko nie dokonuje oczywiście sądu stwierdzającego, nie mówi! „To oto jest przedmiot, który zauważam“. Jednakowoż ten właśnie kierunek myśli przygotowuje się już w pierwotnej jeszcze odruchowej i impulsywnej gestykulacji wskazywania. Ruch wskazania ręką jest bowiem czemś więcej niż n. p. ruchy nastawienia oczu, lub u zwierząt także uszu w kierunku zauważonego przedmiotu lub dźwięku. Oczy i uszy nastawiają się bowiem zupełnie automatycznie w kierunku podniety działającej na zmysł wzroku lub słuchu. Ruch wskazywania nie jest przyrodzonym, automatycznym gestem, lecz, jak opisaliśmy powyżej, powstaje jako wytwór wtórny na podłożu

chwytu, wyciągania ręki w afekcie i obserwacyjnego dotykania przedmiotów. Choć go więc dziecko początkowo wykonuje impulsywnie i chociaż z czasem gest ten się automatyzuje, to nie jest on tylko wyrazem skierowania uwagi i nastawienia danego organu w kierunku podniety, lecz ponadto jeszcze ruchem dla samego czynu i również dla samej czynności spostrzegania z uwagą niepotrzebnym i zbytecznym, jest epifenomenem. Właśnie jako taki ruch dla danej czynności psychicznej już zbyteczny (podczas gdy kierowanie wzroku i słuchu jest koniecznym integralnym ruchem akcji spostrzegania wzrokowego lub słuchowego) gest wskazywania nie warunkuje, lecz wskazuje i podkreśla, demonstruje przedmiot podczas akcji zauważenia. Z czasem świadomość dziecka wyodrębni ruch ten, jako taki, i uczyni z niego świadomy socjalny gest wskazywania i demonstracji. Ale już na szczeblu rozwoju wskazywania impulsywnego ruch ten jest czemś więcej niż odruchowym gestem, towarzyszącym spostrzeżeniu. Gest ten nadaje aktowi zauważenia i spostrzeżenia nie tylko dla widzów, ale dla świadomości samego dziecka przymieszkę demonstracji i stwierdzenia i zresztą, zdaniem mojem, jest on też wyrazem zaczątków psychicznej postawy aktywnego stwierdzania i demonstrowania, a nie samej uwagi skierowanej reaktywnie i biernie w jakimś kierunku. Zarówno intencjonalna świadoma demonstracja samemu sobie, jak intencjonalna społeczna demonstracja osobom drugim, przygotowuje się w tej formie impulsywnego gestykulującego podkreślania jakiegoś zauważonego stanu rzeczy.

Wskazywanie staje się z czasem gestem przede wszystkim socjalnym, służy do porozumienia się z drugimi, do zwrócenia ich uwagi w tym samym kierunku, w jakim jest nastawiona uwaga obserwującego. Jednak pierwotnie małe dziecko, wskazujące przedmiot, zwykle nie ma intencji pokazania go nam, lecz wskazuje go z zupełną nieświadomością, że zwraca tem również naszą uwagę w danym kierunku. Dziecko, że się tak wyrażę, pokazuje zatem przedmiot pierwotnie samemu sobie. Gest ten zatem pierwotnie niekiedy tylko ma dla samego dziecka znaczenie socjalne, a zwykle jest poprostu odruchowym wyrazem demonstrującej postawy. Dziecko nie wykonuje go, aby komuś wskazać przedmiot, lecz mimowoli wskazuje go sa-

memu sobie, gdy go zauważy. Jak widzieliśmy powyżej, wskazywanie jest niedokończonym czynem, jest zauważeniem, które nie doprowadza do chwytu i badania dotykiem. Wiele psychologów widzi jednak słusznie w zahamowaniu czynu warunek powstania refleksji i myśli. Wskazywanie możemy określić negatywnie jako zahamowanie czynu chwytu z zewnętrznych przyczyn (oddalenie zbyt daleko etc.) Możemy temu określeniu jednak nadać również znaczenie pozytywne. Wskazywanie w tym znaczeniu będzie nie tylko czynem zatrzymanym w pół drogi z przyczyn niezależnych od autora, lecz ruchem zatrzymanym w pół drogi z jego wolą czy intencją. Gest wskazywania genetycznie powstaje niewątpliwie najpierw dlatego, że dziecko chwytu czy dotknięcia przedmiotu w danej sytuacji wykonać nie może. Później jednak gest ten staje się wyrazem nie niemożności, lecz intencji niechwylenia. Zamiast pierwotnej intencji dotknięcia czy chwycenia, teraz bowiem pojawia się intencja prostego zauważenia spostrzegawczego, wyodrębnienia i ujęcia wyłącznie wzrokowego, a później myślowego, a nie czynnego aktu i oddziaływania na przedmiot. Intencja ta narazie jest intencją jeszcze nieuświadomioną, ale już działa i w charakterystyczny sposób oddziałuje również na zewnętrzne zachowanie się dziecka, przejawiając się właśnie w akcie wskazywania. Z czasem z impulsywnego wskazywania powstanie gest świadomego umyślnego wskazywania. Równocześnie uczy się dziecko gestu wskazywania rozumieć także, gdy go zauważy u innych osób i reagować na gest wskazywania skierowaniem swej uwagi we wskazanym kierunku.

Wydaje mi się szczególnie ciekawą rzeczą fakt, że pokazywanie jako bardzo częsty, typowy gest dziecięcy zjawia się właśnie na końcu pierwszego, czy na początku drugiego roku życia. Wyprowadza ono bowiem początki mowy względnie towarzyszy tym początkom. Jest zjawiskiem pośrednim między odruchową, impulsywną aktywnością pierwszego roku życia, a dalszym rozwojem dziecka, które od drugiego roku życia począwszy stoi pod przemożnym wpływem mowy. Jeżeli wskazywanie w porównaniu z czynnością jest czynem niedokończonym, zahamowanym i wstrzymanym dlatego, że zaczyna pojawiać się postawa refleksyjna, czyli czyn wewnętrzny myśli, która początkowo uzupełnia, a z czasem w dużej mierze zastępuje



bezpośrednią, realną aktywność, to w stosunku do mowy wskazywanie jest objawem postawy psychicznej, zasadniczo ważnej dla jej zdobycia i stosowania. Słowa bowiem także pierwotnie przede wszystkim wskazują przedmioty i demonstrują je. Jak ważną rolę spełnia u dziecka pokazywanie przy zdobywaniu mowy, tego dowodzi n. p. przypadek obserwowany przez Meringera.¹ Córeczka jego, która późno zaczęła mówić, we wieku 1;9 umiała tylko wtedy powtórzyć słowo za osobą dorosłą, gdy równocześnie dotknęła lub wskazała osobę lub przedmiot, o którym była mowa. Gdy n. p. żądano od niej, aby powtórzyła słowo mama, to pobiegła do matki, uderzyła w nią rączką, i wtedy dopiero powiedziała mama. Jeżeli nie mogła przedmiotu dotknąć, to wskazywała nań i wymawiała słowo. Dzieci przez nas obserwowane po pewnym przejściowym okresie bardzo częstego wskazywania przestały się naogół posługiwać tym gestem i stosowały go już tylko wyjątkowo. Tak jest pewno zwykle u dzieci. Jednak okres pokazywania spełnia zawcze ważną rolę. Czynna demonstracja gestem ręki wyprzedza i przygotowuje demonstrację przedmiotów zapomocą słowa.

Jak wynika z wyciągów z naszych dzienniczków, jaki podaliśmy na wstępie pracy, gestowi wskazywania już wcześniej towarzyszy wykrzyknik demonstrujący przedmiot „*oe! oe!*” (wymawiane jak niemieckie *ö*, krótko, eksplozywnie). Podobnie my dorośli wydajemy czasami na widok czegoś niespodziewanego i niezwyklego krótki wykrzyknik *o! o!*, demonstrując nim w sposób impulsywny to, cośmy zauważyli. Słownik dziecka w pierwszych początkach jego mowy zawiera bardzo dużo takich wykrzykników demonstrujących. W spisie pierwszych słów, jakie zanotowano u dwudziestu sześciu dzieci (Stern, *Kindersprache* 1. c. str. 172-177) znajdujemy dziewięć takich demonstrujących wykrzykników. Niewątpliwie jednak tylko część badaczy zanotowała je w liście pierwszych słów dziecka, sądząc, że te wykrzykniki nie są wyrazami w właściwym tego słowa znaczeniu. Gdyby zwracano specjalnie na to uwagę, znalazło by się napewno u każdego prawie dziecka w tym wieku takie

¹ Cytujemy według Sterna „*Die Kindersprache*”. Wydanie czwarte, str. 135. Barth, Leipzig 1928.

wykrzykniki towarzyszące wskazywaniu lub niezależnie od niego używane. Wykrzykniki wogóle są charakterystyczne dla początków mowy dziecka i wśród pierwszych wyrazów spontanicznych wykrzykniki pożądania, zdziwienia, protestu i również demonstracji odgrywają bardzo poważną rolę. W tem przejawia się bliski związek między gestem pokazywania a mową, która w początkach w bardzo znacznej mierze jest demonstracją wykrzyknikową, a nie oznaczeniem przedmiotów. Gest wskazywania niewątpliwie jest wyrazem budzącej się myślącej postawy dziecka, choć należy go zaliczyć do najpierwotniejszych zupełnie zaczątkowych objawów tej dziedziny życia psychicznego.

Jak wspomnieliśmy na wstępie, mowa staje się narzędziem myśli wtedy, gdy przedstawia jakąś treść myślową zapomocą znaku (symbolu) lub obrazu. To samo dotyczy mowy gestów. Jak z tego punktu widzenia przedstawia się gest wskazywania? Gest ten jest skrótem i rudymeniem akcji skierowania się i zbliżenia do przedmiotu, dotknięcia i ujęcia jakiegoś przedmiotu. Jako taki skrót gest ten jest podobizną tej akcji, w swem uproszczeniu zredukowaną prawie tylko do znaku ruchowego. O tem podobieństwie dziecko oczywiście nic nie wie, gdy początkowo impulsywnie wskazuje. Gest wskazywania dla świadomości dziecka nie jest jeszcze ani podobizną, ani symbolem jakiejś rzeczowej treści myślowej, choć jest nim dla obserwatora. Jednak istnieją już od samego początku warunki po temu, aby ta świadomość powstała i aby gest ten stał się również dla świadomości samego dziecka gestem sygnifikatywnym. Gest ten towarzyszy bowiem stale demonstrującej, stwierdzającej wewnętrznej postawie dziecka i jako taki stały i również charakterystyczny jej symbol musi się z czasem dziecka również uświadomić. Do tego przyczyni się przede wszystkim wpływ otoczenia, które często wobec dziecka się takim gestem posługuje. Że jednak dziecko ten gest u drugich potrafi zrozumieć i symboliczne znaczenie tego znaku mowy ruchowej pojąć, to polega głównie na tem, że impulsywnie samo nauczyło się posługiwać takim gestem stale w pewnym okresie rozwoju, poprzedzającym początki mowy wzgl. towarzyszącym temu rozwojowi. Przejście od mimowolnej do umyślnej gestykulacji polega tylko na tem, żeby gest wykony-

wać zamiast, albo w znaczeniu i dla określenia jakiejś treści psychicznej, a nie tylko mimowoli równoległe z nią. Jeżeli chodzi o gest wskazywania to pewien intencjonalny moment demonstracji tkwi w nim już wtedy, gdy dziecko wykonuje ten ruch jeszcze czysto impulsywnie i bez świadomości jego znaczenia. Jednak temu ruchowi towarzyszy już w psychice intencjonalne skierowanie się na przedmiot i dlatego wskazywanie zaczyna być gestem sygnifikatywnym już wtedy, gdy dziecko z umyślną świadomą intencją posługiwać się nim nie umie.

4. GEST RZUCANIA ZA SIEBIE

Drugie zjawisko, które poniżej opiszemy, jest przeciwieństwem a zarazem uzupełnieniem poprzednio zanalizowanego zjawiska wskazywanie na przedmioty. Chodzi o pewien charakterystyczny ruch, z pomocą którego dziecko sprawia, że przedmioty znikają z przed jego oczu.

Pokazywanie jest znaną formą gestykulacji dziecinnej. Inaczej ma się sprawa z rzucaniem za siebie przedmiotów. Ten charakterystyczny dla pewnego okresu rozwoju sposób zachowania się dziecka nie został, o ile mi wiadomo, dotąd opisany i studjowany przez badaczy przejawów psychiki dziecięcej. Tłómaczy się to choćby krótkotrwałością tej przemijającej szybko formy dziecięcej aktywności.

A jednak, zdaniem mojem, zasługuje ona na uwagę nie tylko ze względów opisowych, lecz dla znaczenia psychologicznego, jakie ma to usuwanie przedmiotów z pola widzenia dziecka. Wskazując na przedmioty, dziecko czynnie je demonstruje samemu sobie; usuwając je z pola widzenia, stwierdza również czynnie, że przestaje się nimi zajmować w danej chwili. My dorośli odwracamy uwagę od tego, co nas w danej chwili nie zajmuje. Dziecko natomiast w wypadkach, jakie zaraz opiszemy, usuwa przedmiot z pola uwagi. Usuwanie przedmiotów z pola widzenia polega na rzucaniu ich poza siebie. Zwykle dziecko podnosi je do wysokości swej głowy i upuszcza tak, że znikają poza plecami. Albo też, rzadziej rzuca je jednym zamachem opuszczonej rączki poza siebie. Na załączonych reprodukcjach zdjęć kinematograficznych (ryc.

5, 6, 7, 8¹ można te formy ruchu bliżej studjować. Zwykle to rzucanie przedmiotów poza siebie następuje z okazji zabaw manipulacyjnych większą grupą przedmiotów. Poniżej podajemy opisy takiego zachowania się dwojga naszych dzieci.

a) Notatki z dziennika, dotyczące rzucania poza siebie
u dziewczynek

1;3

9 XI. „Nabawiwszy się małpką (zabawka), rzuca ją szerokim gestem w tył poza głowę“.

22 XI. „Dziecko bawi się pieluszkami, które wyjmuję z kosza i znowu do niego wkłada. Pod koniec zabawy dziecko dwa razy po sobie wyrzuca wszystkie pieluszki (jest ich około dzieściu) poza siebie, za swoje plecy“.

30 XI. „Rzucanie poza siebie stało się bardzo częstym sposobem zachowania się w ostatnich kilkunastu dniach. Bawiąc się jakąś grupą przedmiotów na ziemi przed dzieckiem leżących, dziecko często bierze jeden po drugim i rzuca wtył poza plecy. W notatce tej opisujemy dalej dokładnie dwojaki sposób wykonania tego rzutu. Dziecko podnosi albo przedmiot do wysokości swej główki i upuszcza poza głowę, tak, że przedmiot spada poza plecami, albo też „zamiata“ go opuszczoną wdół rączką wtył, tak, że pada również poza plecami dziecka“.

1;4

14 XII. Podczas zabawy paczką kolorowych świeczek na choinkę stwierdzamy między innemi bardzo często rzuty świeczek wtył, poza głowę.

7 XII. Ta sama zabawa znów z licznymi rzutami poza siebie.

1;5

3 I. W spisie charakterystycznych ruchów z ostatniego czasu wymieniono w dzienniku również rzucanie poza siebie.

¹ Ryciny te są skopjowane z filmów kinematograficznych; od kilku lat wykonujemy zdjęcia kinematograficzne ciekawszych zjawisk rozwojowych u naszych dzieci.

1;6

6 II. W spisie ruchów za czas od 3 I. do 6 II. wymieniono znów rzucanie poza siebie.

1;7

5 III. W spisie ruchów dziecka za czas od 6 II. do 5 III. wymieniono ruch rzucanie poza siebie jako rzadko się już zdarzający.

18 III. Przy opisie ruchów dziecka zaznaczono odnośnie do ruchu rzucanie poza siebie, że „zdarza się okolicznościowo tylko, a nie z poprzednim uporem ćwiczenia“.

b) Notatki z dziennika, dotyczące rzucania poza siebie u chłopca

1;4

5 X. W dokładnym protokole zabawy grupą przedmiotów notujemy kilka rzutów za siebie.

1;5

27 X. W protokole zabawy znów kilka rzutów za siebie. „Siedząc, wyrzuca klocki wciąż wtył za główkę“.

29 X. Dziecko bawi się kilkunastu metalowymi kółkami. Notujemy rzuty poza siebie w tej zabawie bardzo częste, wielokrotne.

30 X. Rzuty klocków za siebie.

6 XI. Kilka rzutów zabawek za siebie.

11 XI. Dziecko bawi się zapalkami, rozrzuconymi po podłodze. W trakcie tej zabawy rzucanie za siebie jest bardzo częste. „Z pudełka raz po raz wybiera zapalki i rzuca je za siebie... Następnie wszystkie bez wyjątku zapalki, leżące na podłodze rzuciło dziecko za siebie... Wreszcie również pudełko rzuciło za siebie. Po zebraniu zapalek rzuca je znów za siebie i t. d.“

Wykonaliśmy przy tej zabawie zdjęcia aparatem kinematograficznym. Na rycinie naszej reprodukujemy cztery zdjęcia. Zdjęcie 5 i 6 demonstrują rzucanie zapalek z opuszczoną ręką poza siebie, zdjęcie 7 i 8 rzucanie poza plecy rączką, uniesioną do wysokości głowy. Na reprodukcjach widać zapalki na podłodze przed i poza dzieckiem.

20 XI. „Konika, szmatkę etc. rzuca dziecko w trakcie zabawy wtył poza siebie.“

8 XII. Rzuca klocki wtył poza siebie.

W spisie ruchów za czas od 22 XII do 15 I. wymieniono również rzucanie za siebie.

Rzucanie poza siebie jest, jak sędzę, niemniej jak wskazywanie, charakterystycznym psychologicznym przejawem rozwojowym, jest wyrazem pewnego swoistego odnoszenia się do przedmiotów, wynikającym ze struktury psychicznej danego szczebla rozwojowego dziecka. Jak przy wskazywaniu interesuje nas tu nie ruch jako taki. lecz czynniki psychiczne, warunkujące i motywujące te swoiste formy zachowania się.

Człowiek dorosły nie rzuca poza siebie. Czemu w ten sposób nie postępuje dziecko?

Jak już powiedziałem, rzucanie poza siebie jest, zdaniem mojem, zjawiskiem, które psychologicznie tłumaczy się podobnie, jak wskazywanie, choć jest zarazem niejako przeciwieństwem wskazywania. Wskazywanie jest pierwotnie wyodrębnieniem jakiegoś przedmiotu uwagi przy pomocy aktywnego wskazującego ruchu. Gest wskazywania stoi tu na usługach pewnej wewnętrznej postawy psychicznej, postawy demonstrującej. Akt zauważenia przez zewnętrzne podkreślenie go gestem wskazywania staje się aktem demonstracji, pierwotnie demonstracji samemu sobie, później demonstracji drugim. Podobnie rzucanie za siebie jest swoistym dziecięcym gestem, wyrażającym aktywnie gestem akt odwracania uwagi od przedmiotu.

Dziecko w swem myśleniu jest znacznie więcej, niż my, zależne od tego, co bezpośrednio spostrzega. Dziecko niejako nie potrafi nie myśleć o tem, co właśnie widzi, co ma przed oczyma. Gdy więc powstanie w nim intencja odwrócenia uwagi od czegoś, to nie wystarcza mu, tak jak nam, odwrócić po prostu wzrok, względnie odwrócić samą uwagę, nie krępować się w toku swego myślenia tem, co jest przed oczyma, lecz dziecko aktywnie musi z przed oczu usunąć to, czem pragnie się narazie myślowo dalej nie zajmować. Do tego właśnie służy

mu ruch rzucania zabawek poza siebie, poza swe plecy, gdzie znikają z przed jego oczu i zarazem z pola jego świadomości.

Ruch ten w przeciwieństwie do ruchu wskazywania nie staje się właściwie nigdy na dobre gestem socjalnym, to jest łatwo zrozumiałym dla drugih i w tym celu stosowanym wobec drugih. Przestaje też być wkrótce gestem indywidualnym, znika po kilku miesiącach z życia dziecka, bo wkrótce dziecko uczy się czysto wewnętrznie, psychicznie odwracać uwagę od danego przedmiotu bez pomocy specjalnej cielesnej aktywności. W rzeczywistości możemy jednak ślady zarówno tego gestu rzucania poza siebie jak towarzyszącej mu postawy psychicznej odnaleźć również w życiu dorosłych. Mam na myśli szczególnie niektóre zabobony i zaklęcia magiczne, przy których rzucanie jakiegoś przedmiotu za siebie, który ma na wieki przepaść, zniknąć, przestać istnieć, ma ważne symboliczne znaczenie. Pan S. opowiada mi, że jako chłopcu mniej więcej sześć-, siedmioletniemu, gdy następowała u niego zmiana mlecznego uzębienia, kazano mu rzucić ząb, który się obłuźnił i wypadł, poza siebie i wymawiać następującą formułę:

Zębie, zębie! — — —

Idź drewniany, wróć kościany!

W tych praktykach magicznych przestrzeń leżąca poza plecami jest jakby sferą niebytu, nieistnienia. Nie widzieć, zniknąć z przed oczu, znaczy tyle, co zaniknąć, przestać realnie istnieć. W znaczeniu magicznym ten akt ma symboliczne znaczenie skutecznego usunięcia czegoś z życia danej jednostki.

U małego, półtorarocznego dziecka ruch ten niema oczywiście żadnej przymieszki magicznej czy symbolicznej. Zdaje mi się jednak, że podłoże psychiczne, warunkujące taką formę zachowania się, jest jednak w obu wypadkach podobne. Tylko że u człowieka zabobonnego istnieje świadomy magiczny motyw wykonania takiego symbolicznego czynu, a u dziecka niema motywu, a czynem tym kieruje tylko sam impuls usunięcia czegoś z przed oczu.

Rzucanie poza siebie u dziecka jest pewną odmianą negacji, tak jak wskazywanie było pewną odmianą stwierdzenia. Dlatego wkońcu trzeba nam porównać gest ten z odmianami negacji, wyrażonej w sposób słowny, taksamo jak gest wskazywania porównaliśmy z wykrzyknikami demonstrującymi. Jak

wskazywaniu u dzieci naszych nieraz towarzyszył wykrzyknik *oe!* tak rzucanie za siebie u dzieci tych pojawiło się w okresie, gdy dzieci przyswoiły sobie już słowo *ema!* (niema), a czasem w trakcie rzucania za siebie wykrzykiwały też dzieci — *ema!*

Podajemy poniżej szereg notatek z dziennika dziewczynki, ilustrujących zastosowanie wyrazu — *ema!*

12;0

„Zasłania sobie twarzyczkę sukienką i mówi: *ema* (niema)“.

„*Ema* mówi zawsze, wskazując na pustą skórę, na której zwykł legiwać pokojowy piesek. — Schowała miednicę do szafy i znów woła *ema*, *mma* lub *ema*. Słowa te zastosowuje dziecko poprawnie do coraz to innych sytuacji; gdy jej coś zabiorę, gdy spadnie, skończy się, ktoś wyjdzie etc.“

1;2

25. XI. „Leżała w łóżeczku sama. Ja w pokoju obok słuchałem. Gaworzyła: *pa pa pa pa — ema! Tia tia — ema! Ma ma ma — ema!*“

26. XI. „Monolog wczorajszy powtarza się: *Tia tia, ta ta — ema! mama, papa — ema!* — Czasem gaworzenie na temat jakiejś zgłoski, np. *pa pa — pa* — nagle przemienia się w wypowiedzenie z decyzją słowo: *papa* (widocznie w tej chwili nastąpiło przypomnienie), a potem, po chwili milczenia, stwierdzenie niskim głosem: *ema*. (Czyli: przedmiot pomyślany nie jest obecny)“.

1;4

8. XII. „Monologi: *tia tia — ema!* etc. powtarzają się. Naliczyłem 8 seryj po kilka takich zdań na temat nieobecnego ojca“.

12. XII. „Wczoraj nabierała łyżeczką raz po raz z pustego talerza i niosła ją do buzi za każdym włożeniem, powtarzając *ema!* To była już zabawa w fikcję“.

1;4

15 XII. „Parokrotnie odwraca się na stukanie w rurze wodociągowej i wyczekawszy chwilę, gdy pukanie umilknie, konkluduje: *ema!* — i wraca do zabawy“.

6 l. „Zapomocą *ema!* stwierdza dziecko zmianę. Gdy przedmiot spadnie, gdy go dziecko samo na ziemię rzuci, stwierdza *ema!* Gdy się dziecko schowa za firankę, gdy ktoś wyjdzie, czy zniknie za rogiem domu“.

Wyraz *ema* należy do najpierwszych wyrazów, jakie sobie spontanicznie przyswoiły nasze dzieci.

Wyrazy o odcieniu negującym należą jednak wogóle do najpierwszych wyrazów dziecka. We wspomnianej już liście u Sterna naliczyłem 10 tego rodzaju wyrazów. W liście tej podaje Stern zaledwie po kilka pierwszych wyrazów każdego dziecka. Gdyby lista obejmowała choćby jakie dwadzieścia pierwszych wyrazów każdego z tych dzieci, to znalazłyby się, jak przypuszczam, prawie u każdego dziecka wyrazy o negującym odcieniu.

Według Sterna w rozwoju mowy dziecka daje się zauważyć najpierw czysto wolicjonalna negacja, t. j. — nie — jako protest, jako zaprzeczenie i obrona. Nie — pozbawione tego współczynnika uczuciowego, niejako wyraz obiektywnego sądu, pojawia się natomiast znacznie później. Zdaje mi się, że Stern nie uwzględnił trzeciej części formy zastosowania negacji w początkach mowy dziecka. Przez wyraz niema [*ema*, no — gug — all gona (Shinn), de — znikło w trakcie schowania (Georgow), tu — fort, (po niemiecku, Stumpf), a — fort (Lindner) hatta, alta — na zgaszenie świecy i t. p. (Stern)]. Otóż to *ema!* — *niema!* wyraża u małego dziecka podobny akt psychiczny, jak gest rzucania za siebie i dlatego zajmujemy się wkońcu jeszcze chwilę rozwojową funkcją tego wyrazu.

Dziecko nie wie nic o istnieniu lub nieistnieniu zjawisk. Spostrzega się natomiast bardzo rychło na ich obecności lub nieobecności. Aby stwierdzić nieobecność, musi dziecko albo czynnie wywołać nieobecność, albo też pamięciowo, myślowo stwierdzić, że przedmiot, o którym dziecko pomyślało nie jest obecny. Jedno i drugie ma zdaniem mojem bardzo ważne znaczenie rozwojowe.

Czynne wywoływanie nieobecności należy do zabaw z zakresu chowania, zakrywania, ukrywania, zabaw w chowanekę i t. p. Zabawy te zostają wprowadzone do życia dziecka przez dorosłych (zwykle przez matkę). Już z dzieckiem półrocznem bawi się matka, chowając

i znów ukazując twarz swą, czy zabawkę jakąś za kotarą, pod chustką i t. p. Później, szczególnie w drugim roku życia dziecko samo zaczyna wciąż się bawić w chowanie i ukrywanie przedmiotów. Z tego punktu widzenia rzucanie przedmiotów poza siebie jest poniekąd jednym z rodzajów zabawy w chowanie, tylko że przy tej zabawie intencja dziecka jest skierowana tylko na to, aby przedmioty zniknęły, a brak tu drugiego człona tej czynności, który polega na odszukaniu tego, co zniknęło. Poza zabawami dziecka względnie innych osób w chowanie, samo fizyczne otoczenie dziecka bawi się z nim niejako wciąż w chowanie. Zjawiają się przed oczyma dziecka zjawiska, które trwają jakiś czas i potem giną. Świeca, czy światło elektryczne, zapala się i gaśnie. Jakiś odgłos (stukanie w rurze wodociągowej w naszych notatkach) trwa jakiś czas i nagle ginie. Rzeczy widziane zwykle razem zjawiają się oddzielnie i każą szukać nieobecnego w danej chwili przedmiotu (przykład z psem i skórą w naszych notatkach). Wkońcu sama oderwana już od bezpośredniego spostrzegania swobodna wyobraźnia dziecka przywodzi mi na myśl przedmioty, których spostrzegawczą nieobecność dziecka równocześnie stwierdza (*papa — ema, mama — ema* w naszych notatkach). Jednym słowem w końcu pierwszego, a szczególnie w drugim roku życia dziecko przestaje żyć w samej bezpośredniości spostrzegawczych zjawisk i myśl jego stwierdza natarczywie, że coś przestało istnieć w spostrzeganiu, że odeszło, że znikło, że jest nieobecne, że się schowało, że go nie ma i stwierdza to tak częstym i charakterystycznym wykrzyknikiem — *ema!* czyli *niema!*

Postawa umysłowa, stwierdzająca przemijanie i nieobecność zjawisk, oraz zabawy w znikanie i znajdowanie przedmiotów spełniają w rozwoju umysłowym dziecka zasadniczą, ważną funkcję. Wszak zasadniczą cechą myślącej postawy człowieka jest nastawienie szukające, pytające. W okresie rozwoju, postawa szukająca dziecka odnosi się do przedmiotów, które były i znikły, lub do szukania i pytania się o jeden z przedmiotów, który zwykle był razem z drugim, a z których pierwszy przywodzi dziecku na myśl drugi nasz przykład psa i skóry, na której zwykle leży w pokoju. Później, w trzecim roku życia dziecko rozszerzy swój zakres szu-

kania i pytania, przechodząc do szukania związków i przyczyn. Wtedy, w wieku pytań, będzie wciąż stawiało pytania gdzie, kiedy, czemu, szukając już nie nieobecnego przedmiotu, lecz „nieobecnej“ w samym spostrzeżeniu przedmiotu, w samym fakcie, a jednak równocześnie z spostrzeżeniem tego przedmiotu pomyślanej jego historii, genezy (skąd? gdzie? kiedy?) i przyczyny wyjaśniającej (z czego? bo co? czemu?).

Tak więc zjawiające się w drugim roku życia natarczywe nastawienie na zauważenie nieobecności zjawisk w danej chwili przygotowuje zasadniczą, szukającą i dociekającą postawę myślową w późniejszym rozwoju człowieka.

Negacja o charakterze logicznym powstaje zatem ewolucyjnie na dwojakim podłożu. Raz, jak stwierdza Stern, wyprzedza ją negacja wolicjonalna; ale pozatem jeszcze negacja, wyrażająca nieobecność i zniknięcie, przygotowuje późniejszą negację logiczną. Przejściowe ogniwo tworzą zapewno pojawiające się w końcu drugiego roku życia zdanie przeciwstawne.

Streszczając nasze wywody, możemy krótko stwierdzić, że gesty wskazywania i rzucania za siebie, oraz wykrzykniki, demonstrowujące i stwierdzające nieobecność są, zdaniem mojem, charakterystycznym przejawem rozwoju umysłowego dziecka w trzecim półroczu życia. Dziecko zaczyna się bowiem do zjawisk odnosić nietylko tak, jak w pierwszym roku życia, t. j. reagując poprostu odruchowo na ich zaistnienie, lecz wyodrębnia je bądźto demonstracją, jako przedmioty obserwacji a nie, jak dawniej, czynu reaktywnego czy wolicjonalnego, bądźto stwierdzając ich nieobecność czy zniknięcie, okazuje, że umysłem sięga już poza bezpośrednie dane zjawiskowe. Obywa procesy, chociaż są samym zaledwie zaczątkiem, to jednak są zaczątkiem właściwego rozwoju umysłowego dziecka.

KONSTANTY SOBOLSKI

Z ZAGADNIENÍ ZRÓŻNICOWANIA
INTELEKTUALNEGO I RASOWEGO POLSKIEJ
MŁODZIEŻY SZKOLNEJ

UWAGI WSTĘPNE

Od dłuższego już czasu badania antropologiczne dochodzą do zgodnego stwierdzenia bardzo poważnych różnic rasowych nie tylko w dziedzinach anatomicznej i fizjologicznej, ale też i w sferze uzdolnień i inklinacji psychicznych i psychopatologicznych.

Etniczno-społeczne i terytorjalne grupy ludzkie, złożone ze współżyjących z sobą osobników, drogą krzyżowania się i ulegania doborom wytwarzały z czasem mniej więcej wyrównane właściwości fizyczne i psychiczne. Specjalny dział nauk antropologicznych, antropologia społeczna, badając wpływ środowiska społecznego na właściwości przyrodnicze człowieka, jak też zajmując się stosunkiem ras i typów do grup społecznych, starała się wyjaśnić zagadnienia uzdolnień rasowych oraz zagadnienia degeneracji.

Celem więc zorientowania się w stanie dotychczasowych badań nad zagadnieniem t. zw. konstytucjonalizmu, tj. związku zachodzącego między budową fizyczną człowieka a jego osobowością normalną względnie anormalną, musimy na wstępie zaznaczyć, że pierwsze wysiłki w tym kierunku czynione były z porównawczo-anatomicznego punktu widzenia. Od dawna już zwracano uwagę na zależność między wielkością mózgu i czaszki a inteligencją, zgodnie stwierdzając, że mózg i czaszka są temi organami, które w rozwoju filogenetycznym człowieka uległy stosunkowo największym przeobrażeniom. Już Broca badając pojemność czaszek paryskich z XIII i XIX wieku, stwierdził.

że pojemność ich w ciągu sześciu stuleci wzrosła o 35-55 cm.³, tłumacząc ten wzrost masy mózgu ciągłym postępem kultury. Wyniki jego badań zostały jednak zmodyfikowane wynikami badań późniejszych, gdy zwrócono uwagę na zmiany w składzie ludności. Można je ująć w następujące trzy tezy:

1) Między wagą mózgu, obwodem i pojemnością czaszki a inteligencją istnieje poważna korelacja idąca w tym kierunku, że u znakomitych inteligencją ludzi spotykamy wartości wyższe, tak co do wagi mózgu, jak i co do pojemności i obwodu czaszki. Istnieją jednak liczne wyjątki. Wielki matematyk Gauss miał bardzo małą czaszkę.

2) Między wagą mózgu, obwodem i pojemnością czaszki a zawodem istnieje podobna korelacja idąca w tym kierunku, że u osobników oddających się wyższym formom pracy umysłowej, stwierdzono wyższą wagę i wymiary tych narządów, aniżeli u osobników, których zawód nie wymagał pracy umysłowej.

3) Między wagą mózgu, obwodem i pojemnością czaszki ludzi pierwotnych a wartościami tych samych cech u ludów stojących obecnie na najwyższych stopniach kultury, stwierdzono poważne różnice na korzyść tych ostatnich. Istotę różnic powoduje tu jednak czynnik rasowy.

Zagadnienie postawione na początku rozdziału cieszyło się największym rozwojem w dziedzinie kryminologii, czego wyrazem było stworzenie szeregu teorii a nawet szkół i liczna bibliografia.¹⁻¹⁸ Zgodzono się i przyjęło, że między typem fizycz-

¹ Baer, *Der Verbrecher in anthropologischer Beziehung*, 1893.

² Bleuler, *Der geborene Verbrecher*, München, 1896.

³ Ferri, *Atlante antropologico-statistico dell omicidio*, Torino, 1895.

⁴ Geil, *Kriminal-Anthropologische Studier over Danske Forbrydere*, Kjøbenhavn. Lund, 1906.

⁵ Marie, *Essai d'anthropologie psychiatrique. Traité international des Psychologie*, Paris, 1910.

⁶ Martin, *L'Anthropometrie des dégénérés*. Arch. d'Anthrop. crim. T. XXVI. Nr. 208. 1911.

⁷ Näcke, *Rasse und Verbrechen*. Arch. f. d. krim. Anthrop. Bd. 26.

⁸ — *Die Ueberbleibsel der Lombroso'schen kriminalanthropologischen Theorien*. Arch. f. d. krim. Anthrop. Bd. 50. H. 3-4.

⁹ — *Zur Methodologie einer wissenschaftlichen kriminalanthropologie*. Zentralblatt für Nervenheilkunde und Psychiatrie, Oktober 1893.

¹⁰ — *Lombroso und die Kriminal-Anthropologie von Heute*. Zeitschr. f. d. krim. Anthrop. Bd. 1. H. 1.

nym zbrodniarza a pozostałą ludnością zachodzi różnica. Dawny pogląd na przestępcę oznaczony klasyczną teorią zbrodni, przeobraża się dzięki rozwojowi nauk przyrodniczych w t. zw. szkołę biologiczną, stwarzając nową gałąź nauki — antropologię kryminalną. Przeciwno jednak szkole biologicznej powstaje reakcja w postaci szkoły społecznej, przypisującej wpływowi środowiska decydujące znaczenie przy powstawaniu zbrodni. Jej przedstawiciele jak Guilloit, Joly, Lacassagne, Laurent¹⁹ i Tarde bardzo krytycznie ustosunkowują się do szkoły biologicznej. Daje to powód do powstania szkoły psychologicznej, twierdzącej, że każdy t. zw. akt dowolny uwarunkowany jest tendencjami biologiczno-konstytucyjnymi i psychologicznymi oraz chwilową konstelacją zależną od pewnych ugrupowań czynników intelektualnych i afektywnych. Zgodzono się wreszcie, że przestępczość jako zjawisko nie proste, ale złożone z biologicznych, społecznych i fizycznych czynników zależy od zmian i rozmaitej konfiguracji czynników składowych. Niewątpliwie czynnik rasowy w zjawiskach psychopatologicznych odgrywa poważną rolę, nie został on jednak należycie uwzględniony po zlikwidowaniu szkoły Lombrosa.²⁰ Czynnik ten, aczkolwiek zupełnie niedostatecznie, został uwzględniony przez Perrier'a,^{21—22} który zwrócił uwagę na wpływ rasy, środowiska

¹¹ — Die Kriminal-Anthropologie, ihr jetziger Standpunkt, ihre ferneren Aufgaben und ihr Verhältnis zur Psychiatrie. Irrenfreund. J. 1894. Nr. 3—4.

¹² Pilcz, Vergleichende rassenpsychiatrische Studien. Refer. w Monatschrift f. Kriminalpsychologie J. 1906. pag. 754.

¹³ Schwartz, Ueber die Beziehungen der wissenschaftlichen Zahnheilkunde zur Kriminalanthropologie. Arch. f. d. krim. Anthropol. Bd. 25. H. 3—4.

¹⁴ Siegalewicz, Badania anatom.-patol. nad samobójcami. Tyg. Lek. 1913.

¹⁵ Tocher, The Anthropometric Characteristics of the Inmates of Asylum in Scotland. Biometrika Vol. V. Cambridge.

¹⁶ Weinberg, Psychische Degeneration, Kriminalität und Rasse. Monatschrift für Kriminal-Psychologie etc. 1906, p. 720 ff.

¹⁷ Verväck, La théorie Lombrosienne et l'évolution d'Anthropologie criminelle. Arch. d'Anthrop. crim. Acut 1910. T. XXV. Nr. 200.

¹⁸ Zafita, Das System der Verbrechertypen. Arch. F. d. krim. Anthropol. Bd. 25. J. 1916.

¹⁹ Laurent, Les dégénérés dans les prisons. Arch. d'Anthr. crim. 1888.

²⁰ Lombroso, Die Ursachen und Bekämpfung des Verbrechens. Przekł. niem. Kurelli i Jentscha.

²¹ Perrier, Le buste et ses rapports avec la taille chez les criminels. Arch. d'Anthrop. crim. Sept. Octobre 1910. T. XXV. Nr. 201—202.

i wieku na proporcje ciała; nie dotarł on jednak do zagadnienia związku, zachodzącego między rasą a predyspozycjami degeneratywnymi i kryminalnymi. Z polskich autorów najszczegółowiej uwzględnił to zagadnienie A. Demianowski,²³ opracowując serię umysłowo-chorych szpitala kulparkowskiego, zawierającą i zbrodniarzy, jakoteż serię zdrowych mieszkańców Małopolski. Pracę powyższą poprzedziło szereg przygotowawczych publikacji^{24—27} wyzyskujących częściowo poczynione przez niego spostrzeżenia. A. Demianowski określił zbadanych 1159 umysłowo-chorych rasowo, stwierdzając, że poszczególne kategorie umysłowo-chorych zbrodniarzy odchylają się w kierunku znanych²⁸ składników antropologicznych naszej ludności, że główną przyczyną stwierdzonych różnic antropologicznych między poszczególnymi serjami psychiatrycznymi i karnymi są niejednakowe inklinacje psychopatologiczne i przestępcze składników antropologicznych polskiej ludności. W rezultacie otrzymał A. Demianowski, że podpalacze odchylają się w kierunku typu dynarskiego, charakterystycznego dla terytoriów na wschód od Sanu położonych. Wśród samobójców wyraźnie zaznaczyły się cechy antropologiczne północno-europejskiego elementu, charakterystycznego dla ludności Wielkopolski i Pomorza. Wśród morderców przeważał typ prasłowiański, charakterystyczny dla centralnych części terytorium etnograficznego polskiego. Typ ten bodaj wszędzie stanowi najstarsze podłoże decydujące o właściwościach antropologicznych ludności. Element ten znany jako odważny, energiczny i ruchliwy, właściwości te dziedziczy prawdopodobnie w najgłębszych warstwach swego charakteru. A. Demianowski twierdzenie swe poparł uderzającymi zgodnościami i prawidłowościami poszczególnych rezultatów.

²³ Perrier, La grande envergure et ses rapports avec taille chez les criminels. Arch. d'Anthrop. crim. Nr. 188/89, 1909.

²⁵ Dr. Demianowski, Umysłowo-chorzy przestępcy szpitala kulparkowskiego pod względem antropologicznym. Nakł. Arch. Tow. Nauk. we Lwowie. Dział III. T. II. Z. 12. 1923.

²⁴ — Pojemność czaszki umysłowo-chorych. Przegl. Lek. Kraków 1917.

²⁵ — O konstytucji cielesnej porażenców. Gazeta Lek. Warszawa 1919.

²⁶ — Padaczkowcy pod względem antropologicznym. Tyg. Lek. Lwów 1921.

²⁷ — Mapa wskaźnika głównego Małopolski. Arch. Nauk Antrop. Tow. Nauk. Warszawa 1922.

²⁸ Dr. Czekanowski, Beiträge zur Anthropologie von Polen. Arch. f. Anthr. N. F. B. 10. H. 2/3.

Z odmiennego punktu widzenia potraktował zagadnienie konstytucjonalizmu Kretschmer¹⁻² (wcześniej Weil³), który ustaliwszy kilka konstytucyjnych typów budowy ciała stwierdził, że skłaniają się one do różnych rodzajów chorób psychicznych z jednej i usposobienia wogóle z drugiej strony. Dzieli ludzi pod względem fizycznym na asteników, atletyków, pykników, dysplastyków i szereg typów pośrednich. Wśród ludzi psychicznie zdrowych wyróżnił dwa główne typy usposobień: cyklotymików, tj. ludzi o łatwo zrozumiałem życiu wewnętrznym i schizotymików, o skomplikowanej i trudnej do zrozumienia psychice. Wśród psychicznie chorych wyróżnił zapadających na psychozę okresową cyrkularną i schizofreników. Nawiązując schorzenia psychiczne do wymienionych poprzednio typów konstytucyjnych stwierdził, że pyknicy mają tendencję do psychozy cyrkularnej (maniacko-depresywnej), a trzy pozostałe typy (asteniczny, atletyczny i dysplastyczny) zapadają przeważnie na t. zw. schizofrenję.

Stworzony przez niego kierunek naukowy dotyczący związku zachodzącego między typem budowy ciała a usposobieniem, nazwany został konstytucjonalizmem. Zamieszczona poniżej tabela ilustruje liczbowo zdefiniowane przez Kretschmera tendencje.

Tabela I.

Typ	Psychoza cyrkularna (maniacko depresywna)	Schizofrenia
Asteniczny	4	81
Atletyczny	3	31
Asteniczno-atletyczny .	2	11
Pykniczny	58	2
Pykniczny mieszaný . .	14	3
Dysplastyczny	—	34
Nieokreślony	4	13
Razem	85	175

¹ Kretschmer E., Konstitution und Rasse. Zeitschrift f. d. ges. Neurol. u. Psychiatrie, 82, 139, 1923.

² — Körperbau und Charakter 4. Aufl. Berlin, 1925 r.

³ Weil A., Körperbau und psychosexueller Charakter. Fortschr. f. d. Med. 40, 1922.

Zobaczmy w jakim stosunku pozostają fizyczne typy konstytucyjne Kretschmera do rasowych składników ludności europejskiej.¹ Poniżej zamieszczona tabela, oparta na wynikach J. Talki-Hryncewicza, ilustruje nam w sposób b. charakterystyczny to wzajemne ich uśtosunkowanie się do poszczególnych elementów i ich mieszańców.

Tabela II.

		laponoidalny λ	nordyczny α	śródziemnom. ε	armenoidalny χ
lapon.	λ	λ atletyczny	γ atletyczny	β atletyczny	δ asteniczny
nord.	α	γ atletyczny	α asteniczny	ι asteniczny	ω pykniczny
śródziem.	ε	β atletyczny	ι asteniczny	ε pykniczny	ρ pykniczny
armen.	χ	δ asteniczny	ω pykniczny	ρ pykniczny	χ pykniczny

Jak widzimy elementowi:

- 1) laponoidalnemu odpowiada typ atletyczny,
- 2) nordycznemu odpowiada typ asteniczny,
- 3) armenoidalnemu i śródziemnomorskiemu odpowiada typ pykniczny.

Praca Kretschmera różnie została przyjęta przez świat naukowy.

Uczeni Balaban i Molotschek² prowadząc badania nad tem zagadnieniem wśród krymskich Tatarów, stwierdzili, że wyniki Kretschmera potwierdzają się całkowicie na rezultatach przez nich otrzymanych. Natomiast Kolle³ nie zgodził się z ujęciem Kretschmera, dowodząc, że podczas gdy jeden z badaczy znajduje wśród psychicznie chorych (maniacko-depresywnych) 71% pykników, to inny na podobnym materjale znalazł ich tylko 33% a 9% pykników mieszańców. Na temat konstytucjonalizmu pojawiło się szereg prac omawiających to zagadnienie. Ogólniej

¹ Czekanowski J., Beiträge zum Problem der Beziehung zwischen Konstitution und anthropologischem Typus. Verhandlungen der Gesellschaft für Physische Anthropologie. B. IV, 1929.

² Balaban N. J. i Molotschek A. J., Der Körperbau der schisophrenen Tataren der Krim. Russisches Anthropologisches Journal, Bd. 14. H. 3—4. 1926. S. 73—77.

³ Kolle K., Grundsätzliches zur psychiatrischen Körperbauforschung. Klinische Wochenschrift, S. 595. — 1926.

zastanawia się nad nim Naegeli,¹ dokładniej Gründler,² który znalazł wśród 80 epileptyków 62·5% osobników o asteniczno-atletycznej budowie, 15·0% pykników, 20·0% dysplastyków, stwierdzając jeszcze, że wśród epileptyków występuje częściej schizotypiczne podłoże (Temperamentsanlage) od cyklotymicznego. W pracy zaś nad paralitykami³ znalazł wśród 80 osobników 20% pykników, 78% asteników, atletyków i dysplastyków, przy czym wśród 16 pykników 13 o usposobieniu maniacko-depresywnym, 2 schizofreników i 1 głupkowatego. W pracy⁴ nad konstytucyjnymi typami budowy ciała, występującymi wśród atypowych psychoz i psychopatów stwierdził Graf, że wśród psychoz cykloidalnie-degeneratywnych i atypowych cykularnych schorzeń najczęściej występuje typ pykniczny, wśród histeryków i histerycznych psychopatów typ dysplastyczny, wśród epileptycznych psychopatów atletyczny. Szereg innych autorów, jak Fetscher,⁵ Henckel,⁶⁻⁹ Pfuhl,¹⁰ Roesler,¹¹

¹ Naegeli O., Allgemeine Konstitutionslehre. IV. u. 118, S. 14 Abb., Berlin 1927.

² Gründler W., Über Konstitutionsuntersuchungen an Epileptikern. Monatsschrift für Psychiatrie und Neurologie, 1926, Bd. 60. H. 3/4. S. 216.

³ — Konstitutionsuntersuchungen an Paralytikern — Monatsschrift für Psychiatrie und Neurologie, 1926, Bd. 61. H. 5. S. 283.

⁴ Graf J., Körperbauuntersuchungen bei atypischen Psychosen, Psychopten, Epileptikern und Episodikern. Monatsschrift für Psychiatrie und Neurologie, 1927, Bd. 64. H. 1/2. S. 25

⁵ Fetscher, Schularzt und Konstitutionsforschung. Zeitschrift für Schulgesundheitspflege, 1926, Nr. 5. S. 209

⁶ Henckel K. O., Ueber Konstitution und Rasse nach Körperbaustudien an Geisteskranken in Schweden. Archiv für Rassen und Gesellschaftsbiologie einschliesslich Rassen u. Gesellschaftshygiene, 19. Bd. 1. H.

⁷ — Körperbaustudien an Geisteskranken III. Konstitutioneller Habitus und Rassenzugehörigkeit. Zeitschrift f. d. ges. Neurol. u. Psychiatrie XCIII 27, 1924.

⁸ — Studien über den konstitutionellen Habitus der Schizophrenen und Manisch-Depressiven. Zeitschrift f. Konstitutionslehre XI. 639, 1925.

⁹ — Ueber Konstitution und Rasse. Nach Körperbaustudien an Geisteskranken in Schweden. Zeitschrift f. Konstitutionslehre XII, 215, 1926.

¹⁰ Pfuhl W., Die Beziehungen zwischen Rassen und Konstitutionsforschungen. Zeitschrift f. Konstitutionslehre 9, 172, 1923.

¹¹ Roesler C., Ein Beitrag zur Frage „Zusammenhänge zwischen Rasse und Konstitutionstypen“. Zeitschrift f. d. ges. Neurol. u. Psychiatrie. XCV, 108, 1925.

Rohden¹ zastanawiało się nad zagadnieniem konstytucjonalizmu, przyczyniając się do dalszego rozwoju tego kierunku nauki. Niektórzy, jak Moritsch,² przypisywali różne znaczenie poszczególnym gatunkom krwi w zjawisku zbrodni. Z badań tych wynika niewątpliwie, że różnicowanie ludzi ujmowane jako t. zw. typy konstytucjonalne, jest w pierwszym rzędzie odbiciem różniczkowania rasowego ludności, skomplikowanego oddziaływaniem środowiska i już aktywnych procesów patologicznych. Dzięki ścisłości metod statystycznych zastosowanych w poszczególnych dziedzinach badań antropologicznych, stwierdzono, że konsekwencją rasowego różnicowania w dziedzinie patologii jest oczywiście to, że chorzy zapadający na pewną chorobę przesuwają się w kierunku cech tego składnika rasowego, który na daną chorobę jest mniej odporny.

Albrecht,³ Naegeli,⁴⁻⁵ Lorin-Epstein⁶ zastanawiali się nad znaczeniem konstytucyjnej budowy ciała w medycynie. Dorywczo robione obserwacje bardziej doświadczonych lekarzy, zgodnie bowiem stwierdzają, że pewne fizycznie charakterystyczne typy ludzi są zgóry predysponowane do pewnych chorób. Wskutek więc tego np., że przedstawiciele północno-europejskiego typu antropologicznego mają skłonności do zapadania na gruźlicę uderza lekarzy u osobników gruźliczych duża ilość blondynów względnie rudawych, wysokich, o wąskich piersiach, podłużnych twarzach. Charakterystyka konstytucyjna typu gruźlika

¹ Rohden F., Ueber Beziehungen zwischen Konstitution und Rasse. Zeitschrift f. d. ges. Neurol. u. Psychiatrie, XCVIII, 255, 1925.

² Moritsch P., Die Bedeutung der Blutgruppen des Menschen für die Kriminalistik. Archiv für Kriminologie Bd. 77, 1925, S. 103.

³ Albrecht W., Die Bedeutung der Konstitution beiden Erkrankungen des Ohres und der Luftwege. Archiv für Rassen und Gesellschafts-biologie einschliesslich Rassen und Gesellschafts hygiene, 19 Bd. 2 H.

⁴ Naegeli, Konstitutionsfragen bei Infektionskrankheiten. Schweizerische Medizinische Wochenschrift, S. 337.

⁵ — Die Konstitutionslehre in ihrer Anwendung auf die Entstehung und Weiterentwicklung der Tuberkulose. Münchener Medizinische Wochenschrift, 1927. Str. 621.

⁶ Lorin-Epstein M. J., Ueber die Bedeutung der vergleichend-anthropologischen Untersuchungen für die Chirurgie und die Pathologie im allgemeinen. Russisches Anthropologisches Journal, Bd. 15. H. 3—4. S. 98—102, 1927.

byłaby prawdopodobnie bardzo zbliżona do nieco zniekształconego typu nordycznego długogłowca.

Badania prowadzone nad związkiem zachodzącym między kulturą i rasą stwierdziły, że zróżnicowanie rasowe różnie uwydatnia się nawet w wytworach kulturowych. Stwierdzają to prace Gobineau,¹ Laiera,² Michelsa,³ Scheidta⁴ i Schemanna.⁵ Poszczególne składniki rasowe ludności nawet pod względem politycznym różną odegrały rolę. Szereg publikacyj jak Woltmanna⁶ i innych autorów stwierdził, że i pod tym względem zaznaczają się pewne prawidłowości. Nie jest np. rzeczą obojętną, że w organizowaniu państwa polskiego w epoce piastowskiej decydującą rolę odegrali Wielkopolanie, przedstawiciele typu północno-europejskiego, a tyle lat później Prusacy w zorganizowaniu państwa niemieckiego, — którzy są również przeważnie przedstawicielami wzmianowanego typu.

Badania prowadzone w poszczególnych armjach, a w armji amerykańskiej na szerszą skalę, nad bojową wartością żołnierza wykazały również pewne prawidłowości, zgodnie się ujawniające w poszczególnych państwach. Wiadomym jest np. fakt, że przedstawiciele typu nordycznego dają najlepszych żołnierzy tak pod względem fizycznym jak i psychicznym, że Bawarowie i Szwajcarzy o dużej przymieszce elementów północno-europejskich słynęli z cnót żołnierskich, podczas gdy Czesi i Sasi, składający się przeważnie z alpejskich krótkogłowców, mieli o wiele gorszą opinię pod względem swej waleczności.

Nawet pod względem sprawności fizycznej różną przedstawiają wartość przedstawiciele poszczególnych składników raso-

¹ Gobineau J. A., Die Bedeutung der Rasse im Leben Der Völker. München 1926.

² Laier W., Die Bedeutung der Rasse für die neuzeitliche Volkswirtschaft. Archiv für Rassen und Gesellschafts-biologie einschliesslich Rassen und Gesellschafts-hygiene 21 Band, 1 Heft.

³ Michels R., Wirtschaft und Rasse im Gr. d. S. II, 1, 2 Aufl. 1923.

⁴ Scheidt W., Die Verteilung körperlicher Rassenmerkmale im Gebiet deutscher Sprache und Kultur. Allgemeine Rassenkunde, München. Volk u. Rasse 1, 229, 1926 i 2, 35, 1927.

⁵ Schemann L., Die Rasse in den Geisteswissenschaften. (Lenz).

⁶ Woltmann L., Politische Anthropologie. Eisenach und Leipzig 1903.

wych ludności (Maciesza,¹ Missiuro,² Stojanowski³). Jeżeli się uwzględni, że walory psychiczne i fizyczne uzdolnienia stanowią o istotnej wartości bojowej żołnierza, nie wyda się rzeczą niezrozumiałą dlaczego sztaby poszczególnych armij tak wielki nacisk kładą na zdjęcia antropologiczno-psychologiczne swych żołnierzy.

Ważność powyżej omówionych badań uwidacznia się nie tylko na tle zastosowania ich rezultatów w psychiatrii i medycynie, ale też łącznie z ogólną konstytucją i sprawnością fizyczną poszczególnych typów antropologicznych i na tle troski o obronę kraju. Rezultaty tych badań umożliwią władzom wojskowym odpowiednie zużytkowanie materiału ludzkiego dla celów obronnych, jeśli chodzi o ogólną gospodarkę wojenną ludzkim materiałem. Psychologiczna waloryzacja traktowana łącznie z rasowem zróżnicowaniem żołnierzy, muszą być jak najumiejtniej wyzyskane w armji dla jej celów konstrukcyjnych, celem uniknięcia strat tak ludzkich, jak strategicznych i materialnych, decydujących niejednokrotnie o wyniku kampanji. Pozatem tego rodzaju badania są ważne i dla celów naukowej organizacji pracy.

Dla problemow pedagogicznych zagadnienie rasowego zróżnicowania młodzieży nie może być również rzeczą obojętną. Badania Kapustina,⁴ Lenza⁵ i szeregu innych uczonych, a z polskich autorów Bykowskiego,⁶ oddały cenne usługi pod tym

¹ Maciesza M., Przyczynek do kwestji norm rozwoju fizycznego uczniów. „Wychowanie fizyczne”. Rocznik IV, Zeszyt 1—4, 1923, Poznań.

² Missiuro W., Kursy wychowania fizycznego Centralnej Szkoły Wojskowej Gimnastyki i Sportów oraz Studium Wychowania Fizycznego w świetle pomiarów antropometrycznych. Wychowanie fizyczne r. 1924. Rok V, zesz. 1—6, Poznań.

³ Stojanowski K., Przyczynki do zróżnicowania rasowego młodzieży polskiej. Warszawa 1925.

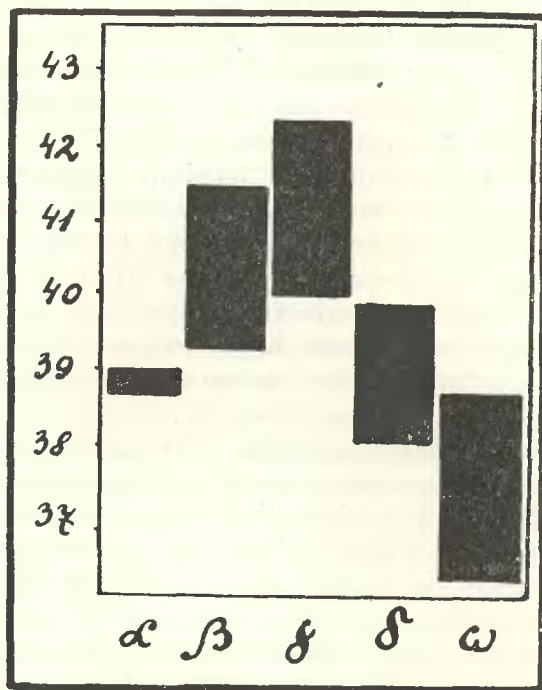
⁴ Kapustin A. A., Ueber das Gehirn der Gelehrten und den Zusammenhang zwischen Gehirngröße und Begabung. Klinisches Archiv für Genialität und Begabung Bd. II, S. 107—114. 1926.

⁵ Lenz Fr., Ueber die Biologischen Grundlagen der Erziehung Bd. II. von Bauer-Fischer-Lenz. Grundr. d. menschl. Erblichkeitslehre und Rassenhygiene 2 Auflage. München 1927.

⁶ Bykowski-Jaxa, Badania eksperymentalne nad znaczeniem współzawodnictwa (ze studjów nad młodzieżą szkolną). Komisja Pedagogiczna M. W. R. i O. P. Oddział Psychologii Pedagogicznej, Nr. 4. Warszawa 1923.

względem pedagogice. Prof. Bykowski mierzył efekt pracy uczniów rasowo poprzednio określonych bez i z zastosowaniem współzawodnictwa. Przedstawiony poniżej rysunek ilustruje efekty i przyrosty pracy uczniów pięciu typów antropologicznych. Dolna granica poszczególnych odcinków pionowych oznacza efekt wykonanej pracy bez zastosowania współzawodnictwa. Granica górna tych odcinków oznacza efekt pracy przy zastosowaniu tego bodźca.

Rys. Nr. 1.



Prof. Bykowski stwierdził, że współzawodnictwo wywiera potężny wpływ na produkcję energii i to tak w kierunku pracy fizycznej, jak jeszcze bardziej umysłowej. Dotyczy on ogółu tak lepszych, jak i gorszych, jakkolwiek najsilniej zaznacza się u średnich i słabszych, a u najlepszych jest znacznie mniejszy. Obok tego rysu wspólnego ogółowi naszej młodzieży, zaznaczają się jednak i różnice w odniesieniu do właściwości rasowych. Jak widzimy z rysunku, najmniej podatny na dodatni wpływ współzawodnictwa jest typ α północno-europejski, gdzie

i liczebność przyrostów jest najmniejsza i lepsi uczniowie wykazują przyrosty minimalne. Ten typ północny najpospolitszy u nas w Wielkopolsce i Pomorzu, najbardziej zbliża się do Niemców północnych, gdzie też jest obficie reprezentowany i wysoko ceniony. Można wysnuć wniosek z małej podatności tego typu na wpływ współzawodnictwa, że jego przedstawiciele są najbardziej obowiązkowi, co możnaby poprzeć nawet dorywczo zrobionymi obserwacjami. Natomiast typ γ subnordyczny, bujny, pewny siebie, pełen werwy i fantazji, lubiący się pokazać, wykazuje dużą rozmaitość i niezwartość, osiągając bądź wartości maksymalne, bądź wręcz przeciwnie. Naogół większy daje efekt pracy przy zastosowaniu współzawodnictwa aniżeli przedstawiciele typu północno-europ. Przedstawiciele typu alpejskiego ω dają największe efekty pracy, ulegając nader silnie bodźcowi współzawodnictwa, ambitni, pragnący stanąć na czele i zwłaszcza ilościowo faktycznie często przodują. Wykazują też największe przyrosty, choć nie zawsze wartościowe pod względem jakościowym. Wiązałoby się to z pewną dozą lenistwa i chęcią imponowania z drugiej strony. O wiele niższe i nieprawidłowe efekty pracy dają przedstawiciele typu presłowiańskiego β , najniższe, choć czulsze na działanie współzawodnictwa, uczniowie typu dynarskiego δ .

Z podobnych badań zasługują na uwagę nieopublikowane jeszcze rezultaty, otrzymane przez p. Minkowską w zakładzie psychologicznym U. J. K. we Lwowie, które wskazują na istnienie różnic rasowych w dziedzinie reakcyj psychicznych. W tym samym kierunku idą wyniki spostrzeżeń M. Kreutza nad pamięcią liczb, opracowane przez J. Czekanowskiego.¹

Pozatem od dawna już doświadczeni pedagodzy bacznie obserwując młodzież szkolną zauważyli, że dzieci jasnowłose rozwijają się powolniej tak pod względem fizycznym jak i umysłowym, dojrzewają później i są krnąbrniejsze. Dorywcze obserwacje zostały potwierdzone badaniami antropologicznymi, stwierdzającymi, że różne składniki rasowe ludności nie rozwijają się jednakowo. Stwierdzono dalej, że różnice te w rozwoju

¹ Czekanowski J., Metoda podobieństwa w zastosowaniu do badań psychometrycznych. Polskie Towarzystwo Filozoficzne. Badania psychologiczne. II. 1926.

ontogenetycznym człowieka ulegają zasadniczym zmianom. Ogólnie zaobserwowano, że lepsi uczniowie szkół średnich rzadko odgrywają tę samą rolę podczas swych studiów uniwersyteckich i wyrastają na wybitniejsze jednostki. Jest to właśnie konsekwencja zjawiska nierównomiernego rozwoju. Jednostki wcześniej rozwijające się są zazwyczaj wyprzedzane przez osobniki wartościowsze, lecz rozwijające się wolniej. Różnice w opóźnieniu wzgl. w przyspieszeniu względnego t. j. fizjologicznego wieku dziecka, sygnalizowane są przede wszystkim pierwszą menstruacją u dziewcząt i mutacją głosu u chłopców. Dzieci w tym samym roku urodzone wykazują nawet kilkuletnie opóźnienia wzgl. przyspieszenia w rozwoju fizjologicznym. Różnice te ujawniają się nie tylko w sferze seksualnej, ale i umysłowej, łącząc się ściśle z ich zróżnicowaniem rasowym. Niewątpliwie i warunki ekonomiczne odgrywają pod tym względem pewną rolę, aczkolwiek nie decydującą.

Ze zjawiskiem tem pozostaje w zrozumiałym związku fakt demoralizującego oddziaływania żydów na ich szkolnych kolegów chrześcijan skutkiem wcześniejszego rozwoju fizjologicznego tych pierwszych. Uczniowie bowiem starsi wywierają na ogół demoralizujący wpływ na swych młodszych kolegów.

Przytoczony powyżej fakt stanowi dla stworzenia t. zw. szkół wyznaniowych jeden z najistotniejszych argumentów.

Z powyżej przytoczonych rozważań wynika niewątpliwie, że liczenie się z fizjologicznym wiekiem ucznia z jednej i czynnikiem rasowym z drugiej strony odda pedagogowi cenne usługi. Fakt, że dzieci typu nordycznego są mniej wrażliwe na tak ważny czynnik wychowawczy, jakim jest współzawodnictwo, natomiast uczniowie pozostałych typów antropologicznych dają dopiero przy współzawodnictwie maximum wysiłku, dają wychowawcy cenne wskazówki w odniesieniu do stosowanych w nauczaniu metod. Wyzyskanie czynnika współzawodnictwa w szkołach niektórych terytoriów ziem polskich spowodowałoby niewątpliwie podniesienie poziomu naukowego ich uczniów, przyczyniając się do wzmożenia produkcji dzięki efektywniejszej pracy. Jak najwszechstronniejsza i do szczegółów doprowadzona znajomość poszczególnych uczniów pod względem ich zróżnicowania rasowego, psychicznego, intelektualnego i społecznego, pozwoli pedagogowi na konstruowanie i stosowanie

jaknajprecyzyjniejszych metod wychowawczych i dydaktycznych.

Ostatnie rezultaty badań psychologicznych, które tak ważną rolę odgrywają w dziedzinie zagadnień wychowawczych, nie pozostawiają więc wątpliwości, że młodzież szkolna, tak jak wogóle każda grupa społeczna złożona jest z jednostek nierównych pod względem swoich dyspozycji i wogóle objawów życia psychicznego.

Z faktu tego wynikają doniosłe wnioski dla wychowawcy. Nie może on bowiem do zespołu powierzonych sobie wychowanków przykładać jednej schematycznej miary, lecz obowiązkiem jego, jak powiedzieliśmy, jest zorjentowanie się przede wszystkim w różnicach psychicznych i intelektualnych młodzieży i stosowanie metod pedagogicznych i dydaktycznych odpowiadających tym różnicom. Istota zagadnienia sprowadza się więc do tego, by pedagogowi dać możliwość szybkiego, dokładnego i obiektywnego zorjentowania się w gronie powierzonych mu wychowanków.

Uzyskanie takiej znajomości materiału pozwoli wychowawcy na przystosowanie skali wymagań do poziomu udolnień poszczególnych uczniów, oraz pokierowanie uczniami wykazującymi zarówno wybitniejsze dyspozycje ku pewnym typom uzdolnienia, jak też i osobnikami mniej lub wogóle nieuzdolnionymi. Pedagog musi więc przeprowadzić charakterystykę zespołu uczniów pod względem ich poziomu i dyspozycji intelektualnych.

Aby się z tem zagadnieniem uporać musimy sobie zdać sprawę z momentów komplikujących możliwość zorjentowania się. Są to :

- 1) komplikacje wypływające z samego materiału,
- 2) oddziaływania czynników zewnętrznych,
- 3) subiektywizm oceniającego.

Podstawową rolę odgrywają czynniki natury społecznej. Są one przyczyną różnic w zaopatrzeniu młodzieży w środki ułatwiające uczenie się, dalej zaś decydują o charakterze środowiska poza-szkolnego, w którym młodzież przebywa. Drugi ten moment jest szczególnie ważny, bo kulturalne środowisko poza-szkolne zapewnia uczniowi pomoc i poparcie intelektualne poza osobą wychowawcy szkolnego.

Dalsze komplikacje powodowane są istotnymi różnicami materiału, które wiążą się z jego fizyczną i psychiczną strukturą. W rachubę wchodzi tutaj różnice etniczne i rasowe. W tym zespole zjawisk różnorodnych zorjentować się musi wychowawca, który nie może się oczywiście całkowicie uwolnić od oddziaływania własnych czynników psychicznych i wnosi przez to trzeci moment komplikujący, a mianowicie subiektywizm oceny.

Wiąże się z tem kwestja odpowiedniej klasyfikacji materiału. Przy obecnym bowiem stanie naszych wiadomości nie możemy ściśle określić typu intelektualnego. Używane ogólnie terminy w rodzaju: typ humanistyczny, typ matematyczny i t. d. nie są bynajmniej ścisłymi definicjami i nie pozwalają na ścisłe ujęcie systematyczne. Nie wiemy bowiem ile właściwie jest typów i jak się do siebie ustosunkowują.

Celem niniejszej pracy jest właśnie próba zorjentowania się w składzie intelektualnym jednej klasy gimnazjum humanistycznego. Zdając sobie sprawę z wymienionych trudności, postaramy się o ile możności wyeliminować komplikujące oddziaływania środowiska zewnętrznego oraz subiektywizm ocen nauczycielskich a różnice intelektualne materiału rozpatrzyć pod kątem widzenia zróżnicowania rasowego. Ściślej jest ona próbą odpowiedzi na pytanie, czy różne składniki rasowe nie wykazują różnic pod względem stopnia i kierunku uzdolnienia do przedmiotów matematyczno-przyrodniczych z jednej i humanistycznych z drugiej strony.

II. MATERJAŁ

Badani uczniowie rekrutują się z trzech szkół częstochowskich, dwu powszechnych i jednej średniej, w ogólnej liczbie 109. Ponieważ obie serje szkół powszechnych zostały sklasyfikowane jedynie co do uzdolnień, nie można ich było bowiem określić rasowo przy pomocy przeliczenia a to z powodu zbyt wczesnego wieku zbadanych uczniów, oprzemy się jedynie na rezultatach otrzymanych z opracowania uczniów klasy VII-ej gimnazjum humanistycznego im. R. Traugutta. Poniższe zestawienie pozwoli nam ogólnie zorjentować się pod względem socjalnym w zbadanej serji.

Tabela III.

Uczniowie gimnazjum humanistycznego w Częstochowie

Klasa VII.**Rok urodzenia:**

1906— 3	1909—11
1907— 2	1910— 5
1908— 9	1911— 6
1912— 2	

Urodzony w powiecie:

będzińskim	4	łódzkim	1
częstochow.	20	radomskim	1
kaliskim	1	radomskow.	1
kieleckim	1	sieradzkim	1
koneckim	2	warszawskim	1
krakowskim	1	wieluńskim	1
łowickim	1	włoszczow.	2

Zajęcie zawodowe ojca:

aptekarz	1	rolnik	3
handlowiec	1	robotnik	5
koszykarz	1	ślusarz	1
kupiec	3	stolarz	1
maszynista	5	urzędnik	4
nauczyciel	3	zegarmistrz	1
przemysławiec	4	ziemianin	4
		przedsiębiorca	1

Jak widzimy, uczniowie nasi urodzeni są przeważnie w r. 1909, rekrutują się głównie z powiatu częstochowskiego, pod względem zaś socjalnym są w przeważnej liczbie synami rodziców zamożnych. Dzieląc uczniów pod względem ich zamożności obliczyliśmy, że 71·05% miało rodziców lepiej sytuowanych, 28·95% sytuowanych gorzej.

Aby wykazać jak duże jest przesunięcie uczniów pod względem socjalnym szkół średnich w porównaniu do powszechnych, podajemy poniżej zestawienie uczniów oddziału VII jednej z częstochowskich szkół powszechnych.

Tabela IV.

Uczniowie szkoły powszechnej Nr. 14 w Częstochowie
Oddział VII.

Rok urodzenia :

1910— 2	1913—13
1911— 8	1914— 8
1912— 8	1915— 2

Urodzony w powiecie :

będzińskim	2	mohylewskim	1
częstochowskim	33	pabjanickim	1
jędrzejowskim	1	radomskim	1
łódzkim	1	włoszczowskim	1

Zajęcie zawodowe ojca :

bednarz	1	policjant	1
dorożkarz	1	rolnik	5
górnik	1	robotnik	7
kolejarz	1	ślusarz	1
kupiec	6	szewc	2
malarz	1	technik	1
młynarz	1	tkacz	1
murarz	3	urzędnik	2
ogrodnik	2	rymarz	1

introligator 3

Uczniowie powyższej szkoły rekrutują się z szerokich sfer społecznych. Przeważnie są to synowie rodziców uboższych (80·49 /₀, zamożniejszych jest tylko 19·51%₀).

Chcąc ująć stopień i rodzaj rozwoju intelektualnego uczniów przy wyeliminowaniu o ile możności oddziaływania wpływów ubocznych, zastosowaliśmy następujące postępowanie.

Każdy uczeń został scharakteryzowany na podstawie swoich uzdolnień do czterech przedmiotów szkolnych, języka polskiego, historii, fizyki i matematyki. O wyborze tych właśnie przedmiotów zdecydowało to, że przeciwstawiają się one wzajemnie, zarówno przedmiotem swych badań, jak i metodologią. Należy więc oczekiwać, że na tej podstawie zdołamy się zorientować w dyspozycjach intelektualnych. Charakterystyka poszczególnych uczniów w zakresie wymienionych przedmiotów została przeprowadzona przez udzielających je nauczycieli. Zwracano przy tem uwagę by nauczyciel, oceniający poziom intelektualny ucznia, uwzględniał jedynie stopień uzdolnienia, pomi-

jając takie momenty psychiczne, jak: pilność lub brak pilności, zaniedbania w związku z przyczynami zewnętrznymi (choroba, wypadki domowe, etc.), zdolność do skupienia uwagi i spryt (umiejętność wysławiania się i t. d.).

Rezultaty ocen zostały ujęte ilościowo według następującej skali:

Tabela V.

Skala ocen określających uzdolnienie

Ocena	i odpowiadający jej numer
celująca	10
prawie celująca	9
bardzo dobra	8
prawie bardzo dobra	7
dobra	6
prawie dobra	5
dostateczna	4
ledwie dostateczna	3
niedostateczna	2
zła	1

Oczywiście postępowanie nasze nie jest bez zarzutu. Eliminację wpływów zewnętrznych pozostawiliśmy ocenie wychowawców, której ścisłość może być bardzo nierównomierna. Nie wykluczaliśmy również czynnika subiektywizmu ze strony oceniającego. Drugi ten moment jest jednak częściowo wyrównany tem, że oceniają czterej nauczyciele, a więc ewentualne nieprawidłowości oceny nie obejmują wszystkich przedmiotów.

Celem rasowego określenia naszego materiału zostały zdjęte następujące pomiary:

1. pomiar największej długości głowy (od punktu glabella do punktu opistho-cranion),
2. „ największej szerokości głowy (od punktu eurion do punktu eurion),
3. „ szerokości potylicy (od punktu mastoideale do punktu masto-ideale),
4. „ najmniejszej szerokości czoła (od punktu frontotemporale do punktu frontotemporale),
5. „ największej szerokości twarzy, czyli szerokości jarzmowej, (od punktu zygion do punktu zygion),
6. „ wysokości twarzy całkowitej (od punktu nasion do punktu gnation),
7. „ wysokości twarzy górnej (od punktu nasion do punktu prosthion),
8. „ długości nosa (od punktu nasion do punktu subnasale),
9. „ szerokości nosa (od punktu alare do punktu alare).

Pozatem określona została barwa oczu według tabeli R. Martina i barwa włosów według następującej skali:

Jasny blond — ciemny blond — szatyn — ciemny — brunet.

Na podstawie wymienionych powyżej pomiarów zostały obliczone następujące wskaźniki:

1) wskaźnik szerokościowo-długościowy głowy	$\frac{eu - eu}{g - op}$	X 100
2) wskaźnik licowy całkowity	$\frac{n - gn}{zy - zy}$	X 100
3) wskaźnik licowy górny	$\frac{n - pr}{zy - zy}$	X 100
4) wskaźnik nosowy	$\frac{al - al}{ns - sn}$	X 100
5) wskaźnik poprzeczny czołowo-ciemien.	$\frac{ft - ft}{eu - eu}$	X 100
6) wskaźnik poprzeczny potylicy	$\frac{ms - ms}{eu - eu}$	X 100
7) wskaźnik czołowo-jarzmowy	$\frac{ft - ft}{zy - zy}$	X 100

Do zapisywania spostrzeżeń i obliczenia wskaźników służył mi schemat Koła Nauk Antropologicznych studentów U. J. K. we Lwowie, który podaję na stronie 20 i 21.

III. METODA

Spostrzeżenia nasze odnoszące się do charakteru intelektualnego, jak i antropologicznego badanych uczniów, zdołaliśmy ująć ilościowo. Każdy więc uczeń został scharakteryzowany zarówno pod względem intelektualnym, jak i antropologicznym przez pewien zespół wielkości liczbowych, odpowiadających jego stanowisku pod względem danej cechy w skali wahań tejże cechy. W celu zdania sobie sprawy z wzajemnego ustosunkowania tych zespołów liczbowych, opracowaliśmy nasz materiał przy pomocy metod statystycznych. Do analizy materiału użyjemy metody podobieństwa prof. Czekanowskiego.¹

Metoda podobieństwa opiera się na obliczeniu przybliżonych współczynników podobieństwa (ρ)² między wszystkimi obiektami, wchodzącymi w skład analizowanego materiału. Współczynnik (ρ) obliczamy ze wzoru $1 - \frac{6}{n} \cdot \frac{\sum (li - ri)^2}{n^2 - 1}$. We wzorze tym n ozna-

¹ Czekanowski J., Zarys metod statystycznych w zastosowaniu do antropologii, Warszawa 1913.

² Czekanowski J., Metoda podobieństwa w zastosowaniu do badań psychometrycznych. Lwów 1926. Badania Psychologiczne. Zeszyt III.

Tabela VI.

Schemat do zapisywania spostrzeżeń antropometrycznych

Nr.	Data:	Miejsce badania:	Nazwisko bad.
1 Waga		18 Tragion-vertex	
2 Wzrost		19 Trag.-nas.	
3 Siąg		20 Trag.-prosth.	
4 Wysokość tułowia z głową		21 Trag.-gnath.	
5 Glab-opist.		22 Tragus-tuberculare	
6 Eur.-eur.		23 Otobasion-sup. otobasion infer.	
7 Mast.-Mast.		24 Obwód piersi podczas wdechu	
8 Front.-Front.		25 Obwód piersi podczas wydechu	
9 Zyg.-Zyg.		26 Obwód w pasie podczas wdechu	
10 Gon.-Gon.		27 Obwód w pasie podczas wydechu	
11 Nasion-Gnath.		28	
12 Nas.-Prosth.		29	
13 Nas.-Subnas.		30	
14 Al.-Al.		31	
15 Ektokanthion-Ekto.		32	
16 Entokanthion-Ent.		33	
17 Stomion-Gnath.		34	

W s k a ż n i k i

1 $\frac{3}{2} - 100 \frac{\text{siąg}}{\text{wzrost}}$	8 $\frac{18}{6} - 100 \text{ wys. szer.}$
2 $\left(\frac{1}{2^3}\right) - 100 \frac{\text{w.}}{\text{wzr.}}$	9 $\frac{10}{9} - 100 \text{ jarzm. szczęk}$
3 $\frac{6}{5} - 100 \text{ główny}$	10 $\frac{8}{9} - 100 \text{ czoł. twarz.}$
4 $\frac{11}{9} - 100 \text{ twarzy}$	11 $\frac{8}{6} - 100 \text{ czoł. ciem.}$
5 $\frac{12}{9} - 100 \text{ tw. górn.}$	12 $\frac{7}{6} - 100 \text{ potylicy}$
6 $\frac{14}{13} - 100 \text{ nosa}$	13
7 $\frac{18}{5} - 100 \text{ wys. dług.}$	14

Слована.

Skóra:		Oczy:		Włosy:		Nazwisko i imię											
Kształt włosów:		Proste, lekko faliste, mocno faliste, faliste z kędziorami, kędzierzawe				Miejsce urodzenia											
Powieka:		Normalna, fałda mongolska, półksiężycowa				Miejsce zamieszkania											
Czoło:		Wypukłe, proste pochylone: słabo, miernie, silnie				Zawód											
Szpara oczna:		prosta, ukośna, wąska, mierna, szeroka				Wiek		Płeć									
Kość policzkowe:		Niewystające Wystające: słabo, miernie, silnie				Mowa ojczysta											
Usta:		Małe, średnie, duże						badanego		ojca							
Wargi:		Cienkie, mierne, grube, wywinięte															
Uwłosienie		Szczeka dolna		mocno, średnio, mało wyst., cofnięta		Wyznanie		St a n									
								wolny									
								żonaty									
								wdowiec									
						Pochodzenie przodków											
						ojca:		matki:									
Warga górna		Ucho:		małe średnie, duże. Brzeg: zagięty, słabo, średnio, mocno, odchylony. Płatki: przyrośnięte częściowo lub mocno, odstające, brak. Wzg. Dar.: brak, mały, śred., duży		Badanego:		Synowie:		Córki:		Ojca:		Synowie:		Córki:	
Policzki						Płodność				Płodność							
Broda						Śmiertelność				Śmiertelność							
Tułów																	
ok. łonow.		Nos:		Wielkość: duży, średni, mały. Nasada: wąska, średn., szeroka, niska, śred., wys. Grzbiet: wąski, średni, szer., wklęsły: słabo, miernie, silnie, prosty, falisty, wypukły: słabo, miernie, silnie, garbaty		Rodowód:											
Kończ. górne																	
Kończ. dolne																	
Stan odżywienia:				dobry, mierny, zły													

oznaczyć zęby o charakterze wstecznym przez	<input type="checkbox"/>
diastemata " " " progresywnym "	<input type="checkbox"/>
zęby wyrwane " " " " " " " " " " " " " " " "	<input checked="" type="checkbox"/>
zęby chore podkreslamy, brakujące przekreślamy, nadetatowe wpisujemy do formuły.	L

U W A G I:

12

$$\text{Zęby: } \frac{M^3 \ M^2 \ M^1 \ P^2 \ P^1 \ C \ I^2 \ I^1 | I \ I^2 \ C \ P^1 \ P^2 \ M^1 \ M^2 \ M^3}{M^3 \ M^2 \ M^1 \ P^2 \ P^1 \ C \ I^2 \ I^1 | I^1 \ I^2 \ C \ P^1 \ P^2 \ M^1 \ M^2 \ M_P}$$

Tabela VII.

Dane antropometryczne uczniów kl. VII gimnazjum humanistycznego
w Częstochowie

Osobnik Nr.	Najw. długość głowy	Najw. szerokość głowy	Szerokość potylicy	Szerokość czoła	Szerokość twarzy górnej	Długość twarzy całkowitej	Długość twarzy górnej	Długość nosa	Szerokość nosa	Nr barwy oczu	Wskaźnik główny	Wskaźnik licowy całkow.	Wskaźnik licowy górny	Wskaźnik nosowy	Wsk. czołowo-ciemieniowy	Wsk. potyl. ciemieniowy	Wsk. czołowo-licowy
1	174	153	123	102	131	119	72	58	34	7	87-9	90-8	55-0	58-6	66-7	80-4	77-7
2	192	169	128	111	143	125	71	53	37	4	88-0	87-4	49-7	69-8	65-7	75-7	77-6
3	181	154	123	109	137	114	67	49	34	13	85-1	83-2	48-9	69-4	70-8	79-9	79-6
4	193	158	127	103	125	108	78	62	36	8	81-9	86-4	62-4	58-1	65-2	80-4	82-4
5	188	156	124	107	138	119	68	59	42	8	83-0	86-2	49-3	71-2	68-6	79-5	77-5
6	179	151	123	108	137	116	70	53	40	14	84-4	84-7	51-1	75-5	71-5	81-5	78-8
7	188	159	119	107	134	118	68	56	38	4	84-6	88-1	50-2	67-9	67-3	74-8	79-9
8	182	154	123	105	136	113	62	46	34	13	84-6	83-1	45-6	73-9	68-2	79-9	77-2
9	194	159	124	101	139	124	68	54	36	15	82-0	89-2	48-9	66-7	63-5	78-0	72-7
10	184	164	136	105	144	121	67	57	40	15	89-1	84-0	46-5	70-2	64-0	82-9	72-9
11	188	158	124	107	137	111	62	50	37	14	84-0	81-0	45-3	74-0	67-7	78-5	78-1
12	194	156	123	114	139	117	64	48	35	12	80-4	84-2	46-0	72-9	73-1	78-9	82-0
13	191	164	131	102	145	123	77	60	37	10	85-9	84-8	53-1	61-7	62-2	79-9	73-0
14	193	165	134	118	140	124	76	52	38	5	85-5	83-2	51-0	73-1	71-5	81-2	79-2
15	178	149	127	99	131	117	71	54	37	7	83-7	89-3	54-2	68-5	66-4	85-2	75-6
16	189	161	131	103	139	120	71	52	39	7	85-2	86-3	51-1	75-0	64-0	81-4	74-1
17	195	153	128	109	139	117	71	54	35	7	78-5	84-2	51-1	64-8	71-2	83-7	78-4
18	198	157	119	104	135	122	74	52	34	13	79-3	90-4	54-8	65-4	66-2	75-8	77-0
19	188	157	123	107	129	105	66	60	39	13	83-5	89-2	51-2	65-0	68-2	78-3	83-0
20	188	154	123	105	137	123	69	54	37	13	81-9	89-8	50-4	68-5	68-2	79-9	76-6
21	188	154	123	103	134	121	70	52	38	7	81-9	90-3	52-2	73-1	66-9	79-9	76-9
22	188	154	133	101	136	109	62	48	40	13	81-9	80-2	45-6	83-3	65-6	86-4	74-3
23	187	153	127	103	131	121	70	53	36	16	81-8	92-4	53-4	67-9	67-3	83-0	78-6
24	184	151	123	105	133	120	79	60	34	12	82-1	90-2	59-4	56-7	69-5	81-5	79-0
25	196	158	121	101	134	115	67	51	35	16	80-6	85-8	50-0	68-6	63-9	76-6	75-4
26	188	161	125	112	131	126	76	61	34	12	87-2	94-0	56-7	55-7	68-3	76-2	83-6
27	198	156	125	108	136	123	74	58	40	16	78-8	90-4	54-4	69-0	69-2	81-0	79-4
28	181	154	121	103	130	109	66	56	38	8	85-1	83-9	50-8	67-9	66-9	78-6	79-2
29	187	154	123	103	143	116	70	54	36	14	82-4	81-1	49-0	66-7	66-9	79-9	72-0
30	178	147	123	101	135	115	69	51	34	13	82-6	85-2	51-1	66-7	68-7	83-7	74-8
31	183	157	111	104	130	111	67	47	35	15	85-8	85-4	51-5	74-5	66-2	70-7	80-0
32	189	154	125	105	143	111	69	55	38	6	81-5	77-6	48-3	69-1	68-2	81-2	73-4
33	186	154	121	97	133	121	74	59	39	5	82-8	91-0	55-6	66-1	63-0	78-6	77-9
34	197	159	129	106	135	118	71	55	36	10	80-7	87-4	52-6	65-5	66-7	81-1	78-5
35	198	164	133	114	139	127	73	61	34	8	82-8	91-4	52-5	55-7	69-5	81-1	82-0
36	189	167	129	114	143	121	67	55	40	10	88-4	84-6	46-9	72-7	68-3	77-3	79-7
37	175	154	128	107	134	108	63	50	36	6	88-0	80-6	47-0	72-0	69-5	83-1	79-9
38	177	147	118	103	133	107	61	50	38	12	83-1	80-5	45-9	76-0	70-1	80-3	77-4

Średnie (A)— 10-6 83-6 86-3 51-0 68-4 67-5 79-9 77-8

cza ilość cech wziętych pod uwagę, 6 jest liczbą stałą, a li i li' są to liczby porządkowe czyli rangi cech, charakteryzujących poszczególne obiekty rachunku. W naszym przypadku jako li i li' będziemy oznaczali odchylenia danej cechy od jej średniej arytmetycznej znacząc rangą 1 największe odchylenie dodatnie; a rangami następnymi odchylenia mniejsze zwracając uwagę na znak. Obliczenie współczynnika (ρ) będzie więc miało postać następującą:

Tabela VIII.

A.	I.	II.	e I	e II	li	li'	$\Sigma (li - li')^2$
83.6	79.2	82.3	— 4.4	— 1.3	7	5	4
86.3	97.1	79.7	+ 10.8	— 6.6	1	8	49
51.0	58.3	46.2	+ 7.3	— 4.8	2	7	25
68.3	55.6	83.3	— 12.7	+ 15.0	8	1	49
67.5	67.5	68.8	— 0.4	+ 1.3	5	3	4
80.2	83.8	83.1	+ 3.6	+ 2.9	3	2	1
78.1	77.7	76.9	— 0.4	— 1.2	5	4	1
11	12	7	+ 1.0	— 4	4	6	4

137 =

= $\Sigma (li - li')^2$

$$\rho = 1 - \frac{6}{n} \cdot \frac{\Sigma (li - li')^2}{(n^2 - 1)} = -0.63$$




Wielkość współczynnika (ρ) waha się w granicach od + 1.0 do — 1.0. Dodatnie wielkości współczynnika stwierdzają istnienie podobieństwa między badanymi obiektami, które jest tem ściślej-sze, im większy jest współczynnik. Wielkości zerowe stwierdzają brak podobieństwa wielkości ujemne tendencję odwrotną. W powyższym wypadku obaj osobnicy wykazują tendencję do przeci-wiania się. Otrzymujemy w ten sposób skupienia osobników bar-dziej do siebie podobnych, które związane są dużemi ws-ół-czynnikami dodatnimi i odcinają się od analogicznych skupień osobników podobnych innego rodzaju. Postępowanie takie eli-minujące całkowicie oddziaływanie momentu subiektywnego ze strony badacza, pozwala na obiektywne rozklasyfikowanie ma-terjału pod względem większej ilości cech.

W celu zorientowania się w dużej ilości współczynników podobieństwa, stosujemy następujące przedstawienie graficzne. Na siatce kwadratowej, której każda kolumna pionowa i po-zioma odpowiada jednemu z badanych osobników, nazczymy współczynniki (ρ) każdego osobnika z wszystkimi innymi, sta-

rając się ugrupować je w ten sposób, by osobniki do siebie najpodobniejsze znajdowały się obok siebie.

Wielkości współczynników znaczymy wedle następującej skali:

Tabela IX.

połem czarnem	od + 1.00 do + 0.60	
„ grubo kresk.	„ + 0.59 „ + 0.40	
„ cienko kresk.	„ + 0.39 „ + 0.20	

Współczynniki najmniejsze, zerowe i ujemne nie zaznaczamy. W ten sposób otrzymujemy skupienia osobników do siebie najpodobniejszych.

Opisaną powyżej metodę zastosowaliśmy zarówno do materiału antropologicznego, jak i ocen klasyfikacyjnych.

IV. ZRÓŻNICOWANIE INTELEKTUANE

Rezultat przeliczenia ocen poziomu intelektualnego uczniów przedstawia załączona tabela Nr. 11 i rys. Nr. 2.

Jak widzimy analizowana serja utworzyła w djagramie pięć grup, poza któremi znajduje się izolowana kombinacja obejmująca osobników 6, 10 i 29.

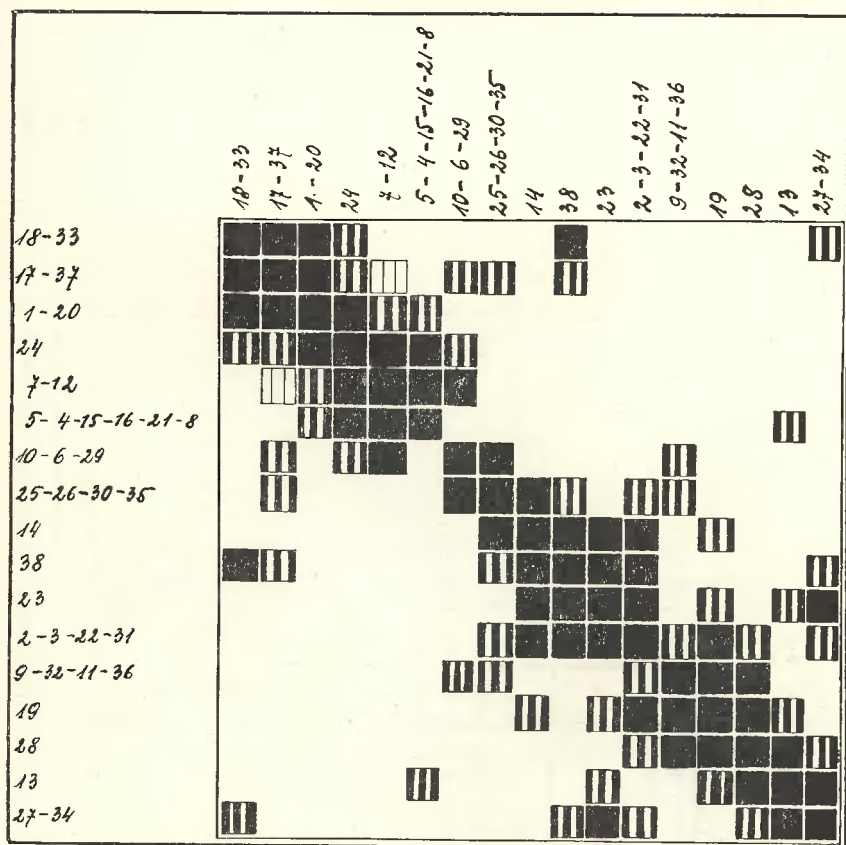
W skład grupy pierwszej weszły osobniki 1, 20, 17, 37, 18 i 33. Charakteryzują się one wybitnem uzdolnieniem do fizyki, dobrymi kwalifikacjami z historii a miernymi postępami w matematyce i literaturze.

Grupa druga silnie związana z pierwszą obejmuje osobników Nr. 5, 4, 15, 16, 21, 8, 7, 12 i 24. Osobniki tu zespolone wykazują maksimum zdolności do fizyki zadawalające stopnie z matematyki, słabe natomiast kwalifikacje w historii i literaturze.

Do drugiej grupy nawiązuje się izolowana kombinacja złożona z 3 osobników (6, 10 i 29), których charakteryzuje ogólnie niski poziom ocen. Zaznacza się jednak tendencja do lepszych postępów w matematyce i historii, niż w obu pozostałych przedmiotach.

Rys. Nr. 2.

Zróznicowanie intelektualne 38 uczniów gimnazjum humanistycznego
w Częstochowie na podstawie ocen



Trzecią grupę utworzyło 11 osobników (Nr. 25, 26, 30, 35, 14, 38, 23, 2, 3, 22 i 31) wykazujących dobre kwalifikacje w historii i literaturze, a zupełnie słabe w fizyce i matematyce.

Grupa czwarta obejmuje 6-ciu osobników (Nr. 28, 19, 9, 32, 11 i 36) bardzo słabo wogóle uzdolnionych. W grupie tej żadnych wyraźniejszych tendencji nie jesteśmy w stanie zauważyć.

W grupie piątej skupiły się 3 osobniki (Nr. 27, 34 i 13), kwalifikowane najlepiej z całego materiału w literaturze i fizyce, a dobrze w obu pozostałych przedmiotach.

Celem dokładniejszego zorientowania się w charakterze poszczególnych grup (patrz tab. X), podajemy ich średnie ocen dla przedmiotów.

Tabela XI.

Współczynniki podobieństwa ocen 38 uczniów gimnazjum humanistycznego w Częstochowie

	18 33	17-37	1-20	24	7-12	5-4-15-16-21-8	10-6-29	25-26-30-35	14	38	23	2-3-22-31	9-32-11-36	19	28	13	27-34
18-33	+1.0	+0.6	+0.8	+0.4	-0.2	+0.2	-0.4	-0.4	-0.2	+0.6	+0.2	-0.4	-1	-0.8	-0.6	0	+0.4
17-37	+0.6	+1.0	+0.8	+0.4	+0.2	-0.2	+0.4	+0.4	+0.2	+0.4	-0.2	-0.2	-0.6	-0.8	-1	-0.8	-0.4
1-20	+0.8	+0.8	+1.0	+0.8	+0.4	+0.4	+0.2	-0.2	0.4	-0.6	-0.4	-0.8	-0.8	-1	-0.8	-0.4	-0.2
24	+0.4	+0.4	+0.8	+1.0	+0.8	+0.8	+0.4	-0.4	-0.6	-0.6	-0.8	-1	-0.4	-0.8	-0.4	-0.2	-0.4
7-12	-0.2	+0.2	+0.4	+0.8	+1.0	+0.6	+0.8	+0.8	-0.6	-0.8	-1	-0.8	+0.2	-0.4	-0.2	-0.4	-0.8
5-4-15-16-21-8	+0.2	0.2	+0.4	+0.8	+0.6	+1.0	0	-0.8	-1	-0.8	-0.6	+0.1	-0.2	-0.4	+0.2	+0.4	0
10-6-29	-0.4	+0.4	+0.2	+0.4	+0.8	0	+1.0	+0.6	0	-0.4	-0.8	-0.4	+0.4	-0.2	-0.4	-0.8	-1
25-26-30-35	-0.4	+0.4	-0.2	-0.4	0	-0.8	+0.6	+1.0	+0.8	+0.4	0	+0.4	+0.4	+0.2	-0.4	-0.8	-0.6
14	-0.2	+0.2	-0.4	-0.4	-0.6	-1	0	+0.8	+1.0	+0.8	+0.6	+0.8	+0.2	+0.4	-0.2	-0.4	0
38	+0.6	+0.4	-0.6	-0.6	-0.8	-0.8	-0.4	+0.4	+0.8	+1.0	+0.8	+0.6	-0.4	0	-0.4	-0.2	+0.4
23	+0.2	-0.2	-0.4	-0.8	-1	-0.6	-0.8	0	+0.6	+0.8	+1.0	+0.8	-0.2	+0.4	+0.2	+0.4	+0.8
2-3-22-31	-0.4	-0.2	-0.8	-1	-0.8	+0.1	-0.4	+0.4	+0.8	+0.6	+0.8	+1.0	+0.4	+0.8	+0.4	+0.2	+0.4
9-32-11-36	-1	-0.6	-0.8	-0.4	+0.2	-0.2	+0.4	+0.4	+0.2	-0.4	-0.2	-0.4	+1.0	+0.8	+0.6	0	-0.4
19	-0.8	-0.8	-1	-0.8	-0.4	-0.4	-0.2	+0.2	+0.4	0	+0.4	+0.8	+0.8	+1.0	+0.8	+0.4	+0.2
28	-0.6	-1	-0.8	-0.4	-0.2	+0.2	-0.4	-0.4	-0.2	-0.4	+0.2	+0.4	+0.6	+0.8	+1.0	+0.8	+0.4
13	0	-0.8	-0.4	-0.2	-0.4	+0.4	-0.8	-0.8	-0.4	-0.2	+0.4	+0.2	0	+0.4	+0.8	+1.0	+0.8
27-34	+0.4	-0.4	-0.2	-0.4	-0.8	0	-1	-0.6	0	+0.4	+0.8	+0.4	-0.4	+0.2	+0.4	+0.8	+1.0

Tabela X.

Grupa	Ilość osobników	%	Ś r e d n i e			
			języka polskiego	historji	fizyki	matemat.
I	6	15.79	5.02	6.83	7.33	5.03
II	9	23.68	4.33	4.55	7.33	5.44
III	3	7.89	2.30	4.00	3.70	4.30
IV	11	28.95	5.50	5.90	3.60	3.70
V	6	15.79	3.80	3.20	3.00	3.70
	3	7.89	8.70	5.30	7.70	5.00

Postępowanie nasze umożliwiło nam rozsegregowanie materiału na poszczególne zespoły charakteryzujące się podobnym poziomem i kierunkiem uzdolnienia. Obecnie postaramy się zdać sobie sprawę z charakteru intelektualnego tych grup. Aby to uzyskać obliczymy przedewszystkiem współczynniki podobieństwa między poszczególnymi przedmiotami, biorąc jako punkt wyjścia średnie charakteryzujące poszczególne grupy i stosując tę samą metodę analizy z tą tylko modyfikacją, że rangować będziemy bezpośrednio wielkości średnich arytmetycznych bez obliczenia odchyleń od średniej ogólnej.

Rezultat naszego przeliczenia przedstawia tabela Nr. XII i rys. Nr. 3.

Tabela XII.

Przedmiot	Język polski	Historja	Fizyka	Matematyka
Język polski	+1.0	+0.6	+0.5	0
Historja	+0.6	+1.0	+0.4	+0.2
Fizyka	+0.5	+0.4	+1.0	+0.6
Matematyka	0	+0.2	+0.6	+1.0

Jak widzimy rezultat naszego rachunku jest zupełnie zgodny z ogólnie panującymi poglądami. Widzimy mianowicie bieżące przeciwstawienie się matematyki językowi polskiemu (współczynnik $\rho = 0$), przyczem historia wykazuje największy współczynnik dodatni z językiem polskim, a fizyka z matematyką. Rachunek nasz uzasadnił więc obiektywnie ogólnie przyjęty podział kierunku intelektualnego na humanistyczny i matematyczno-przyrodniczy, przyczem wśród przedmiotów szkoły

Rys. Nr. 3.

	<i>J. polski</i>	<i>Historja</i>	<i>Fizyka</i>	<i>Matematyka</i>
<i>J. polski</i>	■	■	■	■
<i>Historja</i>	■	■	■	■
<i>Fizyka</i>	■	■	■	■
<i>Matematyka</i>	■	■	■	■

średniej literatura jest najbardziej klasycznym przedstawicielem kierunku humanistycznego, a matematyka kierunku matematyczno-przyrodniczego.

Ten bardzo schematyczny podział na humanistów i matematyko-przyrodników nie wystarcza nam dla określenia poszczególnych grup intelektualnych, a to z tego powodu, ponieważ charakteryzują się one nie tylko odmiennym kierunkiem, ale i różnym poziomem swoich zdolności. Aby się z temi trudnościami uporać, musimy przede wszystkim zdać sobie sprawę z wzajemnego ustosunkowania się wyróżnionych zespołów. W tym celu obliczymy współczynniki współzależności między grupami, rangując charakterystyczne dla nich średnie ocen. Rezultat tego przeliczenia przedstawia tabela XIII i rysunek 4.

Tabela XIII.

	I	II	Izolo- wana	III	IV	V
I	+1.0	+0.8	+0.2	-0.4	-1.0	-0.2
II	+0.8	+1.0	+0.4	-0.8	-0.8	-0.4
Izolowana	+0.2	+0.4	+1.0	0	-0.2	-1
III	-0.4	-0.8	0	+1.0	+0.4	0
IV	-1.0	-0.8	-0.2	+0.4	+1.0	+0.2
V	-0.2	-0.4	-1	0	+0.2	+1.0

Rys. Nr. 4.

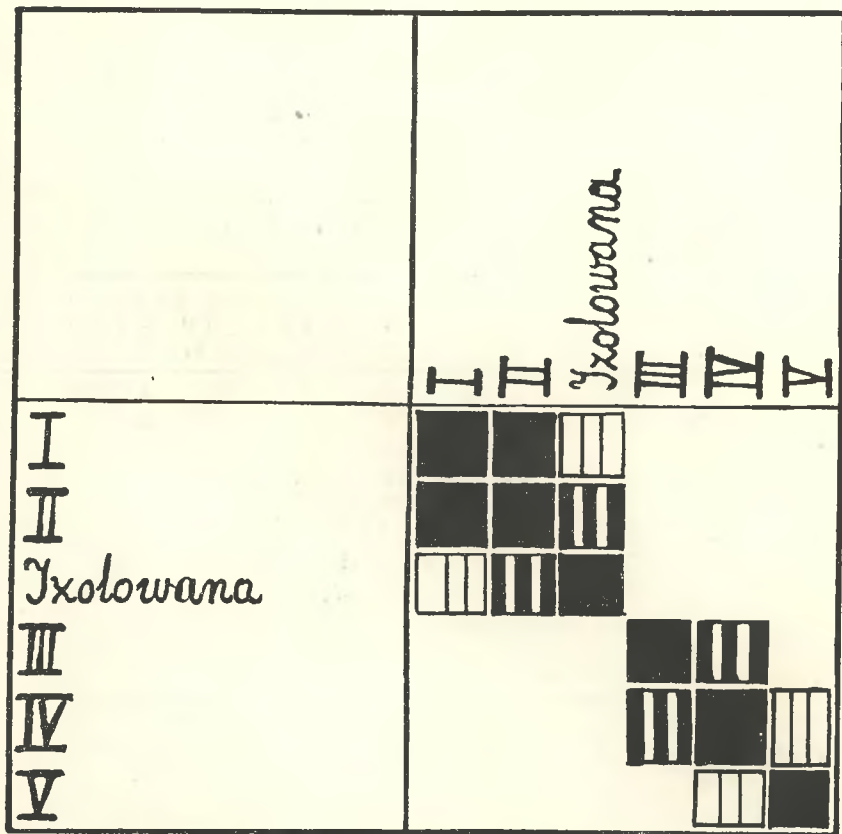


Tabela XIV.

Zróżnicowanie intelektualne 38 uczniów gimnazjum humanistycznego
w Częstochowie

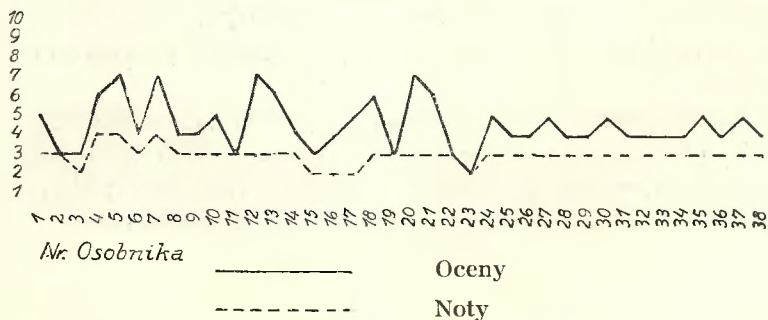
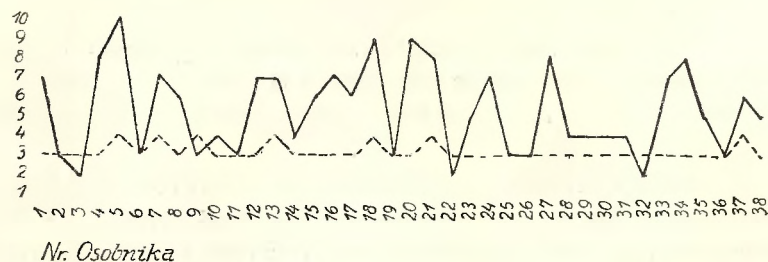
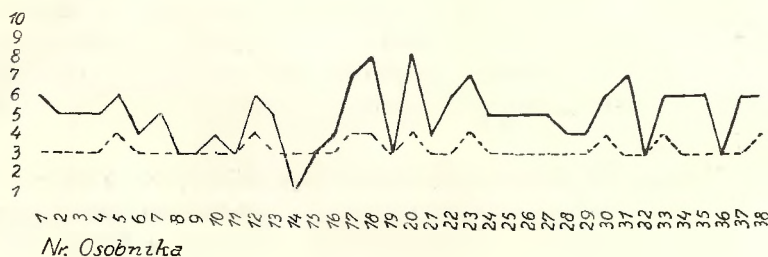
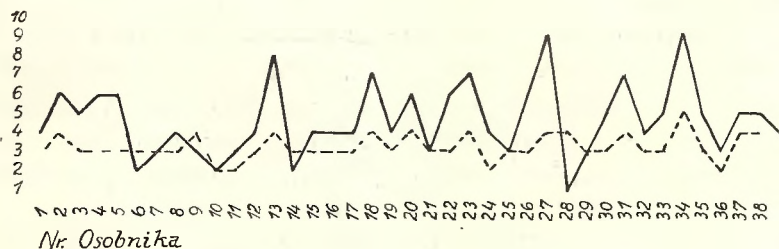
Klasa VII.

Nr. osobn.		Język polski		Historja		Fizyka		Matematyka	
		Ocena	Nota	Ocena	Nota	Ocena	Nota	Ocena	Nota
I	5	6	3	6	4	10	4	7	4
	4	6	3	5	3	8	3	6	4
	15	4	3	3	3	6	3	3	2
	16	4	3	4	3	7	3	4	3
	21	4 4 3	1 3 2 9	4 4 6	3 3 2	8 7 3	4 3 3	6 5 4	3 3 2
	8	4	IV 3 IV	3	III 3 III	6	I 3 I	4	II 3 II
	7	3	3	5	3	7	4	7	4
	12	4	3	6	4	7	3	7	3
	b 24	4 4 7	2	5 5 5	3	7 7 3	3	5 5 4	3
	1	4	IV 3	6	II 3	7	I 3	5	III 3
II	20	6	4	8	4	9	3	7	3
	17	4	3	7	4	6	3	5	3
	37	5 5 2	4 3 5	6 6 8	3 3 7	6 7 3	4 3 3	5 5 3	3 3 0
	18	7	IV 4 II	8	II 4 I	9	I 4 III	6	III 3 IV
	33	5	3	6	4	7	3	4	3
	6	2	2	4	3	3	3	4	3
III e	29	3 2 3	3 2 3	4 4 0	3 3 0	4 3 7	3 3 0	4 4 3	3 3 0
	10	2	IV 2 IV	4	II 3 III	4	III 3 II	5	I 3 I
	25	3	3	5	3	3	3	4	3
III d	26	6	3	5	3	3	3	4	3
	30	5	3	6	4	4	3	5	3
	35	5	3	6	3	5	3	5	3
	14	6	3	7	3	4	3	4	3
	38	5 5 5	4 3 4	6 5 9	4 3 3	5 3 6	3 3 0	4 3 7	3 2 8
	23	7	II 4 I	7	I 4 II	5	IV 3 III	2	III 2 IV
	2	6	4	5	3	3	3	3	3
	3	5	3	5	3	2	3	3	2
	22	6	3	6	3	2	3	3	3
	31	7	4	7	3	4	3	4	3
V a	27	9	4	5	3	8	3	5	3
	34	9 8 7	4 4 0	6 5 3	3 3 0	8 7 7	4 3 7	4 5 0	3 3 0
	13	8	I 4 I	5	III 3 III	7	II 4 II	6	IV 3 IV

¹ Średnie grup i ich rangi.

Nr osobn	Język polski		Historja		Fizyka		Matematyka	
	Ocena	Nota	Ocena	Nota	Ocena	Nota	Ocena	Nota
IV c	Nieusdolenieni	28	6	4	4	3	4	3
		19	4	3	3	3	3	3
		9	3	4	3	3	4	3
		32	4 3 8	3 3 0	3 3 2	3 3 0	2 3 0	3 3 7
		11	3 I	2 II	3 III	3 IV	3 I	3 II
		36	3	2	3	3	3	4

Rys. Nr. 5.



Przeliczenie nasze pozwala nam stwierdzić duże podobieństwo zachodzące między dwiema pierwszymi grupami naszej serji oraz wyraźną tendencję do wiązania się z temi grupami trzech osobników izolowanych.

Grupa III, IV i V nie wykazują między sobą istotnych podobieństw. O ile więc rezultat naszego przeliczenia uprawnia nas do łącznego traktowania grupy I i II oraz wiązania z niemi trzech osobników izolowanych, to grupy III, IV i V-tą traktować musimy odrębnie.

W świetle tych rezultatów postaramy się teraz określić poszczególne grupy. W grupie I i II mamy do czynienia z osobnikami zdolnymi o kierunku matematyczno-przyrodniczym. Trzech osobników izolowanych traktować będziemy jako umysły mniej zdolne, lecz wykazujące również tendencję ku przedmiotom matematyczno-przyrodniczym.

W grupie III zaznacza się zupełnie wyraźnie humanistyczny kierunek uzdolnienia przy słabszych zdolnościach do matematyki i fizyki. Godny uwagi jest tutaj fakt, że kwalifikacje humanistów w matematyce i fizyce są znacznie niższe niż kwalifikacje osobników z grupy matematyczno-przyrodniczej w historii i literaturze.

W grupie IV skupiły się osobniki wogóle słabo uzdolnione.

W grupie V wreszcie mamy do czynienia z osobnikami o wybitnych ogólnych zdolnościach bez żadnej wyraźnie zaznaczającej się tendencji.

Cel naszej analizy t. j. określenie poziomu i kierunku uzdolnień został więc całkowicie osiągnięty. Przy opracowywaniu tego zagadnienia zdołaliśmy pozatem dojść do wniosków ubocznych ogólniejszej natury.

Przedewszystkiem w odniesieniu do wartości stosowanej przez nas metody oceny uzdolnienia stwierdzić musimy, że okazała się ona zupełnie wystarczającą. Dowodzi tego zestawienie współczynników podobieństwa między poszczególnymi przedmiotami, które daje obraz zgodny z ogólnie panującymi poglądami.

Subiektywizm oceniającego nauczyciela nie zdołał więc zastrzeć tej ogólnej prawidłowości, że zdolny humanista wykazuje małe kwalifikacje w naukach matematyczno-przyrodniczych a zdolny matematyk orientuje się gorzej w literaturze.

Drugi wniosek to stwierdzenie nierównowartościowości samych przedmiotów. Jedne z nich są mianowicie wogóle łatwiejsze, drugie wogóle trudniejsze do opanowania, bez względu na różnice w poziomie i kierunku uzdolnienia uczniów. Zjawisko to ilustrują już średnie arytmetyczne ocen z poszczególnych przedmiotów. Bezwzględne różnice są małe, co świadczy o tem, że ocena nauczycieli była naogół równa. Dowodzą temu załączone na str. 174 i 175 szeregi liczebności ocen i not czterech wymienionych przedmiotów. (Tabela XIV i rys. 5).

Wymienione poniżej średnie ocen stwierdzają, że do przedmiotów łatwiejszych zaliczyć trzeba historję i fizykę a do przedmiotów trudniejszych literaturę i matematykę.

Tabea XV.

Ś r e d n i e o c e n			
j. polskiego	historji	fizyki	matematyki
4·92	5·11	5·32	4·53

Jeżeli więc w świetle tych danych uwzględnimy, że uczniowie o humanistycznym kierunku uzdolnień wykazują znacznie niższe kwalifikacje w przedmiotach matematyczno-przyrodniczych niż uczniowie o uzdolnieniu matematyczno-przyrodniczem w naukach humanistycznych, to przypuścić możemy, że typ umysłu matematyczno-przyrodniczego jest wogóle wyższy od typu humanistycznego.

Ilościowy skład wyodrębnionych przez nas grup intelektualnych pozwala nam stwierdzić, że wśród uczniów klasy VII gimnazjum humanistycznego, było więcej matematyko-przyrodników aniżeli humanistów.

Ten bardzo charakterystyczny wypadek, nie pokrywa się z danymi otrzymanymi przez nas podczas dokonywania badań. Każdego bowiem ucznia naszej serji zapytywaliśmy do jakich przedmiotów ma on większe zainteresowanie, matematyczno-przyrodniczych, czy humanistycznych. Stawiając to pytanie prosiłszyśmy aby się niczem nie powodowali, gdyż badania są robione jedynie dla celów naukowych, że dane złożone przez nich zostaną tylko przy nas i ażeby starali się jaknajobektywniej odpowiedzieć na zadane przez nas pytanie. Załączone poniżej zestawienie pozwala nam stwierdzić, że przewaga uczniów miała zainteresowania humanistyczne.

Tabela XVI.

Z a i n t e r e s o w a n i a			
humanistyczne		matemat.-przyrodn.	
Ilość	%	Ilość	%
25	65.79	13	34.21

Odwrotny stosunek ilościowy humanistów i matematyko-przyrodników otrzymany na podstawie ocen nauczycielskich z jednej i zeznań uczniów z drugiej strony dowodzi, że nie zawsze zainteresowanie pokrywa się z istotnem uzdolnieniem. Wniosek taki musieliśmy oprzeć tylko na podstawie ocen nauczycielskich, ponieważ są one jedynie miarodajne do stwierdzenia istotnego stanu rzeczy.

Chcąc wykazać jak niejasny i trudny do zorientowania się obraz dają rezultaty otrzymane z przeliczenia not uczniów stawianych im na świadectwach szkolnych, podajemy je dla naszej serji na następnej stronicy. (Tabela XVII i rys. 6).

Jak widzimy na otrzymanych tą drogą rezultatach nie moglibyśmy się oprzeć z powodów wyżej wymienionych. Uważamy, że na niejasne rezultaty otrzymane drogą przeliczenia not, złożyły się nastę ujące powody:

1) Skala not stawianych na świadectwach szkolnych jest o połowę węższa od skali stosowanych przez nas ocen.

2) Zapomocą ocen staraliśmy się określić stopień uzdolnienia ucznia do danego przedmiotu, abstrahując od pozostałych momentów natury komplikującej (lenistwo, zaniędbywanie się w pracy, choroba, spryt i t. p.), zapomocą zaś not staramy się wyrazić jak wielki postęp został zrobiony przez ucznia w danym przedmiocie, wliczając w to prócz uzdolnienia i wszystkie momenty tej właśnie natury komplikującej, któreśmy wyodrębnili w ocenach uzdolnień.

W świetle powyższych rezultatów jakże słuszne wydają się być wywody Ostrowskiego¹ w jego „Żywej szkole“ na temat stawianych na świadectwach not. Zapomocą noty powinniśmy możliwie wyczerpująco scharakteryzować ucznia. Czy taka wyczerpująca charakterystyka jest możliwa chociażby w tak wąskiej skali not, jaką stosujemy dotychczas? Niemożliwość ta

¹ Ostrowski J., „Żywa szkoła“, zarys organizacyjny i metodyczny przyszłej szkoły średniej.

zaznacza się rażąco w rezultatach otrzymanych drogą rachunkowego przeliczenia. Tabela XVII i rys. 6.

Rekapitulując rozważania będące przedmiotem tego rozdziału, stwierdzamy, że materiał nasz dzieli się pod względem intelektualnym na następujące grupy:

I. Grupa matematyczno-przyrodnicza (osobnicy Nr. 1, 20, 17, 37, 18, 33, 5, 4, 15, 16, 21, 8, 7, 12 i 24) osobników 15-u.

II. Grupa miernie uzdolnionych o tendencji matematyczno-przyrodniczej (osobnicy Nr. 6, 10 i 29) 3-ch osobników.

III. Grupa humanistyczna (osobnicy Nr. 25, 26, 30, 35, 14, 38, 23, 2, 3, 22, 31) 11 osobników.

IV. Grupa nieuzdolnionych (osobnicy Nr. 9, 32, 11, 36, 19, 28) 6 osobników.

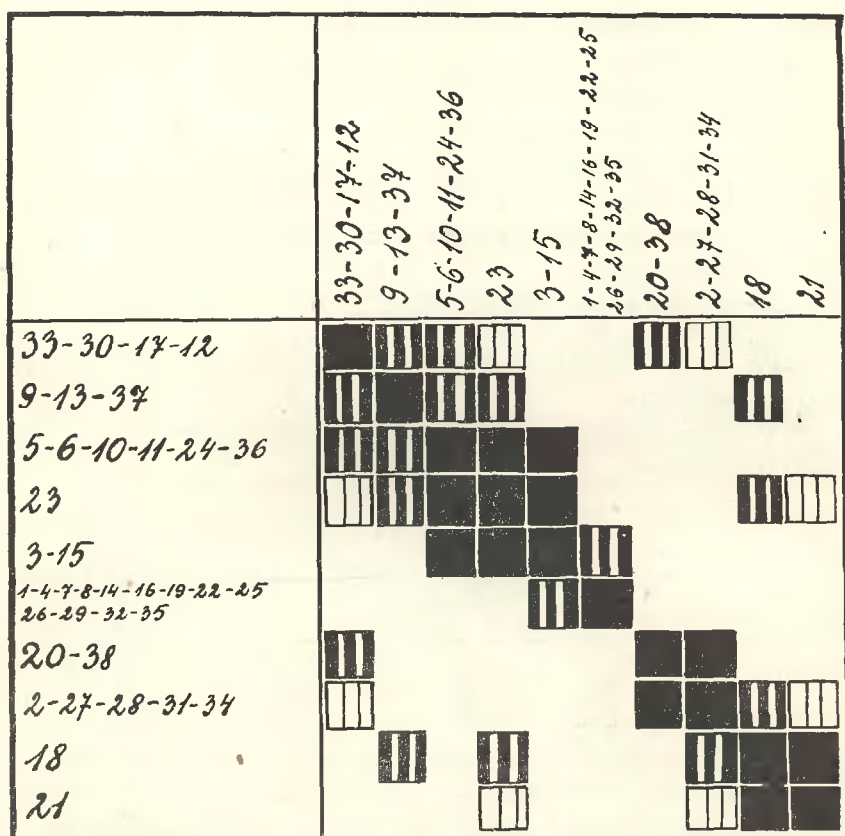
V. Grupa ogólnie uzdolnionych (osobnicy Nr. 27, 34 i 13) 3-ch osobników.

Tabela XVII.

Współczynniki współzależności not 38 uczniów gimnazjum humanistycznego w Częstochowie

	33-30-17-12	9-13-37	5-6-10-11-24-36	23	3-15	1-4-7-8-14-16-19-22-25-26-29-32-35	20-38	2-27-28-31-34	18	21
33-30-17-12	+1.0	+0.4	+0.4	+0.2	-0.2	-0.8	+0.4	+0.2	0	-0.6
9-13-37	+0.4	+1.0	+0.4	+0.4	0	-0.8	-0.6	0	+0.4	0
5-6-10-11-24-36	+0.4	+0.4	+1.0	+0.8	+0.8	-0.2	-0.7	-0.8	-0.2	-0.4
24 36										
23	+0.2	+0.4	+0.8	+1.0	+0.6	-0.4	-0.8	-0.6	+0.4	+0.2
3-15	-0.2	0	+0.8	+0.6	+1.0	+0.4	-0.8	-1	-0.4	-0.2
1-4-7-8-14	-0.8	-0.8	-0.2	-0.4	+0.4	+1.0	-0.6	-0.4	-0.6	0
16-19-22-25										
26-29-32-35										
20-38	+0.4	-0.6	-0.7	-0.8	-0.8	0.6	+1.0	+0.8	-0.2	-0.4
2-27-28-31-34	+0.2	0	-0.8	-0.6	-1	-0.4	+0.8	+1.0	+0.4	+0.2
34										
18	0	+0.4	-0.2	+0.4	-0.4	-0.6	-0.2	+0.4	+1.0	+0.8
21	-0.6	0	-0.4	+0.2	-0.2	0	-0.4	+0.2	+0.8	+1.0

Rys. Nr. 6.



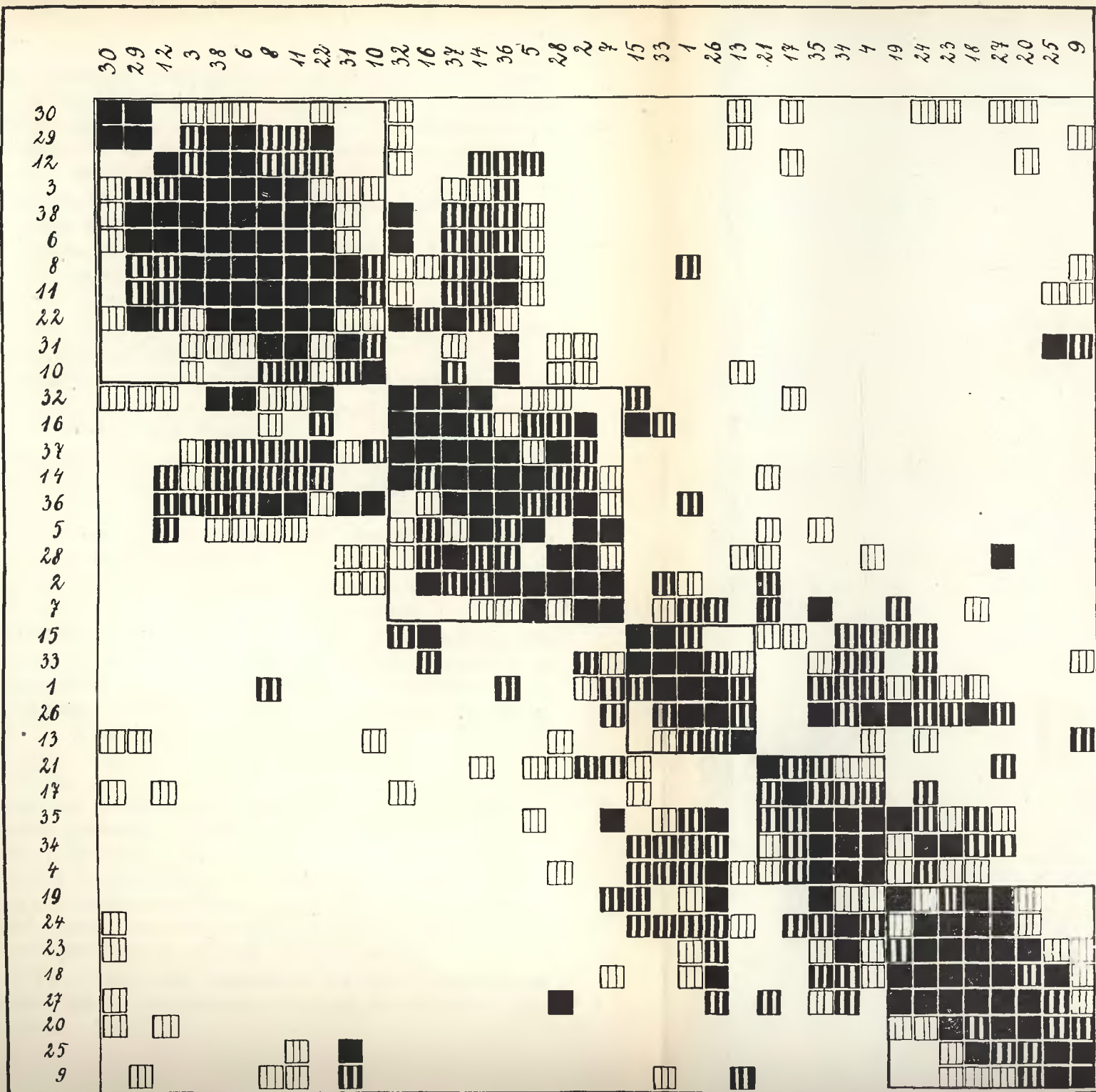
V. ZRÓŻNICOWANIE RAŚOWE

Stosując metodę podobieństwa i do diagnozy rasowej powyższej serii uczniów, uzyskaliśmy możliwość określenia ich pod względem antropologicznym. Ponieważ dotychczasowe doświadczenia poczynione na rasowych analizach szeregu seryj antropologicznych stwierdziły, że głowa człowieka stanowi najistotniejsze kryterjum dla jego rasowej przynależności, posłużyliśmy się zespołem odpowiednio dobranych 8-u cech wymienionych we wstępie.

Aby ocenić analityczną wartość wymienionych cech, musimy nadmienić, że drogą specjalnej metody, ujętej wzorem $W = \frac{d}{a}$ zdołaliśmy otrzymać miarę różnicy zachodzącej w danej cesze

Tabela Nr. XVIII.

	30	29	12	3	38	6	8	11	22	31	10	32	16	37	14	36	5	28	2	7	15	33	1	26	13	21	17	35	34	4	19	24	23	18	27	20	25	9
30	+1	+86	-24	+21	+24	+24	+07	-10	+29	-45	-17	+29	-14	-17	-36	-52	-50	-52	-76	-75	+19	-10	-05	-31	+38	-76	+21	-36	+12	-05	-26	+38	+33	-24	+26	+36	-31	+14
29	+86	+1	+17	+52	+62	+62	+57	+43	+64	-05	+12	+38	-05	+10	-10	-07	-29	-48	-60	-76	-12	-38	-38	-62	+21	-58	-07	-69	-38	-50	-40	-10	+05	-45	+05	+24	-12	+29
12	-24	+17	+1	+57	+74	+74	+52	+57	+41	+10	0	+29	-24	+10	+52	+41	+50	-19	-19	0	-50	-71	-79	-62	-86	+17	+38	-05	-38	-57	+05	38	-36	-24	-07	+31	0	-38
3	+21	+52	+57	+1	+64	+64	+62	+67	+36	+24	+36	+14	-36	+24	+33	+55	+05	+07	-24	-19	-79	-76	-55	-43	-10	-65	-02	-38	-69	-52	+07	-40	-45	-33	-10	-61	-12	-12
38	+24	+62	+74	+64	+1	+1	+86	+81	+83	+32	+07	+62	+16	+43	+57	+43	+33	-14	-19	-48	-31	-62	-86	-93	-36	-12	+03	-64	-67	-1	-52	-55	-45	-57	-31	+14	+02	-07
6	+24	+62	+74	+64	+1	+1	+86	+81	+83	+31	+07	+62	+17	+43	+57	+43	+33	-14	-19	-48	-31	-62	-86	-93	-48	+02	+02	-64	-67	-79	-52	-55	-45	-57	-31	-14	+02	-07
8	+07	+57	+52	+62	+86	+86	+1	+98	+83	+62	+43	+36	+21	+48	+43	+67	+29	-10	+07	-33	-45	-55	+50	-76	-24	-36	-45	-79	-90	-90	-45	-79	-32	-52	-36	+10	+14	+31
11	-10	+43	+57	+67	+81	+81	+98	+1	+74	+71	+48	+24	+12	+45	+45	+76	+31	0	+14	-21	-60	-62	-71	-67	-29	-26	-48	-71	-93	-88	-31	-83	-50	-43	-45	+05	+33	+26
22	+29	+64	+41	+36	+83	+83	+83	+74	+1	+36	+36	+69	+41	+62	+41	+36	+10	-10	-12	-60	-05	-45	-67	-93	-19	-24	-19	-81	-64	-62	-74	-69	-36	-76	-50	-07	0	+07
31	-45	-05	+10	+24	+32	+31	+62	+71	+36	+1	+41	-19	+12	+24	+14	+60	+05	+21	+38	-10	-50	-33	-45	-14	0	+02	-79	-61	-64	-59	-12	-69	-36	+05	-14	-12	+74	+45
10	-17	+12	0	+36	+07	+07	+43	+48	+36	+41	+1	-05	-02	+50	+05	+62	-17	+29	+21	+10	-45	-38	+17	-12	+26	-17	-48	-34	-62	-14	+07	-75	-26	-45	-43	-46	-05	+11
32	+29	+38	+29	+14	+62	+62	+36	+24	+69	-19	-05	+1	+64	+74	+69	+14	+31	+24	0	-36	+41	-05	-33	-81	-24	-02	+33	-33	-26	-17	-83	-31	-55	-86	-71	-33	-57	-45
16	-14	-05	-24	-36	+16	+17	+21	+12	+41	+12	-02	+64	+1	+69	+55	+24	+45	+41	+62	+05	+64	+55	+14	-36	+02	+17	-36	-26	-24	-24	-86	-33	-52	-55	-76	-36	-19	+05
37	-17	+10	+10	+24	+43	+43	+48	+45	+62	+24	+50	+74	+69	+1	+76	+64	+33	+67	+48	0	+15	-07	-17	-57	-02	+05	-14	-38	-62	-17	-67	-75	-83	-88	-98	-71	-43	-07
14	-36	-10	+52	+33	+57	+57	+43	+45	+41	+14	+05	+69	+55	+76	+1	+67	+76	+57	+50	+24	02	-12	-36	-65	-52	+26	+17	-07	-52	-33	-50	-55	-85	-62	-79	-38	-36	-50
36	-52	-07	+41	+55	+43	+43	+67	+76	+36	+60	+62	+14	+24	+64	+67	+1	+55	+50	+62	+38	-55	-33	+45	-31	-24	+02	-43	-26	-88	-55	-11	-86	-76	-43	-62	-33	+05	0
5	-50	-29	+50	+05	+33	+33	+29	+31	+10	+05	-17	+31	+45	+33	+76	+55	+1	+19	+62	+67	+05	+17	-18	-29	-69	+38	+10	+24	-33	-45	-24	-31	-50	-27	-45	+14	-09	-17
28	-52	-48	-19	+07	-14	-14	-10	0	-10	+21	+29	+24	+41	+67	+57	+50	+19	+1	+64	+29	0	+14	+19	+12	+39	+29	-10	+10	-24	+33	-05	-36	-79	-31	+83	-90	-33	-45
2	-76	-60	-19	-24	-19	-19	+07	+14	-12	+38	+21	0	+62	+48	+50	+62	+62	+64	+1	+69	+12	+48	+33	+19	-05	+41	-45	+14	-33	-09	-19	-43	-57	-10	-60	-38	+07	+10
7	-75	-76	0	-19	-48	-48	-33	-21	-60	-10	+10	-36	+05	0	+24	+38	+67	+29	+69	+1	-07	+36	+50	+52	-24	+50	+05	+74	-07	+19	+45	-02	-17	+24	-17	-10	-12	-17
15	+19	-12	-50	-79	-31	-31	-45	-60	-05	-50	-45	+41	+64	+15	-02	-55	+05	0	+12	-07	+1	+79	+48	+02	+14	+24	+24	+19	+55	+43	-52	+40	+17	-14	-21	-07	-33	-07
33	-10	-38	-71	-76	-62	-62	-55	-62	-45	-33	-38	-05	+55	-07	-12	-33	+17	+14	+48	+36	+79	+1	+81	+48	+33	+17	-10	+38	+45	+41	-10	+45	+12	+19	-10	-05	-14	+20
1	-05	-38	-79	-55	-86	-86	+50	-71	-67	-45	+17	-33	+14	-17	-36	+45	-18	+19	+33	+50	+48	+81	+1	+74	+57	0	-07	+55	+45	+57	+21	+48	+27	+24	+02	-19	0	+14
26	-31	-62	-62	-43	-93	-93	-76	-67	-93	-14	-12	-81	-36	-57	-65	-31	-29	+12	+19	+52	+02	+48	+74	+1	+43	+17	-12	+62	+55	+62	+69	+55	+41	+76	+48	-02	+17	+17
13	+38	+21	-86	-10	-36	-48	-24	-29	-19	0	+26	-24	+02	-02	-52	-24	-69	+39	-05	-24	+14	+33	+57	+43	+1	-57	-33	-24	+07	+38	-02	+21	+12	+05	+07	-38	-07	+41
21	-76	-58	+17	-65	-12	+02	-36	-26	-24	+02	-17	-02	+17	+05	+26	+02	+38	+29	+41	+50	+24	+17	0	+17	-57	+1	+43	+52	+36	+33	+14	-07	-02	+19	+45	-12	+10	-45
17	+21	-07	+38	-02	+03	+02	-45	-48	-19	-79	-48	+33	-36	-14	+17	-43	+10	-10	-45	+05	+24	-10	-07	-12	-33	+43	+1	+57	+55	+41	+14	+48	+14	-07	+10	+07	-52	-81
35	-36	-69	-05	-38	-64	-64	-79	-71	-81	-61	-34	-33	-26	-38	-07	-26	+24	+10	+14	+74	+19	+38	+55	+62	-24	+52	+57	+1	+64	+60	+60	+55	+26	+43	+21	+07	-33	-45
34	+12	-38	-38	-69	-67	-67	-90	-93	-64	-64	-62	-26	-24	-62	-52	-88	-33	-24	-33	-07	+55	+45	+45	+55	+07	+36	+55	+64	+1	+76	+33	+86	+67	+55	+52	+19	-12	-24
4	-05	-50	-57	-52	-1	-79	-90	-88	-62	-59	-14	-17	-24	-17	-33	-55	-45	+33	-09	+19	+43	+41	+57	+62	+38	+33	+41	+60	+76	+1	+31	+55	+26	+24	+10	-45	-40	-45
19	-26	-40	+05	+07	-52	-52	-45	-31	-74	-12	+07	-83	-86	-67	-50	-11	-24	-05	-19	+45	-52	-10	+21	+69	-02	+14	+14	+60	+33	+31	+1	+33	+48	+69	+64	+24	+19	05
24	+38	-10	-38	-40	-55	-55	-79	-83	-69	-69	-75	-31	-33	-75	-55	-86	-31	-36	-43	-02	+40	+45	+48	+55	+21	-07	+48	+55	+86	+55	+33	+1	+62	+60	+79	+36	-05	-05
23	+33	+05	-36	-45	-45	-45	-32	-50	-36	-36	-26	-55	-52	-83	-85	-76	-50	-79	-57	-17	+17	+12	+27	+41	+12	-02	+14	+26	+67	+26	+48	+62	+1	+60	+81	+64	+29	+33
18	-24	-45	-24	-33	-57	-57	-52	-43	-76	+05	-45	-86	-55	-88	-62	-43	-27	-31	-10	+24	-14	+19	+24	+76	+05	+19	-07	+43	+55	+24	+69	+60	+60	+1	+83	+42	+60	+31
27	+26	+05	-07	-10	-31	-31	-36	-45	-50	-14	-43	-71	-76	-98	-79	-62	-45	+83	-60	-17	-21	-10	+02	+48	+07	+45	+10	+21	+52	+10	+64	+79	+81	+83	+1	+69	+48	+33
20	+36	+24	+31	-61	+14	-14	+10	+05	-07	-12	-46	-33	-36	-71	-38	-33	+14	-90	-38	-10	-07	-05	-19	-02	-38	-12	+07	+07	+19	-45	+24	+36	+64	+42	+69	+1	+45	+45
25	-31	-12	0	-12	+02	+02	+14	+33	0	+74	-05	-57	-19	-43	-36	+05	-09	-33	+07	-12	-33	-14	0	+17	-07	+10	-52	-33	-12	-40	+19	-05	+29	+60	+48	+45	+1	+67
9	+14	+29	-38	-12	-07	-07	+31	+26	+07	+45	+11	-45	+05	-07	-50	0	-17	-45	+10	-17	-07	+20	+14	+17	+41	-45	-81	-45	-24	-45	-05	-05	+33	+31	+33	+45	+67	+1



między poszczególnymi typami. Znak W oznacza tu względną różnicę, jaką wykazują między sobą cechy typów wchodzących w skład analizowanej serii, obliczoną z d , t. j. przeciętnej różnicy zachodzącej w tej cesze między poszczególnymi składnikami serii w stosunku do a , t. j. średniej arytmetycznej.

Im więc W jakiejś cechy jest większe, tem większa jest jej wartość analityczna.

Trafność w doborze wymienionego zespołu 8 cech została potwierdzoną dzięki przeprowadzeniu powyższego rachunku na materiale europejskim.

Cechy te zupełnie wyraźnie i dostatecznie ujmują zróżnicowanie serii pod względem rasowym.

Opracowawszy w ten sposób nasz materiał, zdołaliśmy drogą opisanego już poprzednio rachunku otrzymać następujące współczynniki podobieństwa. (Tabela 18).

Przyjmując jak i poprzednio wartości dodatnie, dające nam miarę większego lub mniejszego podobieństwa, a odrzucając zerowe i ujemne, rzuciliśmy je na kwadratową siatkę, barwiąc ją w sposób przyjęty w zróżnicowaniu intelektualnem. Przedstawia to załączony rysunek 7.

Chcąc zorientować czytelnika w rasowej analizie badanej przez nas serii, pozwolimy sobie omówić pokrótce wyniki dotychczasowej ogólnie przyjętej systematyki antropologicznej, aby móc wykazać w jakim stosunku pozostają nasi uczniowie do poszczególnych składników antropologicznych ludności polskiej.

Zagadnienie systematyki człowieka na ziemiach Polski rozwiązał Jan Czekanowski (1910—1921 i 1928) prof. Uniwersytetu lwowskiego.

Według niego w skład ludności Europy wchodzi 4 elementy rasowe i ich 6 mieszanych typów antropologicznych. Składniki te można porównać z biologicznymi biotypami, a rozumie się pod ich pojęciem pewien stosunkowo stały zespół cech morfologicznych, fizjologicznych, oraz psychicznych, które na pewnym terytorjum stosunkowo często występują. Celem zrozumienia wyników badań przeprowadzonych przezemnie podaję opis typów antropologicznych w ujęciu Czekanowskiego.

1) Typ α nordyczny zamieszkuje w Polsce Pomorze, Wielkopolskę, okolice nadniemeńskie wciskają się w kierunku po-

ludnia z północy. Są to wysocy, długogłowi blondyni o niebieskich oczach, wąskich nosach i długich twarzach.

2) Okolice centralnej Polski, wschodnią część Prus wschodnich, Wołyń, oraz część terytorjum województwa lwowskiego zamieszkuje typ β , prasłowiański, zwany też wschodnim. Typ ten stanowi bardzo poważną przymieszkę ludności polskiej na całym naszym terytorjum, zwłaszcza w niższych warstwach społecznych. Są to niskorośli pośredniogłowcy o szatynowych włosach, piwnych oczach, średnich twarzach i szerokich zadartych nosach.

3) Terytorjum Małopolski od Karpat po San i Góry Świętokrzyskie zamieszkuje typ alpejski ω , są to średnio rośli, krótkogłowcy, z tendencją do wspólnego występowania czarnych włosów z siwymi oczyma. Elementy te posiadają średnio długie twarze i wąskie nosy.

4) Województwa stanisławowskie i tarnopolskie zamieszkuje charakterystyczny zwłaszcza dla Hucułów typ dynarski δ . Jest on według badań Stojanowskiego¹ zbliżony do typu alpejskiego. Element ten odznacza się wysokim wzrostem, wybitną krótkogłowością, oraz wąskim nosem.

5) Na południowo-wschodnich rubieżach Rzeczypospolitej przesiąka niejako na nasz teren z Rumunii typ ρ . Jest to długogłowy niski brunet.

6) Terytorjum na wschód od Wisły, a na północ od Prypeci zamieszkuje typ γ , subnordyczny czyli sarmacki. Są to wysocy krótkogłowi blondyni, o średnio szerokim nosie, średnio długiej twarzy i zielonkawych oczach. Element ten jest oprócz tego charakterystyczny dla szlachty polskiej Polski wschodniej i kresów ukraińskich.

Przytoczone powyżej zasięgi typów antropologicznych należy rozumieć w ten sposób, że na danym terytorjum dany typ znajduje dość silne zagęszczenie, co nie wyklucza pewnej ilości ludzi innych typów. Nasze prowincje antropologiczne są dalszym ciągiem wielkich terytorjów europejskich, zamieszkałych przez odpowiednie typy.

Celem zorientowania się w terytorjalnem rozprzestrzenieniu wymienionych typów, podajemy poniżej mapkę terytorjów antropologicznych Polski.

¹ Stojanowski K., Typy kraniologiczne Polski. Kosmos T. 49, r. 1924. Lwów.

dycznym i śródziemnomorskim. Oznaczamy ją jako alpejską, gdyż najliczniej są tu reprezentowani mieszkańcy armenoidalno-nordyczni.

W grupie IV złożonej z osobników 21, 17, 4, 34, 35, odcinającej się od następnej ciemnymi oczami, mamy mieszkańców śródziemnomorsko-nordycznych.

W grupie V mamy osobniki nordyczne 19, 24, 23, 18, 27, 20, 25, 9.

Celem dokładniejszego zorientowania się w wyróżnionych zespołach rasowych podajemy ich wskaźniki w tabeli XIX.

Jak widzimy przeprowadzona przez nas analiza rasowa uczniów pozostaje w całkowitej zgodności z ogólnie przyjętą systematyką antropologiczną polskiej ludności. Wyróżnione zespoły uczniów nie tylko odpowiadają pod względem fizycznym, ale i ilościowym znanym nam elementom rasowym.

Tabela XIX.

Uczniowie klasy VII gimnazjum humanistycznego w Częstochowie									
Osobnik	Nr. oczu	W s k a ź n i k i							Uzdolnienie
		głów- ny	licow. całk.	licow. górn.	noso- wy	czoł. ciem.	potyl. ciem.	czoł. licow.	
30	13	82·6	85·2	51·1	66·7	68·7	83·7	74·8	<i>Humanistyczne</i>
29	14	82·4	81·1	49·0	66·7	66·9	79·9	72·0	St. mat. przyr.
12	12	80·4	84·2	46·0	72·9	73·1	78·9	82·0	Mat. przyrodn.
3	13	85·1	83·2	48·9	69·4	70·8	79·9	79·6	<i>Humanistyczne</i>
38	12	83·1	80·5	45·9	76·0	70·1	80·3	77·4	<i>Humanistyczne</i>
6	14	84·4	84·7	51·1	75·5	71·5	81·5	78·8	St. mat. przyr.
8	13	84·6	83·1	45·6	73·9	68·2	79·9	77·2	Mat. przyrodn.
11	14	84·0	81·0	45·3	74·0	67·7	78·5	78·1	Nieuzdolniony
22	13	81·9	80·2	45·6	83·3	65·6	86·4	74·3	<i>Humanistyczne</i>
31	15	85·8	85·4	51·5	74·5	66·2	70·7	80·0	<i>Humanistyczne</i>
10	15	89·1	84·0	46·5	70·2	64·0	82·9	72·9	St. mat. przyr.
Średnie	13·5	83·95	82·96	47·86	73·01	68·44	80·24	77·01	
16	7	85·2	86·3	51·1	75·0	64·0	81·4	74·1	Mat. Przyrodn.
32	6	81·5	77·6	48·3	69·1	68·2	81·2	73·4	Nieuzdolniony
37	6	88·0	80·6	47·0	72·0	69·5	83·1	79·9	Mat. przyrodn.
14	5	85·5	83·2	51·0	73·1	71·5	81·2	79·2	<i>Humanistyczne</i>
36	10	88·4	81·6	46·9	72·7	68·3	77·3	79·7	Nieuzdolniony
5	8	83·0	86·2	49·3	71·2	68·6	79·5	77·5	Mat. przyrodn.
28	8	85·1	83·9	50·8	67·9	66·9	78·6	79·2	Nieuzdolniony
2	4	88·0	87·4	49·7	69·8	65·7	75·7	77·6	<i>Humanistyczne</i>
7	4	84·6	88·1	50·2	67·9	67·3	74·8	79·9	Mat. przyrodn.
Średnie	6·4	85·48	84·21	49·37	70·97	67·78	79·20	77·83	

Osobnik	Nr. oczu	W s k a ż n i k i							Uzdolnienie
		głów- ny	licow. całk.	licow. górný	noso- wy	czoł. ciem.	potyl. ciem.	czoł. licow.	
15	7	83·7	89·3	54·2	68·5	66·4	85·2	75·6	Mat. przyrodn.
33	5	82·8	91·0	55·6	66·1	63·0	78·6	77·9	Mat. przyrodn.
1	7	87·9	90·8	55·0	58·6	66·7	80·4	77·7	Mat. przyrodn.
26	12	87·2	94·0	56·7	55·7	68·3	76·2	83·6	<i>Humanistyczne</i>
13	10	85·9	84·8	53·1	61·7	62·2	79·9	73·0	Ogólnie uzd.
Średnie	8·2	85·50	89·98	54·92	62·12	65·32	80·06	77·56	
21	7	81·9	90·3	52·2	73·1	66·9	79·9	76·9	Mat. przyrodn.
17	7	78·5	84·2	51·1	64·8	71·2	83·7	78·4	Mat. przyrodn.
35	8	82·8	91·4	52·5	55·7	69·5	81·1	82·0	<i>Humanistyczne</i>
34	10	80·7	87·4	52·6	65·5	66·7	81·1	78·5	Ogólnie uzd.
4	8	81·9	86·4	62·4	58·1	65·2	80·4	82·4	Mat. przyrodn.
Średnie	8·0	81·16	87·94	54·16	63·44	67·90	81·24	79·64	
19	13	83·5	89·2	51·2	65·0	68·2	78·3	83·0	Nieuzdolniony
24	12	82·1	90·2	59·4	56·7	69·5	81·5	79·0	Mat. przyrodn.
23	16	81·8	92·4	53·4	67·9	67·3	83·0	78·6	<i>Humanistyczne</i>
18	13	79·3	90·4	54·8	65·4	66·2	75·8	77·0	Mat. przyrodn.
27	16	78·8	90·4	54·4	69·0	69·2	81·0	79·4	Ogólnie uzd.
20	13	81·9	89·8	50·4	68·5	68·2	79·9	76·6	Mat. przyrodn.
25	16	80·6	85·8	50·0	68·6	63·9	76·6	75·4	<i>Humanistyczne</i>
9	15	82·0	89·2	48·9	66·7	63·5	78·0	72·7	Nieuzdolniony
Średnie	14·3	81·25	89·68	52·81	65·98	67·00	79·26	77·71	

Terytorjum, z którego rekrutowali się ci uczniowie, leży na przestrzeni typu prasłowiańskiego. Bliskie sąsiedztwo z elementami północno-europejskimi, subnordycznymi i alpejskimi wycisnęło swe piętno na ilościowym składzie wyróżnionych przez nas zespołów. Zbyttna odległość terytorjum typu dynarskiego zaznaczyła się też w naszym ddiagramie. Brak zdecydowanej przewagi uczniów typu prasłowiańskiego dowodziłby działania procesów selekcyjnych, idących w kierunku gromadzenia się w szkole elementu północno-europejskiego, kosztem elementu laponoidalnego i jego mieszanców.

Ilościowe ustosunkowanie się wyróżnionych przez nas grup ilustruje poniższe zestawienie.

Tabela XX.

Nazwa typu antropologicznego	Ilość	Procent
Subnordyczny	11	28.95%
Prasłowiański, laponoidalny, dynarski	9	23.68%
Alpejski, litoralny, armenoidalny	5	13.16%
Północno-zachodni, śródziemno-morski czyli iberyjsko-insularny	5	13.16%
Nordyczny	8	21.05%
Razem	38	100.00%

Musimy wreszcie zaznaczyć, że rasowa analiza naszego materiału została sprawdzona i potwierdzona ty, owymi osobnikami ty,ów laponoidalnego, alpejskiego, prasłowiańskiego, nordycznego, armenoidalnego i litoralnego, przeliczonymi pod względem tych samych 8-u cech ze wszystkimi osobnikami naszej serii.

Celem przekonania się czy ouracowana przez nas serja uczniów jest populacją w skład której weszły wyodrębnione przez nas typy antropologiczne w ilości zgodnej z ogólnie przyjętymi w biologii prawami Mendla, uzgadniamy rasową analizę naszej serii z mendlowską regułą dziedziczenia w myśl rachunku $a + e + h + l = 1$.¹

Uwzględniając, że serja nasza jest populacją wykrzyżowaną rozwijamy nasz czteromian do kwadratu wskutek czego przybierze on następującą formę: $(a + e + h + l)^2 = a^2 + 2ae + e^2 + 2ah + 2eh + h^2 + 2al + 2el + 2hl + 1^2 = 1$.

Przyczem a oznacza udział elementu nordycznego w mieszaninie

e	"	"	"	iberyjsko-insularnego
h	"	"	"	armenoidalnego
l	"	"	"	lapoidalnego

Ilościowe ustosunkowanie tych elementów możemy określić uwzględniając:

a^2	$= 0.2105$	a zatem:	a	0.4588
$e^2 + 2ae$	$= 0.1316$	"	e	0.1261
$h^2 + 2ah + 2eh$	$= 0.1316$	"	h	0.1034
$l^2 + 2el + 2hl$	$= 0.2368$	"	l	0.3087
Razem $a + e + h + l = 0.9970$				

¹ Czekanowski J. Das Typenfrequenzgesetz. Sonderdruck aus Anthropologischer Anzeiger. R. V. Z. IV. S. 335—339. 1928.

Stosunkowo nieznaczne odchylenie od jedności dowodzi, że rasowa analiza przeprowadzona na powyższym materiale jest trafna a wynik jej jest zgodny z obowiązującymi prawami dziedziczenia.

VI. STOSUNEK ZRÓŻNICOWANIA INTELEKTUALNEGO DO RASOWEGO

Zanalizowawszy nasz materiał pod względem intelektualnym i rasowym, zapomocą tej samej metody, zastanówmy się czy poszczególne rasowe składniki naszej serji nie wykazują pewnych tendencji intelektualnych.

Chcąc się zorientować we wzajemnem ustosunkowaniu się obu zróżnicowań, rozpatrzmy otrzymane przez nas zespoły intelektualne pod kątem ich rasowego zróżnicowania. Poniżej zamieszczona tabela ilustruje wzajemne kombinowanie się osobników poszczególnych grup intelektualnych z osobnikami wyróżnionych przez nas zespołów rasowych.

Tabela XXI.

Zespoły antropolog.	Ogólnie uzdol. a	Matemat. przyrod. duże b	Matemat. przyrod. słabe c	Humaniści d	Nieuzdolnieni e	Ogółem
Nordyczny	+ 1 (0·63)	— 3 (3·16)	0 (0·63)	— 2 (2·32)	+ 2 (1·26)	8
Nordyczno-środiemnom.	+ 1 (0·39)	+ 3 (1·97)	0 (0·39)	— 1 (1·45)	0 (0·79)	5
Alpejski, armenoid. litor.	+ 1 (0·39)	+ 3 (1·97)	0 (0·39)	— 1 (1·45)	0 (0·79)	5
Presłow. laponoid. dynar.	0 (0·71)	+ 4 (3·55)	0 (0·71)	— 2 (2·61)	+ 3 (1·42)	9
Subnordyczny	0 (0·87)	— 2 (4·34)	+ 3 (0·87)	+ 5 (3·18)	— 1 (1·74)	11
Ogółem	3	15	3	11	6	38

Liczby podane bez nawiasów oznaczają liczebności kombinacji postrzegane, liczby zaś w nawiasach — liczebności kombinacji teoretycznie przewidziane. Obliczyliśmy je ze wzoru

$$p = \frac{a_i \cdot b_k}{N}$$

Powyższe zestawienie częstotliwości kombinacji teoretycznych oczekiwanych, przy założeniu braku związku między rasą a uzdolnieniem z kombinacjami faktycznie postrzeganymi pozwoliło nam obliczyć dla każdej kombinacji różnicę między tą

teoretyczną liczebnością a bezpośrednio postrzeganą liczbą n_{ik} . Otrzymaliśmy w ten sposób szereg różnic ($\delta_{ik} = n_{ik} - \frac{n_i \cdot b_k}{N}$) ujmujących ustosunkowanie się obu liczebności. Nadwyżki liczebności kombinacji postrzeganych nad teoretycznie przewidzianymi zostały zaopatrzone znakiem plus, umożliwiając nam tem samem uchwycenie stopnia i kierunku zarysowujących się tendencji.

Celem wyrazistszego przedstawienia zaznaczających się w naszym materiale tendencji ujmujemy je graficznie w sposób poprzednio już opisany (rys. Nr. 8).

Rys. Nr. 9.

		Zespoły intelektualne							
		ogólne przedu-	rodzaj męsk-	matyko-przyna-	stabil męsk-	tyko przyna-	humanit.	nieudoln.	Wsk. probn.
Typy antropologiczne	nordyczny	—						—	8
	nordyczno środkowom.	—	—						5
	alpejski armenoidalny	—	—						5
	litoralny	—	—						
	prestowiański japonoidalny		—	—				—	9
	dynarški								
	subnordyczny				—	—	—		11
Wsk. osobników		3	15	3	11	6			38

Jak widzimy z wyżej umieszczonego dżagramu, w materiale naszym zaznaszają się następujące prawidłowości:

Uczniowie typu nordycznego nie wyróżniają się wcale wybitniejszymi zdolnościami, nie wykazując przytem uzdolnień ani do przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, ani humanistycznych. Brak wyraźniejszych tendencji, jakoteż mierne uzdolnienie wogóle spowodowane tu jest prawdopodobnie opóźnieniem rozwojowem przedstawicieli tego typu.

Uczniowie typu śródziemnomorskiego i armenoidalnego oraz ich mieszańcy powstałi przez skrzyżowanie z innymi elementami antropologicznymi są naogół zdolni, pozatem wyróżniają się zdolnościami do matematyki i przyrody.

Duża nadwyżka niezdolnych wśród uczniów typu presłowiańskiego wskazuje, że element ten naogół tepszy jest umysłowo, minimalną zaś nadwyżkę matematyko-przyrodników spowodowali mieszańcy laponoidalno-armenoidalni, wykazujący uzdolnienie do tych przedmiotów.

Wreszcie uderza nas humanistyczny charakter typu subnordycznego.

Otrzymane przez nas wyniki powstają naogół w zgodzie z dorywczo czynionymi obserwacjami doświadczeńszych nauczycieli. Słabe zdolności osobników z charakterystycznie niskiem czołem, tak właściwem elementowi presłowiańskiemu, duże uzdolnienie do matematyki i przyrody stwierdzone u Rusinów, którzy są przeważnie przedstawicielami dynarskiego typu II, a zatem armenoidalnego, zarysowują się w naszym dżagramie bardzo wyraźnie. Badani przezemnie uczniowie kilku innych szkół częstochowskich wykazują podobne tendencje, potwierdzając tem osiągnięte przez nas wyniki na powyższym dość szczupłym materiale.

VII. WNIOSKI I ZAGADNIENIA

Rekapitulując nasze rozważania nad zróżnicowaniem intelektualnem i rasowem serji uczniów klasy VII gimnazjum humanistycznego w Częstochowie, pozwalamy sobie ująć osiągnięte przez nas rezultaty w następujący sposób:

1) Intelektualna analiza badanej serji uczniów pozwoliła nam wyróżnić dwie zasadnicze grupy: przyrodniczo-matematyczną i humanistyczną, przeciwstawić uczniów wogóle uzdolnio-

nych uczniom nieuzdolnionym i stwierdzić, że fizyko-matematycy są naogół zdolniejsi od humanistów.

2) Wyróżnione przez nas grupy intelektualne potwierdzają całkowitą trafność podziału szkół na szkoły o kierunku humanistycznym wzgl. klasycznym z jednej i matematyczno-przyrodniczym z drugiej strony.

3) Porównawcze zestawienie zeznań uczniów dotyczących kierunku ich zainteresowań z ocenami nauczycielskimi, pozwoliło nam stwierdzić, że zainteresowanie nie zawsze pokrywa się z właściwym uzdolnieniem, wskutek czego wśród uczniów klasy VII. gimn. humanistycznego znalazło się tak wielu fizyko-matematyków.

4) Uczniowie naszej serji mimo wczesnego wieku dali się nie tylko scharakteryzować pod względem rasowym, ale i uzgodnić z ogólnie przyjętą systematyką antropologiczną Polski.

5) Ilościowy stosunek zespołów antropologicznych nie odpowiada składowi ludności powiatu częstochowskiego. Uderza nas tu niepomiarne wysoka odsetka elementu nordycznego. Widocznie w warstwach wyższych, stosunkowo liczniej reprezentowanych wśród młodzieży szkolnej element ten jest częstszy, niż wśród ogółu ludności. Ponadto należy się liczyć z możliwością, że i z warstw niższych wybija się ten element w stosunkowo wyższej odsetce niż inne składniki rasowe ludności. Momentem decydującym o tem wybijaniu się mogą być przytem walory moralne, a nie koniecznie większe jedynie uzdolnienie.

6) Zaznacza się bardzo ściśła łączność między uzdolnieniem a przynależnością rasową badanych osobników. Najjaśniej zaznacza się humanistyczny charakter typu subnordycznego. Łączy się to ze słabszym uzdolnieniem matematyczno-przyrodniczym. Uzdolnienie matematyczno-przyrodnicze oraz uzdolnienie ogólne występuje u elementów śródziemnomorskiego i armenoidalnego oraz u ich mieszańców powstałych przez skrzyżowanie z innymi elementami antropologicznymi. Niespodziankę stanowi, że czysty element nordyczny nie wyróżnia się wybitniejszymi zdolnościami. Wyrażna nadwyżka niezdolnych u mieszańców elementu laponoidalnego jest przypuszczalnie spowodowana tępota typu presłowiańskiego, gdy natomiast nieznaczna nadwyżka matematyko-przyrodników jest spowodowana

uzdolnieniem matematycznym mieszaićów laponoidalno-armenoidalnych.

7) Przy ocenianiu powyższych wyników nie można upuszczać z oka faktu, że mogą być one skomplikowane przez różnice w rozwoju. Jak wiadomo, element nordyczny rozwija się najwolniej i dorasta najpóźniej, gdy natomiast elementy śródziemnomorski i armenoidalny rozwijają się znacznie wcześniej. Nie jest zatem wykluczone, że tu stwierdzona różnica, wypadająca tak niekorzystnie dla elementu nordycznego ulegnie później wyrównaniu. Należy to nawet uważać za bardzo prawdopodobne.

Rezultaty powyższe potwierdzają dotychczasowe twierdzenia, że obok cech psychicznych i intelektualnych nabytych w ciągu życia decydującą rolę w strukturze osobowości każdego człowieka odgrywają cechy wrodzone i odziedziczone po przodkach. Szereg uczonych jak Dilthey,¹ Jung,² Müller-Freienfels,³ Weininger⁴ i inni, tworząc typologiczną klasyfikację osobowości z psychologicznego punktu widzenia dali tym sposobem klasyfikacyjnym wystarczający dowód, że pewne cechy osobowości są wrodzone skoro taka jej systematyka była możliwa do przeprowadzenia. Co więcej, dzięki przeprowadzonej klasyfikacji typów osobowości dowiedzieliśmy się, że te cechy wrodzone obok nabytych występują w pewnych stale powtarzających się zespołach.

Istnienie wrodzonych skłonności psychicznych stwierdzili tacy badacze jak Apfelbach,⁵ Klages,⁶ Ewald,⁷ Kretschmer,⁸

¹ Dilthey W., *Die Typen der Weltanschauung und ihre Ausbildung in den metaphysischen Systemen*. Weltanschauung, Philosophie und Religion. Herausg. von M. Frischeisenkler, Berlin 1911.

² Jung C. G., „Psychologische Typen“. Zürich: Rascher & Cie. 1921.

— *Die Psychologie der unbewussten Prozesse*. Zürich: Rascher & Cie. 1917.

³ Müller-Freienfels R., *Persönlichkeit und Weltanschauung*. 2. Aufl. 1923 (1. Aufl. 1918.)

⁴ Weininger O., *Geschlecht und Charakter*. 25. Aufl. Wien und Leipzig: W. Braumüller 1924.

⁵ Apfelbau H., *Der Aufbau des Charakters. Elemente einer rationalen Charakterologie der Menschen*. Leipzig und Wien: W. Braumüller 1924.

⁶ Klages L., *Prinzipien der Charakterologie*. Leipzig: J. A. Barth 1910. *Die Grundlagen des Charakterkunde* 1926.

⁷ Ewald G., *Temperament und Charakter*. Berlin: Julius Springer 1924.

⁸ Kretschmer E., *Körperbau und Charakter*. 4. Aufl. Berlin: Julius Springer 1924.

Kronfeld,⁹ Häeberlin¹⁰ i Hoffmann¹¹, którzy rozpatrywali zagadnienie struktury osobowości z biologicznego punktu widzenia twierdząc, że różnią się one pod względem rodzaju, kierunku i napięcia. Ujawnia się to przedewszystkiem w chwilach, gdy jednostka zostanie postawiona wobec jakiejś sytuacji, tj. w sposobie jej reagowania na nie. Że charakter skłonności nabytych zależy przedewszystkiem od rodzaju i struktury skłonności wrodzonych, a dopiero później od sytuacji i otoczenia nie ulega już teraz żadnej wątpliwości.

Häeberlin twierdzi, że skłonności tworzą u jednostek organiczną całość, i że każda osobowość zbudowana jest z poszczególnych organicznie związanych z sobą części składowych. Ta organicznie związana z sobą całość pozwala na różne możliwości w sposobie reagowania na sytuację.

Osobowość ulega przytem ciągłym zmianom, wytwarzając coraz to nowe formy spowodowane zmianami w strukturalnem ustosunkowaniu się skłonności wrodzonych. Aby te wrodzone skłonności wyodrębnić i oddzielić od nabytych, radzi Hoffmann przeprowadzić dokładną analizę osobowości metodą dziedziczno-biologiczną. Polega ona na dokładnej charakterystyce osobowości badanego osobnika, jego rodzeństwa z jednej i przodków z drugiej strony. Za skłonności wrodzone uważa on przedewszystkiem te, które się w obu liniach przodków i rodzeństwa powtarzają. Opiera on swe twierdzenia na prawach Mendla o dziedziczeniu twierdząc, że poszczególne skłonności dziedziczone po przodkach, łączą się z sobą w sposób ściśle przypadkowy (prawo swobodnego łączenia się, tworząc przeważnie hetero-zygotyczne zespoły. Skłonności wchodzące w skład tych zespołów przybierają charakter bądź dominujący bądź recesywny, zależnie od tego, które z nich wykorzystuje jednostka w biegu swojego życia.

Tym krótkim przeglądem bibliograficznym chciałem wykazać, że skłonności wrodzone istnieją, że się dziedziczą i że tworzą pewne stale powtarzające się zespoły. Uważam, że przyszło

⁹ Kronfeld A., Psychotherapie. Berlin: Julius Springer 1924.

¹⁰ Häeberlin P., Der Charakter. Basel: Kober, C. F. Spittlers Nachfolger, 1925.

— Der Geist und die Triebe. Eine Elementarpsychologie. Basel: Spittler.

¹¹ Hoffmann H., Das Problem des Charakteraufbaus. Berlin: Julius Springer 1926.

badania nad zagadnieniem konstytucjonalizmu winne być oparte na skłonnościach wrodzonych i rozpatrywane przede wszystkim u genotypów. Wiązanie wrodzonych zespołów cech psychicznych i intelektualnych z jednej i fizycznych z drugiej strony, to istota konstytucjonalizmu. Tylko tak poprowadzone badania nad tem zagadnieniem zdołają nas zorjentować w zasadniczych tendencjach i prawidłowościach. Prawidłowości te i tendencje pozwolą nam wtedy budować odpowiednie prognozy w odniesieniu do dalszego tworzenia się charakteru danej jednostki, w odniesieniu do sposobu reagowania na sytuacje, wobec których zostanie jednostka w przyszłości postawiona. W naszym wypadku zdołaliśmy prawdopodobnie sposobem ocenienia uzdolnienia do wymienionych przedmiotów potraktować tę właściwość przede wszystkim jako cechę wrodzoną.

Zadaniem niniejszej pracy było dorzucenie chociażby skromnego przyczynku do od niedawna prowadzonych badań nad zagadnieniami konstytucjonalizmu. Dotychczasowe pozytywne rezultaty otrzymane w tej dziedzinie pozwolą niewątpliwie sformułować w przyszłości pewne stałe tendencje i prawidłowości między konstrukcją fizyczną z jednej a psychiczną i intelektualną z drugiej strony. Jeżeli z jednej strony badania nad osobowością człowieka doprowadzają do coraz to umiejętnościjszej i trafniejszej klasyfikacji typologicznej, z drugiej zaś badania antropologiczne zdołały posegregować ludzi pod względem ich rasowej przynależności, stwarzając szereg charakterystycznych typów antropologicznych, dających się za pomocą pewnych metod a nawet drogą czystej obserwacji doskonale od siebie odróżnić, dlaczegóżby między poszczególnymi wrodzonymi zespołami obu zróżnicowań nie mógł istnieć związek, skoro badania w tym kierunku prowadzone związek ten znalazły, stwierdzając pewne stałe powtarzające się prawidłowości i tendencje.

Nakoniec składam serdeczne podziękowanie p. prof. Janowi Czekanowskiemu kierownikowi Zakładu antropologicznego U. J. K. we Lwowie, za zachęcenie mię do tej pracy, a przede wszystkim za pomoc podczas jej opracowywania, PP. profesorom, Zygmuntowi Mysłakowskiemu kierownikowi Zakładu pedagogicznego i Stefanowi Szumanowi kierownikowi Zakładu

psychologii pedagogicznej U. J. w Krakowie za cenne wskazówki i p. profesorowi Henrykowi Adlerowi dyrektorowi gimnazjum humanistycznego im. R. Traugutta i PP. Michałowi Sokalskiemu i Edmundowi Stępieniowi, kierownikom szkół powszechnych w Częstochowie, za udzielone mi pozwolenie na przeprowadzenie badań nad uczniami.

JAN KUCHTA

ZABAWY KRAKOWSKICH »DZIECI-WŁÓCZĘGÓW« W PORZE ZIMOWEJ¹

Któż z nas nie widział dziecka-włóczęgi? Kto nie spotykał, idąc ulicami czy alejami Krakowa, tych nieszczęsnych, młodocianych ofiar losu, bądźto proszących o jałmużnę, bądźto ofiarowujących swe usługi, bądź rozkradających zręcznie z wozów sprzedających węgiel lub prowianty, bądź wkońcu śpiących pod liśćmi na plantach, w kotłach do wypalania smoły, na dworcach. A po wojnie światowej spotyka się te biedne istoty coraz częściej. Wypadki życiowe, różnorodne tragedje rodzinne, śmierć obojga rodziców, nieudolność zarabkowania matki-wdowy, nędza i głód w domu z jednej strony a jakaś niezwykła normalnemu człowiekowi nieznaną tęsknota (Wandertrieb), nie dająca się bliżej określić z drugiej², powodują, że dziecko-włóczęga porzuca dom rodzinny i idzie w świat, szukając zapomnienia, czy to przygód... Idzie, nie troszcząc się o nic, dziwnie ufne w swe siły, samodzielnie, zupełnie samo sobie wystarczające i na siebie tylko liczące, a w związku z tem — z biegiem czasu — coraz łatwiej umiejące zwyciężać w walce o byt.

Mało kto jednak, zapewne, miał sposobność przyjrzeć się zabawom dzieci-włóczęgów, tak bardzo charakterystycznym i swoistym, jak one same. Obserwować je zresztą jest rzeczą niezwykle trudną, chociażby i z tego względu, że włóczędzy tworzą zupełnie zamkniętą dla siebie grupę społeczną, odznaczającą się w stosunku do społeczeństwa wielką nieufnością. To samo zaś

¹ Część rozdziału z monografji pt. „Dziecko-włóczęga“, opracowywanej w Seminarjum Pedagogicznem Uniw. Jagiellońskiego.

² A. Homburger „Psychopathologie des Kindesalters“. Berlin 1926, str. 505—522. autor podaje wyczerpującą analizę „pociągu do włóczęgostwa“ i psychiki dziecka-uciekiniara i dziecka-włóczęgi w ust.: „Fortlaufen und Wandertrieb“.

cehuje i nieletnich włóczęgów. I dziecko-włóczęga, zw. agarem, (w przeciwieństwie do dziecka, chodzącego do szkoły tzw. „skubaja”) jest również nader skryte, podejrzliwe i unika ludzi, w których widzi wrogów.

A jednak „niewyuczone” zabawy dzieci-włóczęgów, typowych „agarów”, obserwować specjalnie warto, ze względu na ich naturalny i pierwotny, ale równocześnie przy całej prostocie i naturalności nader skomplikowany charakter, ich doniosłe znaczenie praktyczno-wychowawcze i „rolę życiową” zabawy dla młodocianego włóczęgi. Ze względu na tę właśnie swą wartość dla utrzymania życia nieletniego włóczęgi, wykształciły się jego zabawy z biegiem czasu bardzo ciekawie, czemu zresztą zupełnie dziwić się nie należy. Bo przecież pozbawione szkoły i wszelkiej chociażby nawet bardzo prymitywnej opieki dziecko-włóczęga jedynie i wyłącznie niemal zabawie zawdzięcza swój rozwój fizyczny, duchowy, społeczny i co może na pierwszy rzut oka wyda się paradoksalnem powiedzeniem, niemniej jednak faktycznie ma miejsce, swe przygotowanie zawodowe na złodzieja, żebraka, wagabundę... Dziwnie skomplikowanym więc a zarazem niezmiernie prostym środkiem wychowawczym musiały stać się z biegiem czasu jego pospolite, codzienne zabawy.

Ponieważ w porze zimowej roku 1928 i wiosennej 1929 udało mi się zaobserwować w Krakowie niejedną „zimową zabawę” dzieci-włóczęgów w wieku 13—18 lat, zebranych w dość liczną grupę z 32 uczestników złożoną, postanowiłem najcharakterystyczniejsze z nich opisać w tym krótkim szkicu. Narzucić to postanowiłem tem bardziej, iż w czasie obserwacji w całej pełni zdałem sobie sprawę z wychowawczej wartości zabawy i ogromnej doniosłości, jaką przedstawia zebranie i opisanie ogólnodziecięcych niewyuczonych zabaw, tudzież wykorzystanie tychże materiałów, odpowiednio zanalizowanych dla teorii pedagogicznych. Oczywiście zcharakteryzuję tu także chociażby bardzo ogólnie „punkty widzenia” i „metodę” zastosowaną przy obecnych, bez tego bowiem nie możnaby należycie wykorzystać podanych opisów zabaw, ani ocenić roli zabawy dla rozwoju dziecka-włóczęgi.

„Zabawę”, wykorzystując wyniki badań wiedeńskiej szkoły Ch. Bühlerowej,¹ pojmuję dość szeroko, jako czynność,

¹ Hildegard Hetzer: „Das volkstümliche Kinderspiel“. Berlin — Wien — Leipzig — New York, 1927.

wyposażoną w radosną chęć działania i przez nią wprost lub dla niej dokonywaną, bez względu na to, co prócz tego się zrobi, względnie w związku z jakim celem. W szkicu niniejszym ograniczam się nadto do zabaw nie-wyuczonych, przekazywanych z pokolenia na pokolenia drogą „żywego słowa“, lub „naśladowanego przykładu“ wyłącznie, a więc „ustną“ i „żywą“, bez oparcia o tekst. Nadto omawiam tu tylko zabawy, zaobserwowane w czasie jednej zimowej pory roku.

Gdy chodzi o sposób zebrania materiału zastosowałem metodę, znaną już z wspomnianej pracy H. Hetzer, tj. metodę ciągłej obserwacji. Polega ona na stałym uwzględnianiu życiowych stosunków pomiędzy jednostką a przedmiotowym wytworem, umożliwia obserwowanie dziecka w naturalnych dla niego warunkach życia, daje możność poznania genezy zabawy, sposób jej tworzenia (Erfinden) i przetwarzania (umschaffen), zbadanie stosunku dziecka do „pospolitego“ wytworu, odpowiadającego jego światopoglądowi i „sztucznego“, obcego mu, narzuconego. Nadto daje wspomniana metoda możność poznania istniejącego „stanu posiadania“ badanej grupy dziecięcej, gdy chodzi o zabawy, w całości i poznania sposobu przekazywania go z pokolenia na pokolenie.

Mój punkt widzenia w końcu przy opracowaniu zebranego materiału w niniejszym szkicu da się ująć w krótkie pytanie: „w jaki sposób pospolite zabawy dzieci-włóczęgów umożliwiają im w najprostszy i jak najbardziej naturalny sposób pełny i harmonijny rozwój ich osobowości“?

I. Zabawa włóczęgi i jego rozwój fizyczny

Zabawa zastępuje dzieciom-włóczęgom, jak już wspominałem, szkołę i rodzinę i ona jedynie i wyłącznie wychowuje je i rozwija. Ponieważ zaś przytem zabawa w całości „pochlania“ dziecko-włóczęgę, które bawiąc się całą swą osobowością uczestniczy w zabawie, jest ona równocześnie idealnym, wymarzonym wprost środkiem wychowawczym. Zabawa nie jest bowiem, z wyluszczonych powyżej powodów, wychowawcą jednostronnym, co zarzucić można większości dzisiejszych oficjalnych instytucji i środków wychowawczych. Przeciwnie

zabawa daje dziecku-włóczędze możność wszechstronnego rozwoju — cielesnego, duchowego, społecznego i zawodowego nawet, równocześnie i równomiernie.

Głównie, jak stwierdzić można na podstawie zebranego materiału, rozwija zabawa dziecko-włóczęgę pod względem fizycznym. Pozostaje to zapewne w związku z jego ciężkim i mozolnym trybem życia, wymagającym znacznej siły fizycznej i wielkiej wytrzymałości na niewygody, przewyższające wprost nieraz ludzkie siły. Rozwój fizyczny, zdobycie odpowiednich sił i wytrzymałość, to warunek niezbędny do zwycięstwa dziecka-włóczęgi w walce o byt i utrzymanie życia. Toteż lwia część zabaw dziecka-włóczęgi stanowią w zimie bądźto zwykłe „bójki“ i „zapasy“, bądźto zabawy, w których chodzi o udział ciała, mięśni, wyćwiczenie zmysłów, opanowywanie ciała, zręczność, rozmaite skomplikowane i nagłe ruchy.¹ Do tego rodzaju zabaw należą z zimowych zabaw dzieci-włóczęgów także zabawy jak: „walki na koniach“, „kogutki“, „strząsanie przeciwników“, „zapasy“, tudzież kary za niezręczność, nadawane przy zabawach, jak „robienie żabki“, „chodzenie na klęczkach“ i t. d. Zaznaczę ubocznie, iż zabawy takie jak „walki na koniach“ i „kogutki“ należą z etnologicznego punktu widzenia do tej samej grupy zabaw, co „przebieranie się za zwierzęta“ i „naśladowanie“ tychże przez ludzi pierwotnych, jakich celem było albo „odstraszenie przeciwnika“ i utrzymanie życia, albo „podstęp wojenny“, umożliwiający upolowanie zwierzyny. Tu także zabawy te mają głęboki sens biologiczny. Oto opisy kilku takich najbardziej ciekawych zabaw:

1. Zabawa „W konie“ zwana także „Walką na koniach“. Na ramionach silnego chłopca siada jego kolega. Obie nogi spuszcza w dół, zginając je w kolanach nieco, jakby siedział na koniu i ścisną niemi boki noszącego go. Ten ostatni („koń“) przytrzymuje zresztą jeszcze nogi „walczącego“ rękami.

To samo robią dwaj inni chłopcy, z których jeden jest także „koniem“ a drugi „walczącym“. Oczywiście, że gdy nastrój jest

¹ Do najulubieńszych zabaw w lecie należy gra „w piłkę nożną“ i „wyścigi“. W czasie „matchów footballowych“ drzewa otaczające boiska gier, pełne są włóczęgów, obserwujących z góry wyniki gry z najżywszym zainteresowaniem. Przytem staczają młodzi włóczędzy formalne walki o wyższe lub niższe, wygodniejsze lub gorsze, miejsce na drzewie.

odpowiedni, par takich powstaje równocześnie trzy lub cztery. Po należytem usadowieniu się „walczącego“ rozpoczyna się właściwa akcja — „walka“. Chodzi w niej o to, by strącić przeciwnika z ramion „konia“ i powalić go na ziemię. Chłopcy siedzący na koniach uderzają więc o siebie wzajemnie, szarpiąc ciągną jeden drugiego w przeciwne strony, ku ziemi i t. d. Jakkolwiek o zwycięstwie decyduje właściwie „walczący“, nie małą przysługę oddać mu może niejednokrotnie i „koń“, zręcznie skoczywszy w bok i w ten sposób powodując upadek natężonego i nadmiernie wychylonego przeciwnika, opartego o drugiego walczącego, lub wyprowadzając uderzeniem z równowagi konia przeciwnika. Upadek pokonanego „walczącego“ na ziemię, połączony z dotkliwym potłuczeniem się, kończy walkę. A dodać należy, że „końmi“ są zwykle najwyżsi chłopcy i że dlatego zabawa nie należy do najbezpieczniejszych.

2. „Kogutki“. W zabawie zwanej „Kogutki“ biorą udział wszyscy obecni w sali. Zabawa polega na tem, że każdy chłopiec staje na jednej nodze. Następnie zaczyna na tej jednej nodze podskakiwać a przytem stara się usilnie bokiem, „naśladując koguta“, silnie trącić i wyprowadzić w ten sposób z równowagi drugiego uczestnika zabawy, który zresztą, również na jednej nodze podskakując, do tego samego dąży. W zabawie tej możliwe są różne odmiany. Zwalczać się mogą bowiem albo pojedyncze pary, albo kilku może atakować tylko jednego bawiącego się. Dzieje się to zwykle wtedy, gdy kilku najsłabszych chce powalić najsilniejszego.

Bardzo ciekawy jest początek tej zabawy, która często zaczyna się zupełnie niespodzianie. Jakiś jeden wesoły chłopak mianowicie, zaczyna ni stąd, ni zowąd skakać na jednej nodze. Drugi mimowoli naśladując go, robi to samo. Za kilka sekund „cała sala“ skacze na jednej nodze i zabawa w „kogutki“ rozwija się w najlepsze.

3. „Strząsanie przeciwników“. Zabawa w „strząsanie przeciwników“ polega na tem, iż chłopak najsilniejszy w grupie, lub chcący za najsilniejszego uchodzić, kładzie się na podłodze, plecyma do góry. Na leżącego na podłodze siada teraz kilku innych i silnie go przyciska do ziemi. Zadaniem leżącego jest strząsnąć ze siebie przeciwników. Ci ostatni wyężdżają atoli wszystkie siły, by do tego nie dopuścić. Gdy leżący zwycięży mimo to, uznaje się powszechnie jego „silę“.

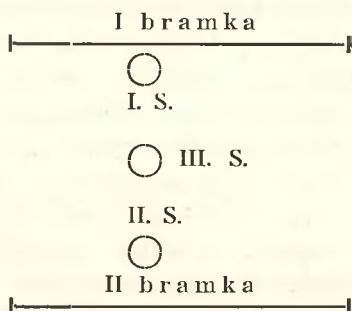
4. „Zapasy“. Celem zapasów jest położenie przeciwnika na

„łopatki“. Należą one do bardzo lubianych zabaw, mają też miejsce co dnia prawie, o każdej porze.

5. „Zwykłe walki“ t. z. „mocowanie się“ są dalszym ciągiem „zapasów“. Przeciwnik-zwycięzca chce przekonać zwyciężonego, że pod każdym względem go przewyższa — a więc i „siłą rąk“ i „zręcznością“.

6. Do najbardziej ulubionych zabaw włóczęgów należy gra w „piłkę nożną“. Ale oczywiście w zimie, w ciasnej izbie jest taka gra niemożliwa. Stęsknieni za nią włóczędzy nie dają jednak za wygraną. A poradzić sobie zręcznie i szybko zawsze umieją. „Radzą“ sobie przeto w ten sposób, że „ukochaną“ piłkę rzeczywistą, zastępują urojoną (guzikiem) i naprzekór „zimie“, grają piłką w dalszym ciągu. Wymyślona przez nich gra, mająca „grę w piłkę nożną“ w zimie zastąpić, nosi nazwę: „Nie-footbal“. Jest to „namiatka“ ulubionej przez dzieci-włóczęgów gry w piłkę nożną — jej imitacja niejako, tem od właściwej gry w piłkę tylko się różniąca, że brak piłki zastępują łatwe do pozyskania „guziki“.

Zabawa polega na tem, iż dwaj gracze (może ich być i więcej, wtedy biorą w zabawie udział po kolei), odpowiednio ustawiają trzy guziki — jeden na jednej „bramce“, drugi na „drugiej“. Bramki te oznacza się kredą na powierzchni stołu:



Trzeci guzik umieszcza się na środku „boiska“. Ten trzeci guzik — to guzik najważniejszy. Nazywają go „piłką“. Dwa pierwsze guziki to „gracze“. Grający chłopcy biorą teraz do ręki kawałki starych grzebyków i naciskają niemi na guziki „graczami“ zwane, tak by „skoczyły“ ku przodowi. Guzik-gracz potrącić ma przytem „piłkę“, umieszczoną przed bramką, tak, by ta dostała się po za bramkę. Gdy guzik wpadnie w ten sposób w bramkę krzywą — „jest gol!“

II. Zabawa jako czynnik „uspołeczniający“ włóczęgę

Zarówno wyżej opisane, jak też wogóle wszystkie zabawy dziecka włóczęgi, zdążają także równocześnie i równomiernie rozwijając je fizycznie i duchowo, do uspołecznienia go i w jego rozwoju społecznym odgrywają w ten sposób doniosłą rolę. Udowodnić to można łatwo, gdy się zważy, że w zabawach włóczęgów, przy minimalnej roli przewodcy, normuje wszystko reguła zabawy, której podporządkować się muszą jak najściślej wszyscy uczestnicy zabawy bezwzględnie. Regule podporządkować musi własną wolę, ambicje, dążenia, uczucia, każdy uczestnik, jeśli nie chce zostać wykluczonym z grupy zabawowej i obitym nadto „za karę“.

Ulegając tak ściśle „regule zabawowej“ dziecko w wysokim stopniu uspołecznia się i uczy się tego, co kiedyś w życiu tak bardzo mu się przyda, podporządkowywania się prawu. Poznaje, że niestosowanie się do niego sprowadza bardzo smutne konsekwencje, że podporządkować mu się należy, chociażby to było połączone z bardzo wielkim trudem i przykrościami. Uczy się w ten sposób karności. Ale nie tylko świadomości swych obowiązków staje się w czasie zabawy dziecko włóczęga. Uświadamia ono sobie bowiem równocześnie także przysługujące mu prawa i przywileje. W ten sposób powoli staje się świadomym swych praw i obowiązków, karnym członkiem „grupy zabawowej“ agarów.

Bawiąc się uczy się burzliwy agar „pokojowego współdziałania“. Ma to szczególnie miejsce wtedy, gdy uczestnicy zabawy, prawidłowo, po kolei, wypełniają daną czynność. Równocześnie jednak wiele innych zabaw daje mu możliwość szybszego i zręczniejszego wypełnienia jakiegoś zadania, czy ruchu w czasie zabawy i wyróżnienia się wśród kolegów. Te zabawy otwierają przed nim pole do rywalizacji. Zabawy bardziej skomplikowane, przy których zręczniejsi członkowie muszą pokazać innym uczestnikom jak się zabrać do dzieła, jak wykonywać daną czynność, lub też podzielić, czy uszeregować uczestników i rozdać role, — kształcą przewodców grupy — i uświadamiają członków grupy o konieczności specyficznych stosunków nadrzędności i podporządkowania się, wśród uczestników zabawy.

Jak bezwzględnie zaś egzekwują „agary“ wszelkie kary i jak stanowczo i poważnie żądają podporządkowania się regule od

wszystkich członków grupy — nawet przewodcy — bez względu na stan zdrowia, wielkość wysiłku fizycznego, czy stopień upokorzenia moralnego, jakiego to wymaga, niech zilustrują kary, zadawane przez agarów w czasie zabawy, którą nazywają „Zabawą w szynk“.

Uczestnicy zabawy siadają na stołkach. Każdy z nich otrzymuje nazwę jakiejś potrawy, zostaje np. cielęciną, wódką, piwem, chlebem. Jeden z bawiących się nadto jest „szynkarzem“ i stoi na boku, drugi zaś „gościem“, który przychodzi do szynku i żąda jakiejś potrawy — wymieniając jej nazwę, niespostrzeżenie, w czasie rozmowy z szynkarzem. Odpowiedni chłopak — „potrawa“ — musi natychmiast na dźwięk odpowiedniej nazwy potrawy, którą reprezentuje, klasnąć w dłonie. Jeżeli nie klaśnie, albo klaśnie mylnie, daje „fant“. Po zebraniu pewnej ilości fantów — jeden z uczestników zabawy zbiera je i ukrywając w czemś, bierze jeden fant niewidoczny dla nikogo do ręki, pytając „co z tym fantem zrobić, co go trzymam w ręku?“. Chłopcy proponują „kary“. Oczywiście jeden prześciga drugiego „w surowości“, nie bacząc na to, że to właśnie jego fant, może być w ręku kolegi. I właśnie te „kary“, są w tej zabawie nader charakterystyczne. Do bardzo częstych wśród nich należy „Żabkę robić“! Polega to na tem, iż ukarany, musi na palcach obu nóg, „w kuczki“ skakać do koła wielkiego stołu i obejść go w ten sposób trzy razy dokoła. Kara ta jest szczególnie dotkliwa dla słabych, garbatych, wogóle ułomnych. Ale co dziwne! Żadnemu z tych ukaranych nieszczęśliwców nawet na myśl nie przyjdzie, że możnaby kary tej niewypełnić. Byłem sam świadkiem jak garbaty uczestnik takiej zabawy, kalcka, bez słowa protestu, zmęczony, czerwony, zasapany wypełniał mimo to bez szemrania zadaną karę...

Dalszą taką charakterystyczną karą jest rozkaz „chodzenie na kłęczkach“ dokoła stołu (2—3 razy), przyczem za każdym krokiem należy uderzyć głową o podłogę „tak by było słychać“, bo inaczej widzowie stanowczo protestują. Od przewodcy szczególnie w czasie wykonywania takich kar, co zresztą ze względu na jego zręczność i przebiegłość rzadko ma miejsce, żąda się by bardzo silnie uderzał głową o podłogę. Echo w tym wypadku musi być wyraźnie słyszane.

Niejednokrotnie spotyka niezręcznego i taka kara, że musi obejść dziesięć razy dokoła stołu i mówić „jestem durny“, co się

ogólnie okropnie podoba i wywołuje huragany śmiechu. Poleca się także nieraz za karę, by właściciel fantu, udając „goryla“ chodził dokoła stołu.

Innego znowu rodzaju kara jest „elektryczność“. Właścicielowi fantu każe się wyjść z izby. Następnie wśród przedmiotów jeden oznacza się, jako „elektryczny“. Każe go się następnie wyszukać wpuszczonemu z powrotem do izby „niezręcznikowi“. Oczywiście dotyka on zrazu różnych przedmiotów, nie trafiając na właściwy. Gdy nań zaś po pewnym czasie trafi i dotknie go palcem powstaje nagły, odruchowy, przejmujący krzyk, czy huk, co powoduje, że przestraszony poszukiwacz, jakby prądem elektrycznym rażony, szybko, odruchowo cofa rękę wstecz — ku ogólnej radości bawiących się.

III. Wpływ zabaw na rozwój duchowy włóczęgi

W czasie wykonywania kary zwanej „elektrycznością“ zauważyć można łatwo z jak wielkiem poważaniem odnoszą się uczestnicy zabawy do członka grupy, umiającego opanować swe przerażenie i zachować się w czasie „huku“ otoczenia zupełnie spokojnie. Wyrobienie duchowe, polegające na umiejętności panowania nad sobą i ukrywania własnych uczuć jest przez nich bardzo wysoko cenione. Jest to zresztą rzecz łatwo zrozumiała, skoro się zważy, iż zaleta taka jest konieczna włóczędze-złodziejowi do „zwycięstwa w walce o byt“ (wprowadzenia w błąd policji, otoczenia itd.). Toteż nie dziwnego, że zabawy dziecka-włóczęgi uwzględniają i stronę duchową jego życia bardzo silnie. Rozwijając mięśnie i siły fizyczne włóczęgi, rozwijają one równocześnie i jego siły duchowe. Ćwiczą w wysokim stopniu jego mechanizm przedstawieniowy, zmuszają go do intensywnego przeżywania uczuć, szybkich decyzji. Wyrabiają w młodocianym włóczędze, w następstwie, zdolność szybkiego orjentowania się w danej sytuacji życiowej i szybkiego — stanowczego działania. Z drugiej zaś strony uczą go opanowywać momentalnie swe uczucia, popędy i pożądania — jednym słowem „panować nad sobą“ w całym tego słowa znaczeniu. Oto kilka przykładów tego rodzaju zabaw:

1. „Bąk“. Na ławce siedzą trzej chłopcy. Siedzący w środku chłopak — składa ręce razem i „brzęczy“ przytem jak „bąk“. Dwaj inni siedzący przy nim po bokach jedną rękę mają wolną, drugą natomiast muszą trzymać na kolanach. Siedzący w środku

chłopak ma uderzyć jednego lub drugiego sąsiada po ręce, ale tak zręcznie, by uderzając sam po ręce nie dostał. Sąsiedzi bowiem mają drugą rękę wolną i czekają tylko na odpowiednią chwilę... Gdy mu się uda ująć cało zwycięża — gdy nie uniknie uderzenia, musi ustąpić swe miejsce koledze, a sam zająć miejsce z boku.

2. „Pszczola“. W zabawie bierze udział trzech chłopców. Jeden z nich jest „pszczoła“ i stoi w środku, dwaj inni po bokach. Stojący w środku chłopak, który musi mieć na głowie czapkę składa ręce, jakby do modliwy i trzyma je przy ustach. Zadanie jego polega na tem, by niespodzianie uderzyć rękami obu przeciwników, gdy tego najmniej się spodziewają. Ma obowiązek jednak natychmiast po uderzeniu sąsiadów szybko schylić się ku ziemi i natychmiast potem z powrotem się wyprostować. Gdyby zrobił to niezręcznie przegra. Stojący bowiem obok chłopcy pilnie śledzą jego ruchy. Chodzi bowiem w zabawie o to, by spostrzec ten moment, kiedy uderzający się zegn timer po uderzeniu przeciwników i by zanim się zdoła jeszcze wyprostować, stracić mu czapkę z głowy. Gdy się to któremuś z sąsiadów „pszczoły“ uda — zwycięża i sam zostaje „pszczołą“.

3. „Dmuchanie“. Dwaj chłopcy stają przy stoliku. Każdy z nich wyjmuje jedną monetę i kładzie na stole. Rozpoczyna się gra: „dmuchanie“. Polega ona na tem, że i jeden i drugi chłopak silnie dmucha w jedną z monet. Powoduje to ruch monety. Chodzi przy tem o to, by jedna moneta nakryła drugą. Wtedy chłopak, który tak silnie i zręcznie dmuchnął, iż przykrył drugą monetę, wygrywa ją. Zabawa ta przeciąga się dość długo nieraz, a wymaga równowagi duchowej i zwyciężania namiętności, tudzież panowania nad sobą.

4. Analogiczną zabawą jest „cykanie“. I przy niej bawi się tylko dwu chłopców. Reszta obserwuje zabawę, albo „kibicuje“, jak to nazywają bawiący się. Zabawa ta różni się od poprzedniej tylko tem, iż jedną tylko monetę kładzie się na stole. Drugą bierze się na dłoń. Następnie podłożywszy palce pod brzeg płyty stołowej uderza się o jej spód palcami. Pieniądz, który był na dłoni ulatuje do góry i pada na stół. Chodzi o to, by upadł tak, by nakrył leżący już na stole pieniądz. Wtedy partner, który tego dokonał wygrywa.

Tu należą różnorodne analogiczne „zabawy w guziki“, te ostatnie często zastępują pieniądze. Nadmienić trzeba, że wyli-



I.



II.



III.

- I. Ciekawe typy dzieci-włóczęgów zw. »agarami«.
 II. Ciekawe typy starszych »zarobkujących« agarów.
 III. Poddana »ciągłej obserwacji« grupa zabawowa agarów.



IV.



V.



VI.

IV. »Agarzy« po wieczery wigilijnej w schronisku krakowskiej YMCA
(w tyle zaproszeni goście).
V. Grupka agarów po pogadance historycznej w schronisku YMCA.
VI. »Fyla«, »pytel«, — zabawa włóczegów.

czone tu zabawy mają wielki wpływ także na „etykę“ postępowania małego włóczęgi.

IV. Zabawy włóczęgi a jego przygotowanie zawodowe

Zabawy przygotowują wkońcu małych włóczęgów także do ich przyszłego zawodu: złodzieja, zawodowego włóczęgi, lub żebraka. Jako takie wyrabiają w nich stale dwie „zalety“ szczególnie — „zręczność w ukrywaniu łupu“, potrzebną przyszłemu złodziejowi i „władzę panowania nad własną mimiką“, potrzebną przyszłemu żebrakowi, dla wprowadzenia w błąd „litościwych ludzi“. Wyrabianie obu tych zalet towarzyszy nadto rozbudzanie poczucia konieczności solidarności, gdy chodzi o akcje „zawodowe“. Ponieważ nabycie tych „zalet“ połączone jest z koniecznością wykształcenia niezwyklej precyzyjności ruchów wychowanka, zręczności i panowania nad sobą (mimiką i odruchami), ćwiczone są te właściwości w zabawach dziecka-włóczęgi przedewszystkiem.

Do najciekawszych tego typu zabaw nieletnich włóczęgów należą zabawy: „Pyta“ (od „pytać gdzie łup“), także „pytlem“ nieraz zwana i „Łupniak“. Znajomość ich zawdzięcza dziecko-włóczęga swym sławnym „kolegom zawodowym“, z którymi styka się w „więzieniu“ — osadzone w niem za „włóczęgostwo“, „sypianie na ławkach ogrodowych“ i t. p. Oto opisy tych zabaw, w których nieletni włóczęga „wiernie“ naśladuje, budzących w nim podziw, starszych adeptów obu wymienionych powyżej kunsztów:

„Pyta“. „Pytel“. Wszyscy chłopcy (jest ich piętnastu) siadają na ziemi w „kółko“. Siadają, jak mówią, „po turecku“. Nogi zwracają ku środkowi. Podniesione są one w ten sposób, że między podudziami a udami obu nóg jest wolna przestrzeń w formie trójkąta. Pod nogi, w te wolne miejsca, wkładają ręce. Przechodząca jest tak wielka, że rękoma mogą swobodnie pod nogami operować i to w taki sposób, że dla patrzącego z góry, ruchy rąk pod nogami są zupełnie niewidoczne. Nogi jednego chłopca przylegają ściśle do nóg drugiego. W środku utworzonego w ten sposób koła siedzi jeden z chłopców. Na początku zabawy jest nim ten, który się dobrowolnie zgłosi. Zadaniem jego jest odnaleźć posiadacza „pyty“ („pytla“). Jest to chusta, której jeden koniec związany jest w dobry guz. Niejednokrotnie jest w nim ukryty jakiś twardy przedmiot. Chustę tę podają siedzący na ziemi, szczególnie jeden przy

drugim, uczestnicy zabawy, ukradkiem jeden drugiemu. Chodzi o to, aby podać „pytę“ (ukradziony łup) sąsiadowi w ten sposób, by pilnie śledzący jej „wędrówkę“ a siedzący w środku uczestnik zabawy, nie tylko nie wiedział w czyjem posiadaniu ona jest, ale by szukał jej w wprost przeciwnym kierunku. Wtedy bowiem łatwo można „ukarać“ go za jego nieudolność i brak orientacji, bijąc go „pytą“ w plecy. Ogólne uznanie zyskuje „spryciarz“, który umie zręcznie uderzyć śledzącego za pytą kolegę i natychmiast podać przedmiot dalej tak niespostrzeżenie, żeby temu ostatniemu nawet na myśl nie przyszło, że on właśnie go uderzył. Musi przytem zręcznie panować oczywiście nad swemi ruchami, gestami, mimiką twarzy. Gdy poszukiwacz pyty ujrzy ją i zobaczy kto ją ma, niebacznym chwilowym jej posiadacz, „schwytyany na gorącym uczynku“ idzie do środka i podlega biciu... ponosząc niejednokrotnie bardzo nawet ciężką karę za swą niezręczność, bo koledzy nie szczędzą mu bynajmniej razów. Za niepodporządkowywanie się regule zabawy, przywódca karze nieposłuszną jednostkę w ten sposób, że wyklucza ją z zabawy i uderza nadto pytą kilkanaście razy. W ten sposób karze także tego, który nie chce uznać jego „wyroku“ w powstających w czasie tej zabawy zatargach.

„Łupniak“. Bawi się około dwunastu chłopców. Jeden z uczestników zabawy siedzi na krześle, a obok niego stoi drugi — „ofiara“. Dokoła grupują się koledzy. Chłopak stojący („ofiara“), musi zgąć się i położyć głowę na ramieniu siedzącego, tuż obok jego szyji. On zastania mu oczy rękoma i trzyma go za głowę. Wtedy dwaj inni chłopcy jacyś, zmieniający się ustawicznie, mają go uderzać. Jeden mianowicie ma podnieść bluzkę, a drugi uderzyć stojącego silnie z tyłu. Natychmiast po uderzeniu i ten, który podnosił bluzkę i uderzający i wszyscy stojący dokoła — momentalnie podnoszą ręce do góry i opanowują wszelkie ruchy, mimikę, śmiech... stojąc nieruchomo i spokojnie. Uderzony odwraca się zaś i popatrzywszy na nich ma poznać, kto go uderzył. Gdy pozna, poznany zajmuje jego miejsce i ponosi karę zato, że nie umiał zapanować nad sobą i zdradził się czemś niebacznie, zwykle uśmiechem, czerwonością na twarzy... mimiką. Gdy nie pozna musi się znów schylić i znów zostanie uderzony. Wszyscy muszą poddać się bezwzględnie „regule“ zabawy i „biorą w skórę“ chętnie i bez opozycji — nawet 18-letni „przewódca“ zabawy, zwany popular-

nie przez kolegów „Bocianem“, ze względu na swój nadmier-
nie wysoki wzrost.

Z powyższych opisów pospolitych zimowych zabaw krakow-
skich dzieci-włóczęgów, widać jasno i wyraźnie jak doniosłą rolę
w „wychowaniu naturalnem“ odgrywa zabawa. Śmiało stwier-
dzić można, że daje ona możliwość pełnego i harmonijnego rozwoju
osobowości wychowanka w sposób najprostsz i najbardziej natu-
ralny. Nie jest zabawa przy tem wszystkiem stanowczo jakimś
jednostronnym środkiem wychowawczym. Przeciwnie zabawa w sto-
sownym i odpowiednim na to czasie,¹ równocześnie i ró-
wnomiernie uwzględnia rozwój fizyczny, duchowy, społeczny
i nawet zawodowy jednostki. Dlatego też teoretycy pedagogii
winni bacznią zwrócić uwagę na ten, dotychczas mimo wszystkiego
jeszcze w całej pełni niedoceniony, środek wychowawczy. Zasłu-
guje on na to chociażby, ze względu na ogromną „radość
życia“, którą nosi ze sobą stale i budzi w sercu „wychowanka“,
podkład uczuciowy tak pełen wartości już sam przez się, a nie-
oceniony wprost, gdy chodzi o jakiegokolwiek poczynania wycho-
wawcze.

¹ Ochota do zabawy budzi się w wychowanku instyktownie tylko
wtedy, gdy zabawy potrzebuje organizm; obejmuje ona nadto tylko takie
zabawy, do których organizm jest już odpowiednio wyrobiony i przygo-
towany. Nie jest wreszcie nigdy „przedwczesna“, nie zjawia się nigdy „nie
w porę“ z tego właśnie powodu, że jest czemś instyktownem.

RÉSUMÉS

Stefan Szuman: UNTERSUCHUNGEN ÜBER DIE ENTWICKLUNG DES ZEIGENS UND DES HINTERSICH-WERFENS VON GEGENSTÄNDEN BEIM KINDE

Die Untersuchung gründet sich auf Tagebuchnotizen, welche die Entwicklung des Zeigens bei zwei Kindern des Verfassers beschreiben. Aus den Beschreibungen geht hervor, dass das Zeigen etwa am Ende des ersten und zu Beginn des zweiten Lebensjahres auftritt. (Bei einen der beobachteten Kinder erfolgte dies erheblich später als bei dem anderen; bei dem Mädchen im zwölften Monat, beim Knaben erst im fünfzehnten Monat).

Nach Ansicht und Beobachtungen des Verfassers ist das Zeigen während der Dauer etwa des dritten Halbjahres eine sehr häufige und typische Reaktionsweise des Kindes auf neue, ungewohnte, interessante und für das Kind wichtige Erscheinungen. Später wird das Zeigen selten und tritt zuletzt nur gelegentlich, beim Auftreten besonders für das Kind interessanter visueller Ereignisse auf. Es wird vor allem durch die Sprache verdrängt, welche die hinweisende, demonstrierende Funktion des Zeigens übernimmt.

Das Zeigen entwickelt sich nach Beobachtungen und nach Ansicht des Verfassers aus der Greifhandlung. Es ist ein Greifen, das nicht zum Abschluss gelangt und bei dem die volitionelle Einstellung durch die beobachtende, demonstrierende ersetzt ist. Charakteristisch für die Gebärde des Zeigens ist das Ausstrecken des Zeigefingers. Dies Ausstrecken und Verwenden des Zeigefingers in einer speziellen und eigentümlichen Weise tritt aber schon früher auf, wenn das Kind Gegenstände berührt und prüfend betastet. Die Gebärde des Zeigens ist also im Sinne der Darwinschen Theorie eine rudimentäre Handlung, welche in den Dienst einer besondern psychischen Einstellung, nämlich des Demonstrierens, getreten ist.

Der Verfasser betont besonders, dass die Gebärde des Zeigens seiner Ansicht nach nicht eine vom Erwachsenen übernommene, d. h. aus Nachahmung entstandene Gebärde ist, sondern dass sie spontan und impulsiv auf dem eben beschriebenen Wege aus der Greifhandlung entsteht. Dafür spricht vor allem, dass das Kind anfangs die Gebärde nicht oder nur selten sozial verwendet, die Ge-

genstände nicht anderen demonstriert, sondern rein impulsiv die Zeigegebärde ausführt. Es demonstriert den Gegenstand gewissermassen sich selbst und nicht anderen Personen.

Die Gebärde des Zeigens hat ähnlich wie die Sprache drei Funktionen. Wir können hier im Sinne Karl Bühlers von einer Ausdrucks-, Kundgabe und Darstellungsfunktion des Zeigens sprechen. Als rein impulsive Gebärde entsteht das Zeigen als ungewollter, unbeabsichtigter Ausdruck einer aufmerksamen, überraschten, beobachtenden geistigen Einstellung in Ansicht eines neuen und für das Kind interessanten Gegenstandes. Schon als dieser Ausdruck ist die Gebärde des Zeigens interessant und spezifisch menschlich, da sie nicht bloss reaktive Hinwendung der Aufmerksamkeit ist, sondern als Ausdruck eines erworbenen, als abgebrochene, nicht vollende Greifhandlung, bemeisterten, gemässigten Verhaltens gelten kann. Früher griff das Kind reaktiv nach jedem Gegenstand oder streckte verlangend die Hände nach ihm aus; jetzt demonstriert es ihn, anfangs zwar auch impulsiv, aber nicht affektiv.

Das Zeigen wird sozial, wird Kundgabe, sobald das Kind erfasst hat, dass diese zunächst impulsive und unbeabsichtige (häufig und mechanisch bei ihm auftretende) Gebärde von anderen als Demonstration, als Hinweisung auf einen von ihm gerade beobachteten und geistig erfassten Gegenstand verstanden wird. Die Erwachsenen tragen dazu bei, diese Funktion der Gebärde dem Kinde verständlich zu machen indem sie ihm zeigen und es zum sozialen Zeigen anregen.

Aus diesem impulsiven und sozialen Zeigen geht das eigentliche intentionelle, absichtliche Zeigen hervor, die Verwendung der Gebärde mit dem Verständnis, dass sie ein Zeichen ist das einen spezifischen Sinn verrät, d. h. die eigentliche Darstellungsfunktion des Zeigens.

Da aber die Sprache, die sich in diesen Zeit zu entwickeln beginnt präziser und praktischer demonstriert und darstellt als die Gebärde, so verdrängt sie bald das Zeigen. Der Verfasser weist darauf hin, dass im anfänglichen Sprachschatz der Kinder demonstrative Interjektionen besonders häufig und für diese Entwicklung charakteristisch sind und beschreibt diese Interjektionen in der Entwicklung seiner Kinder.

Der zweite Teil der Arbeit ist einer eigentümlichen Verhaltensweise ein- bis eineinhalbjähriger Kinder gewidmet, welche darauf beruht, dass beide beobachteten Kinder während ihres Spieles mit Gegenständen (Manipulationsspiele) dieselben in diesem Alter sehr häufig serienweise hinter sich warfen und so hinter ihrem Rücken zum Verschwinden brachten. Die Aufnahmen 4—8 zeigen dies Verhalten während der Spiels mit Streichhölzern. Dies häufige Hinter-sich-werfen ist ein Verhalten das beim erwachsenen Menschen und auch später beim Kinde nicht mehr vorkommt. Der Verfasser glaubt, dass diese Gebärde gleichsam das Gegenstück des Zeigens

bedeutet. Das Kind bringt vor ihm liegende Gegenstände gleichsam zum Verschwinden, indem es sie aus dem Blickfelde aktiv entfernt. Der Erwachsene und auch das ältere Kind wenden den Blick, wenden die Aufmerksamkeit vom Gegenstände ab. Die Kinder, welche Gegenstände hinter sich werfen, bringen sie manuell zum Verschwinden. Manuelles Demonstrieren und manuelles zum Verschwinden bringen zeugen von der anfänglichen starken Mitbeteiligung des Körpers an jeglichem Tun, welches später mehr innerlich, rein gedanklich abläuft. Das Hintersichwerfen erscheint bei Erwachsenen manchmal noch als magische Handlung im Sinne des Vernichtens, für immer Verschwindens etc. Diese Verhaltensweise wird aber eigentlich nie zu einer richtigen Gebärde, da sie nicht sozial im Sinne einer Kundgabe und auch nicht zum Zwecke einer Darstellung entwickelt wird.

Paralell dem Hintersichwerfen entwickelte sich bei beiden Kindern die häufige Anwendung des Wortes *ema fort*, weg, verschwunden. Diese Art von Interjektionen war bei den Kindern des Verfassers und ist auch nach Beobachtungen anderer Verfasser im ersten Sprachschatz sehr häufig. Nach Ansicht des Verfassers zeugt sowohl das Hintersichwerfen als auch die häufige Anwendung von Interjektionen die das Verschwinden von Gegenständen ausdrücken davon, dass das Kind zu Beginn des zweiten Lebensjahres zu beobachten anfängt, dass in seiner Umgebung Prozesse verlaufen, dass Gegenstände „auftreten“ (Gebärde des Zeigens, demonstrierende Interjektionen) und „verschwinden“ (Hintersichwerfen und Interjektionen des Verschwindens, des „nicht anwesenden“). Im ersten Lebensjahr ist das Kind auf die bloße Anwesenheit von Gegenständen der Umgebung eingestellt obwohl erstes Suchen mit den Augen des entfallenen, verdeckten etc. Gegenstandes schon im zweiten Halbjahr sich entwickelt. Im dritten Halbjahr entwickelt sich aber besonders diese geistige Einstellung, die in den oben erwähnten Interjektionen *fort*, *entschwunden*, *weg* — von dem besonders lebhaften Hinwenden der Aufmerksamkeit gerade auf das Phänomen des Verschwindens und der Nichtanwesenheit zeugt. Das Kind weiss noch nichts von der Existenz oder Nichtexistenz der Dinge. Es konstatiert aber jetzt ständig ihr Verschwinden oder ihre Nichtanwesenheit. Diese Etappe der Entwicklung bereitet nach Ansicht des Verfassers das zweite Fragealter vor. Im dritten Halbjahr lernt es die Nichtanwesenheit der Dinge erfassen; am Ende des zweiten oder zu Beginn des dritten Lebensjahres beginnt es zu fragen, wohin die Gegenstände verschwunden sind, wo sie sich zurzeit befinden, was weiter zu Fragen nach der zeitlichen Entwicklung und nach dem kausalen Entstehen der Dinge hinüberführt.

Konstanty Sobolski: RECHERCHES SUR LES RELATIONS
ENTRE LA RACE ET LE TYPE INTELLECTUEL CHEZ LA JEUNESSE
POLONAISE

Le problème de la relation entre la race et le type des capacités intellectuelles demande une méthode objective pour ressortir du domaine des opinions contradictoires. Dans ce but l'auteur applique la méthode de ressemblance donnée par Prof. Dr. J. Czekanowski. En étudiant 38 élèves de la VII classe du gymnase (humaniste) de Cześćochowa il a constaté:

1) L'analyse intellectuelle des élèves, découvre deux grands groupes: physico-mathématique et humaniste; les physico-mathématiciens sont en général plus doués que les humanistes.

2) Ces deux groupes intellectuels ont besoin de deux types d'écoles: des écoles humanistes et des écoles physico-mathématiciennes.

3) La comparaison de préférences exprimées par les élèves avec des notes des maîtres nous montre, que l'intérêt pour quelque science n'est pas toujours lié avec l'aptitude vers cette science. Ainsi nous avons trouvé dans la VII classe du gymnase humaniste beaucoup de physico-mathématiciens.

4) Quoique nos élèves soient jeunes, nous pouvons les caractériser sous le rapport de la race.

5) Le rapport des groupes anthropologiques dans la classe ne correspond pas à la composition de la population de l'arrondissement de Cześćochowa. Nous voyons chez les élèves une grande quantité des gens du type nordique, plus nombreux dans les classes supérieures de la population.

6) Il y a une liaison entre les aptitudes et la race des élèves. Le type sousnordique est plus doué dans les sciences humanistes et moins doué dans les sciences physico-mathématiques. L'aptitude vers les sciences mathématiques et l'aptitude générale nous rencontrons chez les éléments méditerranéens et arménoides et chez les types mixtes de ces éléments. L'élément nordique ne démontre pas des capacités bien déterminées.

7) Les résultats obtenus sont compliqués par les différences dans le développement général. Il est bien connu que l'élément nordique se développe le moins vite, pendant que les éléments méditerranéens et arménoides se développent beaucoup plus tôt. Il est donc possible, que les différences constatées chez les écoliers changeront après.

Johann Kuchta: VOLKSTÜMLICHE WINTERSPIELE DER KRAKAUER VERWAHRLOSTEN JUGEND

In den Nachkriegszeiten begegnet man nicht selten auf den Strassen Krakaus obdachlose Kinder. Sie irren in den Gassen umher teils aus Not, teils durch Familientragödien, teils durch einen merkwürdigen, angeborenen Wandertrieb aus dem Elternhause vertrieben.

Diese Kinder verdienen vor allem unsere Aufmerksamkeit, hinsichtlich ihrer Lebensweise, psychischer Struktur, grosser Selbstständigkeit, Selbstgenügsamkeit, merkwürdigen Lebenskenntniss, ihres Lebensmutes.

Zweifelsohne gehören zu den interessantesten Seiten ihres Lebens — ihre volkstümlichen Spiele, wegen ihrer Originalität und ihres erzieherischen Wertes für das verwahrloste Kind. Man muss dabei wissen, dass für diese bedauernswerte Jugend ausschliesslich nur diese Spiele in Betracht kommen, wenn man auf sie erzieherisch einwirken will.

Die sorgfältige Dauerbeobachtung der Spiele der verwahrlosten Kinder hat durchaus auch im allgemeinen für die Erziehung einen grossen pädagogischen Wert. Sie ermöglicht, dass man sich Rechenschaft ablegen kann, von der ungeheueren Bedeutung, der bis jetzt wenig beachteten volkstümlichen Kinderspiele, welche sich wohl als die idealsten Erziehungsmittel erweisen können.

Diese Spiele eben ermöglichen dem Kinde eine volle, harmonische Entwicklung einer Persöhnlichkeit auf eine natürliche und einfache Weise. Das Kind lebt in ihnen mit seiner ganzen Persöhnlichkeit, mit allem, was ihm zur Verfügung steht. Seine Persöhnlichkeit entwickelt sich deshalb während des Spieles gleichmässig und gleichzeitig in jeder Richtung.

Speziell grosse Bedeutung hat das Spiel für die verwahrloste Jugend, weil ihr künstliche Erziehungsmittel aufzubringen, wohl jedenfalls seinen Zweck verfehlen wird. Darum nur von der Beobachtung der Spiele dieser Kinder soll der künftige theoretisch vorgebildete Lehrer ausgehen, wenn er seinen Erziehungsplan zurecht zulegen versuchen wird.

In diesem Aufsatz werden Spiele der obdachlosen Kinder beschrieben, welche ich im Fürsorgeheim der Krakauer Y. M. C. A. im Jahre 1928/1929 gesehen habe.

In der ersten Gruppe der von mir beobachteten Spiele beschrieb ich diejenigen Spiele, welche zur körperlichen Entwicklung beitragen. Sie ermöglichen dem Kinde eine Übung im Gebrauch der Gliedmassen, im Beherrschen des Körpers, sie üben die Sinne, sie fördern die Geschicklichkeit und Kraft. Dadurch bereitet sich das obdachlose Kind vor, sich dem Leben anzupassen, in schwierigen Lebensverhältnissen aufzuhalten. Auf diese Weise wird dem Kind ermöglicht zu kämpfen um seinen Lebensunterhalt und auszuhalten im Kampf ums Dasein. Die beobachtenswertesten sind wohl von die-

ser Gruppe Spiele wie: Ringkampf, Reiterkampf, Hahnenkampf u. s. w. Zur zweiten Gruppe gehören Spiele, die zur geistigen Entwicklung der Kinder führen. Während dieser Spiele, übt das Kind seinen Vorstellungsmechanismus, es durchlebt intensiv seine Gefühle, es lernt seine Instinkte beherrschen, kurz sich selbst befehlen-sich in Schranken zu halten. Siehe Spiele: „Pszczola“, „Bak“ — die mit deutschen „Hummelspiel“, identisch sind.

Die dritte Gruppe gibt ein Beweis davon wie bei einer gleichzeitigen körperlichen und geistigen Entwicklung auch für die Soziale Erziehung gesorgt wird. Das Kind lernt einem Spielgesetz gehorchen, seine Handlungen einem ordnenden Gesetz zu unterstellen; — widrigenfalls wird es vom Spiel ausgeschlossen. Das Kind lernt den Unterschied zwischen Recht und Unrecht, Gesetzmässigkeit und Ungesetzmässigkeit, seinem subjektiven und objektiven Rechte kennen. Es wird zum gehorsamen und bewussten Mitglied einer Spielgruppe, es bildet sich aus zur Über- und Unterordnung, zum friedlichen Nebeneinander, zur Rivalisation. Das Spiel bereitet endlich künftige Führer der Spielgruppe vor. Als Beispiele mögen dienen „das Kaufmannsspiel“ und „das Gartwirtsspiel“, wobei die Spieler zu verschiedenen Strafen verurteilt werden, die sie ohne Murren verbüssen müssen.

Schliesslich rechne ich zu vierten Gruppe Spiele, welche das obdachlose Kind zum künftigen Beruf eines Bettlers oder Diebes vorbereiten. Während dieser Spiele lernt es geschickt das Diebesgut verbergen, seine Mimik zu beherrschen, die Rolle eines gleichgiltigen, und eines Nichtswissenden spielen.

Es illustrieren solche Spiele wie „Schinkenklöpfen“ und das in Krakau genannte „Pyta“.

Es möge noch im allgemeinen gesagt sein, dass die Entwicklung des Kindes während der Spiele, nur im Zustand der Heiterkeit und Lust zum Spielen vor sich geht. Diese „Lebensfreude“ ist für jede erzieherische Tätigkeit und jedes Erziehungsmittel notwendig, wenn sonst jeglicher Versuch nicht fehlschlagen soll.

Die Entwicklung des Kindes im Spiele geht niemals zu früh, oder zu spät vor sich. Das Erwachen des Bedürfnisses nach bestimmten Spielen, so wie das Auftreten der sie begleitende tätigkeit-lust, verbunden mit ihren angeborener Instinkt sind eine Garantie dass das Kind nur im entsprechenden Augenblick, die Spiele spielt, welche für Seine Entwicklung notwendig sind.

Das Spiel ist endlich nicht bloss ein einseitiges Erziehungsmittel, wie manche annehmen. Zur Gegenteil es wirkt allseitig, indem es gleichmässig und gleichzeitig, in jeder Richtung das Kind entwickelt, wie wir es an Hand der Spiele der verwahrlosten Jugend in Krakau gesehen haben, welchen das Spiel das Elternhaus und die Schule vorzüglich vertritt.

SPRAWOZDANIA I OCENY

Dr. Albert Rumpf: KIND UND BUCH. Berlin und Bonn 1928.

Czytelnictwo dzieci i młodzieży jest niezmiernie doniosłym, a mało opracowanym problemem zarówno literatury, jak psychologii rozwojowej i pedagogiki.

Systematyczna i naukowa praca psychologiczna p. Rumpfa jest badaniem zagadnienia w jednym z tych trzech kierunków. Celem jej nie jest książka, a więc kanony właściwej literatury, ani stworzenie praktycznych norm, lecz dziecko, jego duchowe zasoby i struktura na różnych stopniach rozwoju.

Punktem wyjścia jego badań jest zainteresowanie, środkiem zaś ważny jego przedmiot — książka ulubiona, t. j. „taka na której łatwo, szybko i uparcie koncentruje się uwaga dziecka w określonym wieku i płci“. Obejmują one okres od 9—16 r. życia (początek samodzielnego czytania i koniec rozwoju zainteresowania książką) i opierają się na materiale, zebrany drogą ankiety w bibliotekach i czytelniach, przyczem, oprócz własnych zestawień autor podaje najważniejsze z tych, które opracowano w ostatnich 30 latach. Przedstawia stan zagadnienia w Niemczech i w Stanach Zjednoczonych, rozważa różne metody badań i zdobycia materiału.

Klasyfikuje następnie zebrany materiał według rodzajów literatury dziecięcej, ustalając poczytność każdego z nich dla określonego wieku, środowiska i płci w szeregu tablic statystycznych i graficznych.

Przechodząc do formalnego przebiegu rozwoju zainteresowania książką, autor omawia sformułowania dotychczasowe i wykazuje błędność założeń psychologicznych i rozbieżność z doświadczeniem teorii Volksta, która miała na celu książkę, jako dzieło sztuki, nie zaś dziecko — przedmiot wychowania.

W analizie rodzajów literatury, ich struktury i dostosowania pod względem formy i treści do psychiki dzieci i młodzieży, wychodzi od analizy bajki p. Ch. Bühler (*Das Märchen und die Fantasie des Kindes*) i formułuje na jej podstawie szereg wniosków, stanowiących punkt wyjścia dla dalszych rozważań. Zapożycza też od H. H. Büsse bardzo ogólny podział na okresy w życiu dziecka: 1) Wirklichkeitsfremde, 2) Wirklichkeitsnahe i 3) Wirklichkeitstreue,

którym odpowiadają w literaturze 1) bajka, 2) powieść awanturzysta, typowe powieści dla chłopców i dziewcząt i 3) romans realistyczny, a które kształcą kolejno wyobraźnię, myślenie krytyczne, rozum i wolę.

Szczegółowa analiza różnych rodzajów książek wyjaśnia ową ogólną zasadę, wykazuje, że w wieku następującym po wieku bajek myśl krytyczna walczy jeszcze z fantazją, że zwolna rozwija się poczucie prawdy, realizmu (po przez realizm pozorny), pojęcie czasu i przestrzeni, że narasta doświadczenie; ujawnia skoki i zastrzeżenia w rozwoju zainteresowań książkowych i ich różnice u obu płci.

Autor nie daje teorii, wyjaśniającej wszystkie te zjawiska, uważając ją za przedczesną; usiłuje tylko wykazać ogólną zasadę rozwoju, tak, jak ją pojmował Spranger, t. j. jako powolne wrastanie dzieci i młodzieży w świat dorosłych; rozróżnia linie, wskazujące, jak „dziecko ze świata fantazji — poprzez świat daleki — odbywa drogę do świata otaczającego“, co odpowiada stopniowemu rozwijaniu się sił duchowych dziecka.

Autor dochodzi do następujących wniosków:

a) Książka, nie zawierająca tego, co odpowiada kategorjom ujęcia prawdy, na pewnym stopniu rozwoju nie ma dziecka nie do powiedzenia.

b) Książka taka, jeżeli dziecko do czytania jej zmusimy, zostanie przez nie percypowana właściwymi mu kategorjami.

c) Książka, odpowiadająca kategorjom ujmowania prawdy na określonym stopniu rozwoju dziecka jest jego książką ulubioną.

Sumienna praca p. Rampfa nie jest samodzielną w zakresie przesłanek, ani też wniosków psychologicznych, ale zaznajamia nas dokładnie ze stanem problemu i z metodami pracy na polu badania czytelnictwa dzieci i młodzieży. Ze względu na materiał (wiele książek specyficznie niemieckich), nie jest miarodajną dla naszych stosunków, ale może posłużyć jako wzór dla naszych własnych prób na tem polu.

Janina Tumińska.

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE
Nr. 3 i 4 (marzec—kwiecień), 1929.

E. Fischer. *Beitrag zur Untersuchung der Kritikfähigkeit des Kindes.*

Autor przeprowadził wśród 232 dzieci, w wieku 12—14 lat, ankietę na temat: „Co mi się w świecie nie podoba“. — Wyniki. Najczęściej powtarza się „krytyka“, pogody (burze i deszcze), stosunków szkolnych, warunków komunikacji (złe drogi), wojny i nierówności społecznych. Chłopcy częściej niż dziewczęta skarżą się na stosunki gospodarcze i polityczne, oraz na własną bezsilność, dziewczęta częściej na braki fizyczne, oraz potępiają przestępstwa. Autor słusznie podkreśla, że wyniki takiej ankiety mają mieć wartość nie tylko psychologiczną, ale także orientacyjną w pracy wychowawczej.

M. Liebert. *Eine Untersuchung von Schulneulingen in ihrer Beziehung zu Leistungen im ersten Schuljahr.*

Na 22 uczniach wstępujących do I klasy przeprowadził autor badania testami Winklera. Wyniki otrzymane porównał z postępami badanych po upływie pierwszego roku pobytu w szkole. Autor znalazł naogół dość znaczną współzależność między wynikiem badania testami a postępami uczniów w szkole, co świadczy o wartości testów Winklera. Nadto przeprowadza ciekawe i wnikliwe porównanie profili inteligencji uzyskanych przez uczniów dobrych, średnich i złych. Wykrywa w ten sposób jakie funkcje psychiczne decydują o dobrych wynikach w rachunkach i w dyktandzie. Wnika też w strukturę psychiki poszczególnych uczniów, wykrywa ich mocne i słabe strony.

J. Behr. *Sexualpädagogik u. erster Biologieunterricht.*

Autor omawia rolę wykładu biologii w wytworzeniu zdrowego i naturalnego stosunku młodzieży do problemów seksualnych. Podaje obszerną literaturę traktującą o uświadomieniu płciowem młodzieży.

W. Wolff. *Bemerkungen über die psychische Struktur des Kindes.*

Za charakterystyczne rysy umysłowości dziecięcej autor uznaje: konkretyzm, koherję (synkretyzm) i wiązanie treści w struktury. Przejawami konkretyzmu są: anonizm, niezdolność do uogólnień, marzenia na jawie, obrazy ejdetyczne. Synkretyzm przejawia się w tendencji do ujmowania zjawisk w jednych i tych samych nierozdzielnych całościach, np. małe dziecko nie poznaje matki, gdy ta weźmie inne dziecko do rąk. Strukturyzacja polega na tendencji pamięci do przetwarzania apercypowanych treści w swoiste całości plastyczne, przyczem cechy istotne występują wyraźniej, a nieistotne ustępują w cień. Wszystkie trzy cechy wywodzi autor z plastyczności umysłu dziecięcego.

K. Bartsch. *Die psychischen Leistungen der Kinder einer vierten Volksschulklasse verglichen mit den Leistungen einer zweiten Hilfsschulklasse.*

Autor zdejmował profile psychologiczne kilkunastu uczniów szkoły pomocniczej metodą Bartsch-Rossolimo i porównywał je z profilami uczniów normalnych. Wyniki okazały, że uczniowie ze szkoły pomocniczej znacznie ustępują uczniom normalnym pod względem koncentracji uwagi i inteligencji, natomiast dorównują im pod względem pamięci, a przewyższają ich jeśli chodzi o bezpośredni zasięg pamięci. Autor porównuje profile uczniów najlepszych ze szkoły pomocniczej z profilami najgorszych z normalnej. Pierwsi wykazują dobre wyniki testów pamięciowych, drudzy szczególnie złe. Za cechę charakterystyczną jednych uważa dobrą, drugich zaś złą pamięć.

W. Borelowski.

OD REDAKCJI.

Redakcja „Chowanny“ z radością komunikuje czytelnikom, że począwszy od daty niniejszego zeszytu do Główna Redakcyjnego wstąpili Panowie: Prof. Dr. Jan Czekanowski, oraz Prof. Dr. Bogdan Nawroczyński.

SPROSTOWANIE.

W sprawozdaniu prof. Dr. S. Szumana o książce Dr. H. Rowida „Psychologia pedagogiczna“ wydrukowano na str. 102 w czwartym wierszu od góry mylnie — filozofją — zamiast filogenezą.

TEATR SZKOLNY SAMORODNY I JEGO WARTOŚĆ WYCHOWAWCZA

Funkcja wychowawcza naszego teatru szkolnego jest ujmowana dotychczas w jakichś ogólnikach pustostownych w rodzaju powiedzeń: teatr ma wielkie znaczenie kulturalne i wychowawcze. Odnosnie do teatru szkolnego powtarza się te same frazesy, które można słyszeć ze sceny każdego stowarzyszenia kulturalno-oświatowego. Całkowite pomieszenie pojęć teatru, jako zespołu grających, ze sceną, jako miejscem popisu czy propagandy, brak linii odcinającej wyraźnie teatr szkolny od każdego innego teatru powodują, że dotychczas nie ujęto należycie zadań i metod tej strony wychowawstwa.

Przyglądając się naszemu teatrowi szkolnemu, rozróżniłem trzy jego formy, będące zarazem według ogólnie przyjętego mniemania zupełnie wystarczającym wyrazem jego zadań. Jest on albo czemś w rodzaju przystrajania budynku szkolnego w dni uroczyste i gra wtedy rolę motywu dekoracyjnego, albo też jest dekoracją połączoną z popisem uczniów tej czy owej szkoły, przy czem ten popis jest zazwyczaj pokazem uzdolnień „dobrej siły” nauczycielskiej, która wcale nie myśli kryć swych zasług pod korcem, albo wreszcie łączy moment dekoracyjny z szkodliwie dla istoty teatru szkolnego pojętą działalnością „kulturalno-oświatową”, co ma miejsce zwłaszcza w szkołach powszechnych na wsi.

Nikomu naogół nie przychodzi na myśl odłączyć teatr szkolny od sceny szkolnej, oddzielić wartości wychowawcze samej gry od efektu scenicznego i widowni. Jak istotą szkoły nie jest szyld, ani budynek, ani ludzie mieszcący się w budynku, tak istotą teatru szkolnego, jako jednego ze środków wychowawczych, nie może być scena zapelniona żywą dekoracją, ale sam proces gra-

nia, ale sama gra. Dlatego podkreślam: trzeba oddzielić teatr szkolny od sceny szkolnej.

Jeżeli istotą teatru szkolnego ma być sama gra, ujęta w metodę wychowawczą, to naturalnie widownia gra tu rolę podrzędną. „Przedstawienie“ szkolne powinno być celem samym w sobie i ten główny jego cel nie może być przygłuszony przez żadne cele uboczne.

Celem teatru szkolnego nie może być ani rola motywu dekoracyjnego, ani wystawa uzdolnień uczniów czy nauczyciela, ani wreszcie wychowywanie widowni. Nawet bowiem widownia powinna tu zająć miejsce drugorzędne, jak kurtyna i scena. Teatr szkolny nie jest także powołany do żadnej roli „kulturalno-oświatowej“, bo od tego są inne teatry, znacznie lepiej spełniające to zadanie, jak nżej wykazę. Ma on zadanie wychowawcze tylko w stosunku do grających.

Jedną jeszcze rzecz trzeba stanowczo od teatru szkolnego oddzielić. We wszystkich prawie szkołach urząda się przedstawienia połączone z popisami, z których dochód przeznacza się na taki czy inny cel. Ten handel tandetną sztuką sceniczną połączony z grą niezdrowych ambicij i atmosferą szkodliwej adoracji gwiazd rodzinnych, to sprowadzanie instytucji wychowawczej do roli zarobkującego przedsiębiorstwa i to zarobkującego przy pomocy „metody“ wychowawczej, jaką winien być teatr, jest wręcz sprzeczne z istotą szkoły.

To fałszywe ustosunkowanie się do teatru szkolnego wynika stąd, że teatr szkolny taki, jaki jest dzisiaj to zwyczajny teatr amatorski, który wzdycha, aby stanąć na poziomie teatru zawodowego, a nie mogąc tego osiągnąć staje się tylko lichem naśladownictwem sceny zawodowej.

Źródło błędu leży w tem, że podobnie jak w dziecku przeciętny człowiek widzi minjaturę człowieka dorosłego, tak w teatrze szkolnym chce się widzieć minjaturę teatru dla dorosłych, amatorskiego czy zawodowego.

Takiem pojmowaniem sprawy wyrządza się wielką krzywdę zwłaszcza teatrowi dziecięcemu. Tam bowiem, gdzie zespołem grającym są dzieci, przedewszystkiem należy mówić i myśleć o teatrze, jako o zabawie pojętej w całej jej powadze i ważności i będącej dziś już należyście ocenioną funkcją dziecięctwa w dojrzewaniu człowieka.

Nim przejdę do dalszych kwestyj, pragnę jeszcze załatwić się z wymaginowaną rolą „kulturalno-oświatową“ sceny szkolnej. Dotyczy to zwłaszcza szkolnictwa powszechnego, działającego na wsi. Ta rola „kulturalno-oświatowa“ sceny szkoły powszechnej, polegająca według ustalonego mniemania na szerzeniu „oświaty“ i „budzeniu ducha narodowego“, jest wynikiem tragicznego nieporozumienia. Oto na wieś przychodzą ludzie z miasta wręcz wsi obcy, wręcz obcy jej kulturze i niosą w sobie dumne przekonanie, że wszelki miejski import jest dla wsi nieocenionem dobrodziejstwem. Zwłaszcza w dziedzinie teatru przekonanie to prowadzi do fatalnych skutków. Oto wieś ma swój teatr, cudowny teatr obrzędów ludowych, wieś pierwsza pokazała Polsce teatr samorodny, wieś ma swoją organizację teatrów ludowych a tu nauczyciel przychodzący z miasta przynosi jej odpadki sceniczne w postaci dramideł czy komedijek napisanych przez „ciocie od oświaty“ dla „ludu“, dla pocziwego i głupiego „ludu“, który ma tyle skarbów kulturalnych, który poprzez regionalizm dał odczuć Polsce nowy powiew twórczości scenicznej. Z takimi sztuczidłami wchodzi nauczyciel i na scenę szkolną, zwłaszcza w dni uroczystości narodowych. Te sztuczydła patriotyczne zwłaszcza stoją na poziomie senników egipskich. Jakżeż więc wygląda rola „kulturalno-oświatowa“ sceny szkolnej na wsi? Pocóż więc narzucać teatrowi w wiejskiej szkole zadanie, którego i tak nie spełnia?

Podobnie przedstawia się sprawa i w ośrodkach robotniczych. Cała masa teatrów amatorskich, wśród których są i naprawdę artystyczne, bierze tę rolę kulturalno-oświatową na siebie. Tu także należy teatr szkolny pozostawić jemu samemu. Tu także niepożrebna scena szkolna, jako trybuna popisów czy jakiegokolwiek akcji społecznej.

Ponieważ na początku podkreśliłem, że istotą teatru szkolnego, jako metody wychowawczej powinna być sama gra, powinien być sam proces gry, a tymczasem teatr szkolny jest kiepskiem naśladownictwem teatru zawodowego, więc postaram się wykazać, że teatr zawodowy lepiej czy gorzej imitowany nie może spełniać zadań wychowawczych w szkole.

Każdy z nas jest przyzwyczajony do teatru, w którym autor, reżyser i aktor występują w ściśle ustalonym stosunku i ani na myśl nam nie przychodzi, że może być inaczej. Sądzymy, że jest to poprostu istotą teatru, że autor pisze sztukę teatralną, reżyser

podaje aktorom sposób odtworzenia i organizuje całość przedstawienia, że aktor „stwarza” daną postać, starając się jak najlepiej odczuć ton zasadniczy utworu dramatycznego i oddać intencje autora. Istnieje tu hierarchja: autor, reżyser i aktor.

Mówi się wiele w recenzjach o „kreowaniu” jakiejś postaci z dramatu. Powiada się, że aktor stwarza jakąś postać. W gruncie rzeczy nie powinno się mówić o kreacji, ale o reprodukcji zamiarów autora. Cała twórczość aktorska w teatrze, do którego przyzwyczajaliśmy się polega głównie na odczuciu przez aktora postaci, o jakiej myślał autor. U wielkich aktorów jest w tym wypadku niewątpliwie wiele twórczości dochodzącej nawet do tego, że nie wyobrażają sobie wystąpienia na scenę w innym kostjumie, niż ten, który im się „objawił”. Przeciętny jednak aktor jest niewolnikiem autora i zwłaszcza przy t. zw. klasycznym repertuarze, przy wystawianiu arcydzieł dramatycznych, wobec których obowiązuje pewien pietyzm czy to odnośnie do wyrażonych ongiś życzeń czy pojęć autora czy też w stosunku do raz stworzonej i ogólnie uznanej „kreacji” ta zależność występuje w całej pełni. Jeśli nawet pisze się, że dany aktor „pojął” daną postać indywidualnie, to ma się na myśli nie odstępstwo od rysów, w jakie graną postać wyposażył autor, ale raczej to, że aktor nie naśladował żadnego aktora, który przed nim grał tę samą rolę.

Tak więc praca aktorska polega na możliwie idealnem niewolnictwie w stosunku do intencji i wyobrażeń autora. Zatem nie kreacja ale intuicyjnie wartościowa reprodukcja. Z pewną jednak słuszością można mówić o „kreacji”, jeśli aktorowi dano do odegrania jakąś papierową rolę, w którą istotnie wlewa własne życie. Ale to przecież nie jest normalnem. Normalny teatr wymaga dobrego dramatu równie, jak dobrego reżysera i aktora. Wynika z tego pozorny paradoks, że istotnie twórczym jest aktor w warunkach teatralnych anormalnych przez to, że musi ożywiać tekst martwy. W warunkach normalnych działalność aktora jest o wiele więcej odtwórcza i niewolnicza, niż twórcza i swobodna. Zewnętrznym dokuczliwym często dla widza wyrazem tego aktorskiego niewolnictwa jest świst szeptu suflera, przypominający ustawicznie przykucie aktora do tekstu

Weźmy jeszcze rolę reżysera w teatrze. Dobry reżyser urabia aktorów. Bardzo często ich tyranizuje, przerabiając ich na obraz i podobieństwo swoje. Czasami ta tyranja jest nawet niewidoczna. Po-

prostu genjusz reżysera ładuje niewidzialnie swoją psychikę w psychikę aktora. Rezultat taki, że aktor nie gra „sam ze siebie“, ale gra w nim reżyser.

Powiedziałem już wyżej, że teatr szkolny jest u nas naśladownictwem teatru zawodowego, że jest zwyczajnym teatrem amatorskim.

Amator zwykle stara się naśladować jakąś postać graną przez zawodowego aktora czy też sposób jego gry. Jeśli się n. p. gra w szkole „Dziady“, to uczeń będzie starał się odtworzyć Gustawa-Konrada takim, jakim widział go na scenie jakiegoś zawodowego teatru. Jeśli sam nie widział, to przygodny reżyser (zazwyczaj nauczyciel) podda mu sposób gry według tego, na co on sam patrzył. To samo zachodzi, jeśli ma się do czynienia i z t. zw. lżejszym repertuarem.

Podkreśliłem już, że teatr szkolny ma być jednym ze środków wychowawczych i że pedagogiczną wartość ma w nim sama gra, sam proces gry.

Ponieważ dzisiejszy teatr szkolny jest minjaturą teatru zawodowego, więc postawię pytanie: Jakie wartości wychowawcze ma teatr szkolny, którego ideałem jest możliwie najlepsze naśladownictwo gry zawodowego aktora?

Stwierdzam: Taki teatr nie ma żadnych wartości wychowawczych.

Weźmy najpierw pod uwagę sam proces gry. Jaką on przedstawia wartość wychowawczą w stosunku do zespołu? Żadną. Czyż młody, czy co ważniejsza, w wieku dziecięcym będący „aktor“ ma możność wyżycia się w grze, która polega na naśladownictwie i tresurze? Absolutnie nie. Jeżeli mimo to uczniowie czy uczennice chętnie grają w takich warunkach, to głównym bodźcem jest ambicja, chęć pokazania się na scenie, co dla procesu gry jest nie tylko wręcz uboczne ale i szkodliwe.

Szkodliwość takiej gry, polegającej na tresurze występuje zwłaszcza w grze dzieci, której przecież nie można inaczej traktować jak zabawy. Dziecko tresowane do popisu scenicznego jest pozbawione w czasie takiej gry wszelkich istotnych i cennych cech zabawy. Narzuca mu się przedmiot zabawy z całym kompleksem uczuć i wyobrażeń obcych, straszliwie dla dziecka obcych, bo chyba nikt nie będzie miał odwagi powiedzieć, że mamy bo-

daj znośny repertuar utworów scenicznych nadających się dla teatru dziecięcego, w którym dzieci grają. Gdyby zresztą nawet był taki repertuar, to dziecko musi mieć pełną władzę nad przedmiotem zabawy, jeśli zabawa ma spełniać swoje tak poważne zadania, a czyż najidealniej pomyślany i najlepiej narzucony przedmiot zabawy nie wywoła w duszy dziecka krzyku o jego przetworzenie, o przebranie go w szaty uczuć i wyobrażeń takie, o jakie woła rozkwitająca osobowość dziecka? Fantazja dziecięca obwijająca przedmiot zabawy w cudowną tkaninę rzeczywistości i nierzeczywistości, a raczej rzeczywistości zmysłowej i rzeczywistości emocjonalnej, czyż ta fantazja nie będzie tu uwiecznioną i skrępowaną?

Narzucanie uczuć, narzucanie ruchów, słów i fabuły nie można przecież uważać za dobrze zorganizowaną zabawę, powiedziałbym nawet, że nie można wogóle uważać za zabawę. Prócz chęci pokazania się, postawienia osobowość dziecka nie ma tu żadnych zainteresowań. Zwłaszcza narzucona ekspresja uczucia, która zazwyczaj ogranicza się do zewnętrznych objawów, do mimiki i robienia płaczu czy śmiechu, oraz narzucona fabuła, która przecież winna być radosną drogą wyzwalającą uczucie, te dwa czynniki już zgóry przesadzają sprawę wyżywiania się dziecka w grze.

Jeszcze jedno. Bardzo często dzieci grywają w szkole dorosłych. Sam nieraz w takich przedstawieniach występowałem. Jakież to okropne! Któż nie zna zwłaszcza tych patryjotycznych sztuczek, gdzie dziecko rolę bohatera z wąsami i szabelką deklamuje, jak papuga. A ta infantylizacja problemów obchodzących dorosłych, a zupełnie obcych lub zupełnie inaczej pojmowanych przez dziecko, czyż nie jest zabijaniem jego duszy? W iluż to szkołach, na iluż to scenach i scenkach małe, pożałowania godne papugi, troskliwie wytresowane mówią podskakującym głosem „wielkie” słowa, szumne hasła, które obarczono ich pamięć.

Powiecie, że przecież dzieci lubią grać dorosłych, lubią bawić się w dorosłych. Ależ zgoda! Trzeba tylko pamiętać, że jeśli dziecko gra dorosłego i czyni to chętnie wiedzione „instynktem władania i postawienia się”, czy też celem wżycia się w socjalno-psychiczne warunki, otaczające je, to jednak dzieckiem pozostaje i nie jest miniaturową dorosłego człowieka. Jak „uproszczony” w uczuciach i w intelekcie człowiek dorosły daje nam fałszywy obraz dziecka, tak fałszywym jest „zdziecinianie” myśli i uczuć właściwych dorosłym, tak fałszywą jest infantylizacja nieomal na-

krywająca się z jakąś popularyzacją. Proste słowo, nieskomplikowane zdanie, konkretyzm myśli, prymityw uczucia wcale nie znaczą, że wyrażone przy pomocy nich zagadnienie, obchodzące dorosłego, już stało się zagadnieniem, mającem pełne obywatelstwo w świecie duszy dziecięcej. Jak dobra bajka jest amoralna, tak gra czy zabawa dziecka musi być aspołeczną w stosunku do społeczeństwa dorosłych i taką jest i taką trzeba ją uszanować i pozwolić z cech tej społeczności względnej obłuskiwać, jeśli wychowanie nie chce się zidentyfikować z ślepą tresurą.

Przedstawieniom szkolnym towarzyszą zwykle deklamacje. Ileż tych wierszydeł wkuto w pamięć biednych amatorów! Rytm i rym, te dwa rodzaje kleju wiążącego słowo z uchem i pamięcią, niepodzielnie władają deklamującym malcem. Znaczenie słów, treść zdania to są rzeczy, obok których przechodzi zupełnie obojętnie osobowość dziecka.

W tej chwili widzę przed sobą jedno z takich dzieci, jak paple :

...zwalczym wrogów żelazem
lub skonamy tu razem!

Przy słowie „tu“ dziecko miało wskazać palcem na ziemię. Wskazało palcem sufit. Widocznie ten gest był dla niego lepszym środkiem postawienia się, bo przecież o rozumieniu treści przez dziecko nie mogło być mowy.

Przejdźmy teraz do roli, jaką taki teatr odgrywa, w „wychowywaniu“ młodzieży starszej, uczęszczającej do wyższych klas szkół średniej.

Spotkałem się ze zdaniem, że teatr szkolny amatorski pozwala lepiej odczuć uczniom czy uczennicom dzieła literatury.

To „odczuwanie“ jakiegoś dzieła dramatycznego przez to, że uczeń tak pojmie postać stworzoną przez autora, jak ją pojął jakiś wybitny aktor, jest zwykłym narzucaniem takiego a nie innego pojmowania. Pracuje tu tylko bierność uczucia. Jest to ta sama historia, co z nauką literatury. Uczeń „wkuwa“ różne „ideologie“, a wewnętrzne wzbogacenie się bodaj jednym zdaniem samodzielnie przemyślanem i odczutem nikogo nie frasuje. Krytyka, ten introligator literatury (zwłaszcza szkolnej), „tłumaczy“ uczniowi wszystko. W teatrze szkolnym podobnie. Mówią mu: odczuj tak a tak. Co uczeń na tem wewnętrznie zyskuje? Nic. Owszem traci.

Poza i skłonność do pozowania, sztuczność — oto zysk! Nabijanie się cudzą psychiką kosztem zdławienia własnej — oto zysk! Oczywiście, że w szkole, w której autorytet wychowawczy oznacza zabijanie wszelkich odruchów samodzielności nikogo to razić nie będzie. Ale w szkole twórczej — to zbrodnia!

Teatry szkolne z akompaniującymi im deklamacjami to tresa bezbronnych małpek. Trzeba stwierdzić: dzisiejszy teatr szkolny, jako kiepska reprodukcja teatru zawodowego, żadnych wartości wychowawczych nie posiada i jest co gorsze amputowaniem twórczych pędów w duszy dziecka.

Dobrze. Ale co dać w miejsce potępionego teatru?

Burzyć łatwo, ale trudniej coś zbudować.

Zgoda.

Jest teatr, w którym nie istnieje hierarchja: autor, reżyser i aktor, ta hierarchja, wyznaczająca aktorowi głównie reprodukcyjną czynność. Istnieje teatr, w którym autor, reżyser i aktor są równouprawnieni i równowartościowi. Teatr z ducha demokratyczny. Takim jest właśnie teatr **samorodny**. Jakże on wygląda?

Gdybyśmy znaleźli się na próbie w takim teatrze, to przede wszystkim uderzyłoby nas to, że nikt, nawet „reżyser“, nie trzyma w ręce żadnego tekstu. Suflera także nie widać. Może się już wszyscy tak dobrze nauczyli ról, że chcą ambitnie grać „bez suflera“? Oczywiście, że grają bez suflera, bo go wogóle nie znają. Mówią „sami z siebie“. Nawet reżyser nie poddaje słów. Jeśli nawet ta sama osoba dwa razy powtarza jakąś scenę, to choć sens i nastrój epizodu jest ten sam, ale słowa za każdym razem bodaj trochę zmienione. Całkiem to proste: nikt się tu słów na pamięć nie uczy. Nie uczy się ich, bo mówi własnymi słowami. Dobrze. Ale jak z tego gadania „co kto chce“ rodzi się jakoś składna całość? Jak powstaje w takim teatrze coś, coby można nazwać akcją dramatyczną?

Przyjrzyjmy się!

Oto ktoś z chętnych do grania rzuca jakiś pomysł. Temat. Może to być jakieś zdarzenie z życia realnego, czy jakaś zasłyszana względnie przeczytana opowieść, albo też coś przez projektodawcę wymyślonego. Wszyscy osądzają najpierw, czy wogóle dany temat odpowiada im i czy znajdują w nim miejsce dla pełnego wygrania się. Analiza i krytyka — proste i krótkie. Kto czuje, że akcja dramatyczna na takim temacie osnuta nie stwarza dla niego

żadnych możliwości graania, jasno to oświadcza. Jeśli tak ustosunkuje się większość, naturalnie, że temat się odrzuca. Ale jeśli temat naogół odpowiada, to nie pozostaje nic innego jak przemienić go w akcję dramatyczną. Rozdzielają między siebie role. Narada nad rozłożeniem na sceny i akty. Ponieważ aktor ważniejszy od akcji dramatycznej, więc jeśli trzeba to ją, a nie jego odpowiednio się nagina. Osobowość grającego to świętość. Nie autor, nie reżyser, ale aktor — oto zasada teatru samorodnego. Daje się to osiągnąć, bo grający są zarazem autorami. Sami widowisko sceniczne komponują i dla siebie w tej kompozycji miejsce wyznaczają. Nie akcja więzi aktora, ale aktor panuje nad akcją. Naturalnie, że nie jest on kapryśnym panem tej akcji, bo z chwilą, gdy zespół umówi się co do następstwa scen i samej akcji, to porządek ten, dobrowolnie przyjęty, zachowuje się z konieczności.

Nie jest to teatr w pełnym znaczeniu improwizujący, bo jednak przedstawienie poprzedza pewna praca, umowa, słowem przygotowanie, chociaż krótkie, ale konieczne. Są jednak zaimprovizowane fragmenty. Przyczyną ich zapomnienie czy pomyłka grającego. Trzeba to zatrzeć przez zaimprovizowanie. Proszę wierzyć, że takie zatarcie pomyłki w takim teatrze nie pozostawia śladu i często nawet się spostrzec nie daje. (A co się dzieje, jeśli w teatrze, gdzie gra pamięć przykuta do tekstu, aktor się pomyli?) O improwizowaniu jednak na większą skalę niema mowy, boby chaos zdeptał sens i porządek gry. Głównych punktów umowy trzeba przestrzegać. Można jednak za każdym razem mówić innemi słowami, niż na poprzedniej próbie czy przedstawieniu, byleby ton i kierunek akcji się nie zmienił.

Przygotowanie przedstawienia w takim teatrze, o ile zespół zgrany, bardzo krótkie. Niezbyt długie przedstawienie powstaje w trzech do czterech godzinach, a czasem i szybciej.

A teraz kilka słów o zespole. Rozróżnić tu trzeba dwa rodzaje teatru samorodnego: teatr artystyczny i teatr wychowawczy. W pierwszym wartości artystyczne są rozstrzygające. Do takiego teatru częściej dobiera się ludzi, niż się akcję do ludzi dostosowuje. Wynika to z naturalnej przewagi reżysera, względnie kierownika artystycznego, który chociaż nikogo nie tyranizuje i pozostawia maximum możliwości wygrania się, jednak sam w swoich najlepszych chęciach ograniczony jest postulatami powziętej koncepcji scenicznej. Nie rozkazuje on wprawdzie bezwzględnie, ale wpływ

jego pomimo wszystko ciąży na grających. Wpływ ten jest wprawdzie dobrowolnie uznawany, ale jednak pozostaje wpływem i ładowaniem, choćby w małych dozach swojej psychiki w cudzą osobowość, zwłaszcza jeśli ta osobowość jest słaba i dająca się ulepieć. Z tego powodu w teatrze szkolnym reżyserem może być tylko pedagog, ale nigdy aktor zawodowy.

Teatr samorodny wychowawczy ma za cel przede wszystkim samo wychowanie przez teatr, a nie efekt sceniczny, nie wartości artystyczne. Dlatego i rola reżysera w takim teatrze wychowawczym to rola katalizatora. Reżyser wychowawca ma rozbudzać i ułatwiać wygranę się, ale pod żadnym warunkiem nie ciążyć swoim wpływem, choćby przyszło poświęcić najpiękniejsze momenty sceniczne. Nie trzeba sobie wyobrażać, że taki teatr będzie pozbawiony artyzmu i piękna. Bynajmniej. Artyzm i piękno są w nim potrzebne, ale wolno je wpuścić tylko wtedy, jeśli nie są poddane, jeśli wyrosły samorodnie z rozbudzonej osobowości. To też w teatrze samorodnym-wychowawczym (czyli sensu stricto samorodnym), troska o aktora i jego osobowość musi panować nad troską o akcję i efekt sceniczny. Raczej sto razy nagiąć akcję do grającego, niż raz nadkruszyć jego osobowość przez żądanie dostosowania się do akcji lub pożądanego przez akcję typu.

Jeśli chodzi o charakter zespołu, to trzeba podkreślić, że zarówno w teatrze samorodnym art. jak i wychowawczym co najmniej pożądaną jest pewna jednorodność psychiczna grających. Musi być równy mniej więcej poziom umysłowy oraz rodzaj i zakres zainteresowań życiowych. Zespół z dorosłych i dzieci byłby niemożliwy. Zespół dzieci z miasta i dzieci chłopskich trudny do zgrania się. Co więcej nawet n. p. w gimnazjum nie należałoby łączyć uczniów z klas niższych z uczniami klas wyższych. Trzeba bowiem unikać wszystkiego, co grozi wyrobieniem sztuczności, a tem właśnie grozi zespół psychicznie niejednorodny. Całość akcji musi być podatna do przeżywania przez wszystkich grających, a nie może przewyższać nieczyich zdolności odczuwania i rozumowania.

Jeszcze jedna uwaga co do zespołu. Najlepiej grają w teatrze samorodnym ci, którzy jeszcze w żadnych teatrach amatorskich nie grali. Nie zmanierowani. To jasne.

Jakie są zalety tego teatru?

Nikt nie jest niewolnikiem tekstu i pamięci. Każdy tworzy. Jest aktorem i autorem. Radość tworzenia!

Niema w tym teatrze powtarzalności. Jest możność improwizowania ciągłego w granicach umówionego porządku. To też niema w tym teatrze dwóch takich samych przedstawień. Za każdym razem coś się zmienia. Niema martwoty ani akcji ani nawet typu. Niema kopjowania udanego wysiłku, ale jest ciągle stawanie się. Przez nieopieranie się na pamięci wyrabia się orientację i rzutkość, a przez to, że każda próba czy przedstawienie różne są od poprzedzających, nie nuży się grającego i nie zniechęca.

Ponieważ nie aktora przykrawa się do akcji, ale w zasadzie akcję do aktora; unika się sztuczności, bo każdy gra to, co wewnętrznie zdolny jest przeżyć. Uszanowanie bowiem osobowości grającego nigdy nie robi go sztucznym.

W końcu i wychowanie społeczne. Przez wspólne obmyślanie, przez grę zespołową ambicja jednostki uczy się podporządkowywać ambicji gromadzkiej. Grający automatycznie włącza się w twórczy kolektyw.

Teraz kilka praktycznych uwag.

Teatr samorodny może i powinien mieć zastosowanie na każdym stopniu nauki szkolnej. Może grać samorodne przedstawienie zarówno dziecko z pierwszego oddziału szk. powszech., jak i gimnazjalista z klasy 7-mej czy 8-mej. Tym starszym pójdzie o wiele trudniej. Zbyt wiele mają już maniere. To najcięższy orzech do zgryzienia.

Dzieci mają już swój teatr samorodny. Należy tylko umiejętnie nim pokierować. Wszelkie zabawy dziecka, czy to w szkołę, czy w sklep, czy jakiegokolwiek inne tego rodzaju są takim naturalnym teatrem samorodnym. Trzeba tylko zaznaczyć, że taka zabawa, odbywa się bez widowni. To też może się zdarzyć, że dziecko, które doskonale taką zabawę reżyseruje, będzie się czuło widzami początkowo skrępowane. Dlatego najpożądane widownią dla teatru samorodnego wychowawczego jest widownia podobnie jak zespół psychicznie jednorodna. Dzieci powinny grać dla dzieci. Z początku nie należy na widownię wpuszczać nawet rodziców, bo ci nie zawsze będą rozumieć znaczenie tego sposobu wychowywania i na pierwszy plan wysuną swoje rodzicielskie ambicje, realizowane w grze dziecka. To może spaczyć robotę. Grozi wyhodowaniem sztuczności dla oklaskiwanego efektu. A tu trzeba podkreślić, że teatr sam.-wych. nie jest teatrem na popis, ale terenem wyzycia i wygrania się aktorów. Powiedziałbym nawet, że i zespół złożony

ze starszej młodzieży powinien mieć przede wszystkim taką samą młodzież za widzów.

Dzieci należy wprowadzać w ten teatr zaczynając od inscenizacji ich zabaw czy to w „szkołę“, czy w „sklep“, czy w „dom“ itp. Zabawom tym trzeba nadać pewien kierunek i charakter jakiejś akcji rozwijającej się i kończącej. Potem radziłbym wziąć za temat do grania jakieś zdarzenie z życia szkolnego, czy też przeżycia szkolne, które dzieci ośmielone przez reżysera-pedagoga będą bardzo ciekawie ujmować. To można robić wielokrotnie. Następnie można zachęcić dzieci do podania wymyślnego przez nie tematu. Niech grają wymyśloną przez nie samą historyjkę. Ten rodzaj przedstawień nazwę zasadniczemi w teatrze samorodnym. Ich celem jest być pomostem pomiędzy życiem realnem a sceną. Mają one wprowadzić dziecko z życia w teatr powoli i bez szkody dla naturalności.

Następnie można przejść do inscenizacji bajek. Grimm dla dzieci młodszych, Andersen dla starszych. Inszenizacje bajek mogą stanowić pewną trudność. Jak je inscenizować? Zasada: tak, jak chcą grający, o ile tylko ich projekty mają pewien sens.

Każdemu przedstawieniu może towarzyszyć inscenizacja jakiejś piosenki, przyczem należy budzić i rozwijać wrodzone zdolności mimiczne i wrodzone poczucie rytmu. Niczego nie narzucać.

Jeśli chodzi o młodzież młodszą i starszą to tak samo przedstawienia samorodne zasadnicze powinny opierać się na tematach z życia szkolnego, przeżyć własnych grających lub na tematach wymyślonych przez nich. Potem można inscenizować nowele, pozostawiając zawsze inicjatywę grającym. Należy jednak stosować się, by grający nie nabył jakiejś maniery w wysławianiu się, by nie małpował języka książki jakiejś czy pisarza jakiegoś, ale o ile możliwości niech mówi językiem własnym. Ważne. Ludzie z inteligencji tak rzadko posiadają swój własny język, oddający ich osobowość!

Co do rozwiązania akcji dramatycznej to jestem zwolennikiem „szczęśliwego zakończenia“. „Happy end“ może być ze względów artystycznych potępiany, ale względy pedagogiczne czynią go koniecznym. Nie musi to być naiwne dobre zakończenie. Triumf idei moralnej wystarczy. Ta ostatnia uwaga dotyczy naturalnie przedstawień samorodnych granych przez zespół młodzieży starszej. Dla młodszych koniecznem jest dobre zakończenie naiwne t. zn., że końcem jest szczęście osobiste bohaterów.

Co do dekoracji, to teatr samorodny nie kłopotczy się niemi. Widownia przecież gra tu rolę drugorzędną. Można grać wszędzie. Na scenie wystarczy tło, na którym odcinają się grający. Lepiej przecież wyrzucić dekoracje, niż mieć pomalowaną szmatę urągającą wszelkiemu poczuciu piękna. Poza tem dekoracja może przytłaczać grających i na pierwszy plan się wybijać. Na pierwszym planie tymczasem winien być aktor. Dekoracja to tylko tło. A jednak rozporządza teatr samorodny wspaniałą dekoracją: naturą. Przedstawienia na wolnem powietrzu, na wycieczce na tle lasu, skał, pól czy chałupy są w tym teatrze bardzo pożądane.

Chcę jeszcze zwrócić uwagę na jedną korzyść wychowawczą płynącą z przedstawień w takim teatrze. Oto może on przeciwdziałać skutecznie zbytniej lub nawet chorobliwej introwersji. Jeśliby nawet to jego działanie w wypadkach zbyt zakorzenionego marzycielstwa było niezbyt silne, to w każdym razie będzie profilaktykiem. Pozwólmy dzieciom wyżyć się i wygrać, a mniej będzie w klasie zadumanych i zatopionych w rojeniach. Praca szkolna na tem zyska.

Z teatrem samorodnym zapoznałem się i współpracowałem z nim w Wiejskim Uniw. Lud. w Szycach pod Krakowem. Instytucja ta pedagogicznie niezwykle interesująca i na polu teatru osiągnęła duże rezultaty. Prawda, że jest tam młodzież wiejska z całej Polski w wieku od lat 18-stu, a więc młodzież starsza i ludzie dorośli, prawda, że ten teatr samorodny okazał się raczej artystycznym, ale i na stronę wychowawczą kładzie się tam wielki nacisk. Naturalnie, że teatr samorodny dla młodzieży szkolnej musi rozwijać się całkowicie po linii wartości pedagogicznych.

Szereg prób przedsięwziętych dotychczas przezemnie wykazało, że teatr samorodny, w którym pierwsze miejsce zajmuje sama gra, jest istotnie teatrem wychowawczym. W najbliższym czasie w obszerniejszych ramach zamierzam podać zarówno opis i wyniki przeprowadzonych doświadczeń, jak i określić dokładniej i szczegółowiej metodę pracy w tej dziedzinie wychowawstwa.

G. LANDAU

WPŁYW »FILOZOFII ŻYCIA« NA WSPÓŁCZESNY RUCH PEDAGOGICZNY

Historja kultury — powiada Barth — porusza się w przeciwnym kierunku jak wojny Hunnów. Tu według podania walczyły najpierw ciała, a następnie duchy poległych bohaterów — tam idee i koncepcje duchowe wyprzedzają powołane przez nie do życia realne utwory, porządki, instytucje i t. d. Odnosi się to do wszystkich dziedzin historyczno-kulturalnego życia. Wykazanie związku genetycznego, jaki zachodzi między ideowym czynnikiem, a odpowiadającymi mu utworami realnymi jest trudne. Powodem tego jest ta właściwość obiektywnych utworów kultury, że uzewnętrznienie swe muszą mieć w jakimś materialnym substracie, którego prawom winny się podporządkować. Objawia się to przede wszystkim w uleganiu sile bezwładności, na mocy której wszystkie wcielone w konkretne kształty formy twórczego ducha objawiają tendencję do bezgranicznego wprost trwania w nadanej im przy narodzeniu formie istnienia — we formie, której duch pierwotny, idea, w myśl ewolucyjno-historycznych praw, jakim podlega życie duchowe, już dawno utraciły swą rację bytu.

Inaczej rzecz się ma z obecnym reformatorskim ruchem pedagogicznym, którego rytmika i tempo dopisuje niemal kroku dynamicznie procesu ideowego. Tu szeregi następcze spletających się i krzyżujących ze sobą postaci i form, bądź wcielonych w życie, bądź będących w trakcie dojrzewania, tworzenia się, krzewienia, torowania sobie drogi do szerszej świadomości w postaci programów, planów, odezów, okólników i t. d. jest tak intensywny, że nietrudno wyczuć tętno idei, które całemu temu ruchowi nadają swoiste znamię. We wszystkich niemal hasłach, postulatach, kierowniczych zasadach współczesnej pedagogii znajduje niemal adekwatny wyraz ideologia „filozofii życia“ (Lebensphilosophie), tj. poglądu na świat, który nazwę swą otrzymał od głównego przedmiotu swych badań,

od życia jako takiego, życia wogóle, a nie tylko któregoś z jego objawów.

Filozofję tę, która od Schopenhauera poprzez Nietschego, Diltheya, Bergsona, Jamesa, Simmla, Kayserlinga i in. oddziaływała na umysłowość współczesną, cechuje przede wszystkim wrogie stanowisko względem intelektualizmu, naturalizmu, mechanizmu i determinizmu — podkreślanie irracjonalnych czynników w świecie, a zwłaszcza w duszy człowieka, których przewaga nadaje rzeczywistości zwłaszcza wewnętrznej charakter wolności i dynamizmu, woluntaryzmu i indywidualizmu.

Nikt może tak radykalnie nie rozprawił się z intelektualizmem jak Bergson. On to, mówiąc słowami Jamesa, „zadał mu cios śmiertelny i niema nadziei utrzymania go przy życiu“. Intelpekt według Bergsona objawia swą zupełną niemoc i bezwładność wobec rzeczywistości życia, które w istocie swej najrdzenniejszej jest ruchem, pędem niepowstrzymanym (*élan vital*) procesem! Na dnie tego procesu działa i tworzy jedność niepodzielna absolutu życia, wiążąca nieskończenie różnorodną i płynną treść jednością i ciągłością prądu stawania, przynoszącego w miarę postępu swego nowe, niepowtarzalne, nieprzewidziane kompleksy zjawy. Jądem ustrojów organicznych jest wola, która przebiegowi życia nadaje charakter aktywizmu, energizmu. Struktura intelektu z jego formami czasu i przestrzeni, oraz kategorjami przyczynowości sprawia, że rozum chcąc myślowo opanować życie, musi je rozłożyć na części i cząsteczki, które pojmuje jako powiązane w stosunkach koniecznych i prawidłowych, powszechnie panujących i matematycznie obliczalnych. Prawdziwy ruch życia (*le devenir réel*), przebiegający między elementami, wymyka się zawsze z pod intelektualnego rozważania — ono wszędzie powoduje rozkład i śmierć jedności życia, zastanawia ruch, powstrzymuje jego tętno, dławi jego technienie.

Prawdziwy obraz życia w świecie i w nas odślania nam intuicja, która sama jest życiem. Jest ona czynną w uczuciach sympatii, w kontemplacji metafizycznej, w ekstazie religijnej, w chwilach natchnienia, w wolnych aktach woli, wogóle wszędzie tam, gdzie człowiek w twórczości lub przeżyciu, wychodzi poza sferę swego indywidualnego ja, nawiązując do prajedni.

Nowy kierunek myśli, przywracający godność i znaczenie irracjonalnym czynnikom duszy (woli, uczuciom, afektom) zmienił stanowisko człowieka do otaczającego świata, zwłaszcza historyczno-

kulturalnej rzeczywistości, do innych ludzi, zmienił pogląd na własne zadania i cele. Wpływ tej filozofii znalazł podatny grunt w Ameryce, gdzie przeszczepił ją twórca teorii pragmatyzmu, gorący zwolennik Bergsona, James. W dziedzinie pedagogicznej filozofia ta znalazła zastosowanie w organizacji szkoły Dewey'a, profesora nowojorskiego uniwersytetu — szkoły, którą pojął jako komórkę życia, jako mikrokosm makrokosmu życiowej potęgi, pojętego w tym charakterze, jaki mu przypisała filozofia życia. Szkoła ma zdaniem Deweya, stworzyć dla dziecka warunki, będące odtworzeniem naturalnego otoczenia, w którym ono żyje. Chodzi w niej o wprawienie w ruch tych funkcji i sił dziecka, które są niezbędne dla zwycięskiego ostania się w życiowej walce, oraz dla dobra zbiorowego życia. Nie chodzi więc o rozwój intelektualny, tylko o pobudzenie aktywności, ruchliwości, o zaostrenie zmysłu obserwacyjnego i przedsiębiorczego, chodzi o pobudzenie chęci i odwagi do inicjatywy, do doświadczenia, do prób, do samodzielnej manipulacji na rzeczach i t. d. Zamiast książkowej wiedzy o naturze zjawisk i stosunkach, jakie między nimi zachodzą, szkoła zaznajamia dziecko z konkretnymi przedmiotami: z łodzią rybacką, ze stajnią, z warsztatem, z gospodarskim mechanizmem, ogrodem, polami, łąkami i t. d.

Z tego samego kręgu myśli wyrósł system szkół Montessori, szkół daltońskich, rozpowszechniony dziś w całym cywilizowanym świecie — te same założenia są u podstawy różnych typów „szkół pracy“, w Niemczech, w szkołach belgijskich Decrolyego i t. d.

Pewne modyfikacje i odchylenia od tego kierunku przy zachowaniu jednak jego istotnej struktury zaszły w życiu pedagogicznym pod wpływem innego odłamu filozofii życia, której reprezentantem jest Dilthey, nieustrudzony badacz i poszukiwacz w historii kulturalno-duchowego życia Europy w jego rozczłonkowaniu na odrębne systemy (prawo, obyczaje, państwo, społeczne i polityczne porządki, nauka, sztuka, ekonomja i t. d.) Dilthey pod wpływem Hegla uznaje jedność bezwzględną i totalność życia duchowego, któremu jednak w odróżnieniu od swego mistrza nie przypisuje logicznej, abstrakcyjnej struktury, która rozwija się, oraz różnicuje według praw logicznych, lecz charakter psychologiczny, irracjonalny, wynikający z natury twórczego życia, danego subiektywnie, jako przeżycie, a na najwyższych stopniach, jako uświadomienie się sobie „Innewerden des Geistes“. Dilthey źródło obiektywnego ducha wy-

prowadza od konkretnych, indywidualnych, psychofizycznych ustrojów, których funkcje z natury rzeczy są powiązane strukturalnie, t. j. w sposób uwarunkowany kierunkiem rozwoju, celem i sensem zawartym w całości; z którą każda częściowa struktura jest organicznie związana. Ten związek strukturalny o charakterze immanentnie teleologicznym różnicuje się w toku rozwoju na odrębne systemy związków i działań (*Wirkungszusammenhänge*) na częściowe struktury (*Teilstrukturen*), z których ustaliły się zasadnicze formy (*Lebensformen*) Sprangera, w jakich historyczny rozwój kultury duchowej przebiega.

Strukturalny związek, który stanowi istotę kulturalno-historycznej rzeczywistości, sprawia, że każde częściowe odgałęzienie, oraz każdy poszczególny przebieg w nim zachodzący jest „niesiony” (*getragen*) całością; że totalność ducha wyraża się w każdym utworze, dziele, porządku obiektywnej kultury, oraz, że przy ich odtworzeniu (*Nachbilden*), przeżywaniu (*Nacherleben*), rozumieniu (*Verstehen*) współdziałają wszystkie energie duszy. Ten stosunek korelatywny między obiektywnym a subiektywnym duchem, to ich wzajemne oddziaływanie na siebie uwarunkowane jest jednością prądu życiowego, który oba te światy przenika i porusza. Te same siły twórcze życia, które skrzystalizowały się w obiektywnej treści historyczno-społecznego ustroju objawiają się w funkcjach duszy indywidualnej, które zainteresowaniem swem wracają do owych wartości. Między obiektywnymi utworami a podmiotami je przeżywającymi zachodzi stosunek życiowy (*Lebensbezug*). Polega on na tem, że przez „transpozycję z pełni własnego przeżycia” przenika się do objawów życia obcego. Przeżywanie obiektywnego porządku kultury, zdaniem Diltheya nietylko odsłania nam w nim coraz to nowe zakresy, ale odsłania świat własnej duszy, objawia nam sens i cel własnego życia, daje wytyczny kierunek dla spełnienia własnych zadań i powinności.

Czem człowiek jest, o tem dowiaduje się z historii — powtarza Dilthey za Heglem. Poznanie, zrozumienie, uświadomienie sobie tego wszystkiego, co żyje w nas, co w czysto osobistym przeżyciu jest tylko ciemnem, nieokreślonem dążeniem i parciem ku nieznanym celom, jest podnietą do postępu i rozwoju po linii zakreślonej wytycznymi obiektywnego ducha. Nie istnieje w świecie duchowym, powiada Dilthey nic, coby pozostawało bez wpływu na człowieka, biorącego w nim udział. Wszystko w nim staje się czynnikami, od-

działującym na kierunek działania i rozwoju człowieka. Przedmioty te bądź w postaci celów pożądaných, bądź motywów obowiązujących wolę, bądź żądań domagających się uwzględnienia (Rücksichtnahme) nadają kierunek życiowy. „Stosunki życiowe zachodzące między mną a przedmiotami kultury duchowej, ku którym zwracają się moje zainteresowania, przeistaczają je na nosicieli szczęścia, na czynniki rozszerzające moje istnienie wzmagające moje siły... A atrybutom, które przedmioty otrzymują tylko w odniesieniu do mnie, odpowiada spowodowana przez nie zmiana stanów wewnętrznych.“ (Dilthey, *der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*, Berlin 1910, str. 61).

Filozofja ta, a zwłaszcza jej nauka o strukturalnym związku życia duszy, o współbytności „wszystkiego we wszystkim“ (Spranger), o współzależności wszystkich części od siebie i od całości, oraz ich wzajemnem współdziałaniu zawiera mnóstwo pedagogicznych wskazań i motywów. To też wpływ jej dobitnie się objawił w najrozmaitszych kierunkach ruchu reformatorskiego tej dziedziny życia duchowego w Niemczech. Wpływ ten *implicite* jest zawarty w poglądzie Litta, że wychowawca ma być zastępcą ducha „Anwalt des Geistes“, że zadanie nauczycieli nie polega na kierownictwie (Führung), tylko na wprowadzaniu „Einführung“ młodzieży do świata kultury duchowej — w zdaniu Schwarza, że wychowawca ma prawo i obowiązek kierować młodzieżą, tj. w formie osobistych wymagań być wyrazicielem wiecznych postulatów ducha w odniesieniu do duszy ludzkiej; w poglądzie Sprangera, że „prawa form życia „Formgesetze des Lebens“ są czynne w młodzieży i poprzez ich dzieła i czyny realizują życiowe wartości“.

Całkiem wyraźnie występuje podkład ideowy filozofji względem psychologii strukturalnej u Kerschtensteinera, który kwestję organizacji szkół uważa za tkwiącą głęboko w poglądzie na świat i za rozwiązalną tylko z pomocą idei filozoficznych (Weltanschaulich beeinflusste Ideen). W jego własnym poglądzie przeważają punkty widzenia humanistyczne (Geisteswissenschaftlich) z silnym zaakcentowaniem psychologii strukturalnej. Uważa on każdą indywidualność ludzką za totalność, która posiada w stanie potencjalnym zdolności i warunki do przeżywania i rozumienia wszystkich form wartości kulturalnych, ale od górującego w tej kombinacji pierwiastków psychicznych zainteresowania, uzdolnienia, zamiłowania przybiera swą typową strukturalną formę. Ta górująca nad

wszystkimi innemi siła przechyla szalę możliwości rozwoju i postępu danej indywidualności w kierunku przez nią wytkniętym. Jest ona punktem zaczepnym dla całej pracy wychowawczej nad podrastającą młodzieżą szkolną. W tej hegemonii jednego kierunku nad wszystkimi innemi, które wchodzi w skład indywidualnej struktury, tkwi tajemnica tego, co nazywamy powołaniem, i którego ujęcie i poznanie jest jednym z kardynalnych warunków powodzenia całego procesu wychowawczego. Zadanie wychowawcy polega zdaniem Kerschensteinera na tem, by otworzył duszę młodzieży dla dóbr kulturalnych, by rozwijał jego zdolność rozumienia, odczuwania, przeżywania produktów obiektywnego ducha, w których utrwaliło się coś z wiecznego porządku. Najpomyślniejszych wyników spodziewać się można zdaniem K. przy pomocy tych dóbr, których zasadnicza forma zgadza się z indywidualną strukturą ucznia. W tym sensie sformułował podstawowy aksjomat wychowania: „Wyszktałenie jednostki możliwe jest z pomocą owych dóbr kulturalnych, których duchowa struktura na każdym jej stopniu rozwoju jest adekwatną z indywidualną formą życia.“ (Pedagogik in Selbstdarstellungen, str. 96).

W innym odłamie pedagogicznego ruchu reformatorskiego reprezentowanego przez t. zw. „Związek zdecydowanych reformatörów szkolnych“ „Bund entschiedener Schulreformer“, w którego skład wchodzi nauczyciele wszystkich typów i stopni szkół, rodzice, przedstawiciele kuratorów, ministerstw oświaty i t. d. odgrywa fundamentalną rolę drugie centralne pojęcie filozofii strukturalnej, t. j. pojęcie totalności. Oesterreich, jeden z czołowych reprezentantów tego związku widzi w rozwiązaniu problemu totalności przez odpowiednie wychowanie możliwość zażegnania przesilenia podważającego wszystkie dziedziny życia duchowego w naszym czasie. W niedorozwinięciu totalności, w zatamowaniu prądu życiowego, szukającego poprzez aktywność indywidualną lub zbiorową swego spełnienia „Erfüllung“ widzi reformator ten, jak niegdyś Rousseau w oddaleniu się od natury, załazek wszelkiego zła, wszelkich zboczeń od właściwego kierunku klęsk i przesileń, które doprowadzone do najwyższego napięcia, powodują kataklizmy dziejowe tej miary, co wojna światowa. Nawołuje on do przewartościowania wartości w dziedzinie pedagogicznej w tym sensie, by miarą wartości ludzi, ich czynów i dzieł, nie były jak dotychczas, kwa-

lifikacje intelektualne, ranga społeczna, rodzaj pracy i t. p. tylko jedynie stopień zbliżenia się lub oddalenia od totalności.

W dotychczasowym bowiem systemie arystokracji intelektualnego z jego hipertrofią mózgu, z jego przecenianiem pewnych kwalifikacji i pewnych zawodów ze szkodą wszystkich innych, które dla zachowania i rozwoju życia zbiorowego mają równe istotne znaczenie — reformator ten widzi zarzewie wszelkich antagonizmów klasowych, pobudkę do pogardy pracą ręczną i do jej plebeizacji, która jako reakcja rodzi pychę materialną.

W systemie tym widzi przyczynę emigracji, bezdomności, anarchii indywidualistycznej. W chaosie nieskończonej różnorodności i indywidualności ludzi, dóbr kulturalnych, funkcji i czynności jest zdaniem Oestreicha zasada przyporządkowania ludzi i zawodów według ich strukturalnej odpowiedności najlepszą linią orjentacyjną. Od tej metody spodziewa się pomyślnego uregulowania sprawy podaży i popytu, oraz możność zapewnienia każdej pracy równego szacunku i równego prawa do zdobywania środków życia.

Chodzi tylko o to, czy na swoim miejscu i w zakresie swojej działalności zdołał przelać maksimum swych energii do dzieła, t. j. czy postąpił w kierunku zbliżenia się do totalności.

Tylko totalny człowiek, to jest ten, kto wszystkie swoje istotności doprowadził do pełni rozkwitu może uznać (bejahren) totalność swych bliźnich i kochać ich jak siebie samego. Tylko on może wyzbyć się zawiści, instynktów zaborezych, żądz panowania nad innymi, bo jego afektywne i woluntarne jestestwo jest wciągnięte w ruch płodnej aktywności. Postęp ku totalności oznacza wzrost ładu i zestroju powszechnego, wynikającego z odpowiedności funkcjonowania każdej komórki w całości ustroju społecznego.

Z tych motywów wyrosły projekty: szkoły elastycznej, szkoły życia i szkoły produkcyjnej „Produktionsschule.“ Jakkolwiek z powodu mnogich przeszkód nie zostały wcielone w życie, to jednak zdołały poruszyć szerokie sfery zainteresowanych i przygotować grunt dla wzejścia zasiewu tych pomysłów w przyszłości. Szkoła elastyczna „Elastische Einheitsschule“ ma wciągnąć w orbitę procesu wychowawczego także rodziców i różne współczynniki społeczne, które bezpośrednio lub pośrednio mogą wpłynąć na kierunek rozwoju młodzieży. „Szkoła życia“ „Lebensschule“ ma dać dzieciom możliwość rozwoju według naturalnych warunków. Znamienny dla podrastającej młodzieży naturalny niepokój przelewać w ruch czyn-

ności, spełnianej stopniowo rozszerzającym się zakresie zadań, wogóle ma podtrzymywać ciągle współdziałanie między „wyspą wychowawczą a kontynentem życia“. Przewodnie zadanie „Szkoły produkcji“ polega na przysposobieniu młodzieży do służby w gospodarczo technicznym życiu, które w obecnym stanie kultury jest podłożem materialnym dla rozbudowy życia kulturalno-duchowego w jego najróżnorodniejszych formach i stopniach. Człowiek najlepiej pozna świat, w którym ma walczyć i tworzyć przez kształtowanie go i wywołanie w nim zmian. Konstruktywna praca zwłaszcza w dziedzinie gospodarczej, która jest głównym punktem programu tej szkoły, ma być środkiem, oraz przewodnikiem dla poznania świata rzeczy, stosunków, jakie między nimi zachodzą i praw, jakim podlegają.

Praca ta nie jest tu uwzględniana dla celów zarobkowania dla jej „rentowności“ wogóle dla samozachowawczej tendencji, bo wszędzie, gdzie takowe są przewodnim motywem w działalności jednostki lub grupy, oznaczają zdaniem tych reformatorów pasożytnictwo części na całości — lecz ma ona być metodycznym środkiem do pojednania serca i mózgu, ręki i głowy do jednozgodnego nastrojenia wszystkich energii duchowych ustroju w jego aktywności twórczej. Celem tu jest rozwój ku totalności „Werden zur Totalität“ — rozwój nowego człowieka poprzez produktywny młodzieńczy okres ku twórczemu życiu totalności dla totalności społeczeństwa, narodu i ludzkości.

„Związek zdecydowany reformatorów szkolnych“ chce obronić dzieci przed wyciskiem ich sił, występuje przeciw usiłowaniom „wprzągnięcia młodzieży w jarzmo produkcji“, przeciw procesowi utylitaryzacji z całą zaciętością, występuje do walki z panującym w szkolnictwie dotychczasowym mechanizmem nauczania „Verkopfungsmaschinerie“. „Szkoła produkcji“ ma pobudzić do współudziału całą skalę energii twórczych, rozpiętą między fizyczną, psychiczną i duchową stroną ustroju, a tem samem przyczynić się do pedagogizacji życia gospodarczego „Pedagogisierung der Wirtschaft“. Pojęcie to oznacza proces uduchowiający pracę codzienną, wyplenający z niej utylitaryzm, podnoszący istnienie do znaczenia religijnego (Religiosierung des Daseins). Hasłem przewodniem, którem się posługuje ten związek reformatorów w walce codziennej o lepsze formy bytu, jest sformułowanie w zdaniu: „duch ma kształtować materję, idea przeniknąć dzień powszedni“.

Patos idealistyczny, w którym kulminuje ten odłam reformatorskiego ruchu pedagogicznego, nie jest tylko poszczególnym, dorywczym objawem w tej dziedzinie, ale jest znamienny dla całości życia wychowawczego obecnej doby w Niemczech. Stwierdza się w tym zdanie wybitnych pedagogów, że kierunek wychowawczy nie jest tylko teorią, lecz tkwi głęboko w całości życia kulturalno-duchowego, a zwłaszcza jest uzależniony od filozoficznego poglądu na świat jego wyznawców.

Jednym z licznych czynników, które wywołały silny prąd idealizmu w życiu duchowym w Niemczech wogóle, a który też nadaje kierunek ruchowi pedagogicznemu, jest wpływ filozofii życia, zwłaszcza tego jej odgałęzienia, którego twórcą jest Simmel. Myśliciel ten dał filozoficzne uzasadnienie idealizmu, którego rodowód wywiódł z charakteru życia samego z najrdzenniejszej jego właściwości tak zwanej przez niego „Transcendencji“. Rozumie on przez to tendencję życiowego procesu do ciągłego przekraczania danego stanu, prześcignięcia osiągniętej fazy rozwoju, tendencję do wzmożenia prądu życiowego, wyrażającą się w nienasyconym pożądaniu „więcej życia“ (mehr Leben).

Na najwyższych stopniach rozwoju tam, gdzie vitalny proces przeistacza się na duchowy następuje punkt zwrotny procesu skierowany przeciw życiu i domagający się czegoś „więcej jak życie“, „Mehr als Leben“. Jest to zwrot do realności wyniesionej ponad płynny prąd stawania i zagłady, do instancji pozaczasowej niezmiennej, to jest do świata idei, która jakkolwiek wyniesiona ponad proces dynamiczny życia, nadaje mu kierunek rozwoju, cel, sens, wartość i znaczenie.

Stanowczy zwrot do idealizmu w obecnym życiu pedagogicznym stwierdza Th. Litt w książce swej „Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluss auf das Bildungsideal“, Lipsk 1927. Podaje on na poświadczenie tego stanu rzeczy liczne zjawiska, fakty i przebiegi aktualne z tej dziedziny życia. I tak zwraca on uwagę na dobitne podkreślenie przez młodszych przedstawicieli „szkoły pracy“ momentu obiektywnego, wyrażającego się w wymaganiu dyscypliny przedmiotowości „Zucht des Gegenständlichen“, który w dotychczasowym pojmowaniu zadań tej organizacji szkolnej był zaniedbany. Wspomina o reakcji, jaka nastąpiła w ruchu młodzieży „Jugendbewegung“ przeciw dotychczasowym z jej łona wyrosłym romantycznym zapędom do wyżycia się we własnym, od-

rębnym świecie, reakcji, która pozytywnie objawia się w uznaniu czynnika karności, dyscypliny, obowiązku, odpowiedzialności w poszukiwaniu zadań o szerszym zakresie, których spełnienie wymaga samozaparcia, panowania nad sobą, podporządkowania się prawom i normom nadindywidualnym. Zwrot do idealizmu widzi autor ten w powrocie do klasycyzmu z jego uznaniem prawideł ogólnych, norm i idei kształtujących wszelkiego rodzaju twórczość.

Sam Litt jest zwolennikiem idealizmu w wychowaniu — idealizmu obiektywnego, heglowskiego z jego dialektycznym rozwojem, z jego walką i przeciwieństwami. Za idealizmem tym przemawia to, że jest ugruntowany w samej istocie życiowego procesu, który jest rozdzieleniem w jedność, jednością w rozdzieleniu. Dotychczas panujący ideał klasycznego humanizmu z jego optymizmem, z jego wiarą w harmonijną zgodność i jedność wszystkich rzeczy chce autor ten zastąpić heglowskim poglądem na świat. Poprzez dialektyczne przeciwstawienia bowiem, przez ciągłe napięcia między subiektywnymi potrzebami a wymaganiami ze strony rzeczy, między wolą do posłuszeństwa wobec praw i norm bezwzględnie ważnych i pozaczasowych, a dążeniem do zaspokojenia egocentrycznych, z aktualnej sytuacji wyrosłych potrzeb, wśród konfliktów między ja i nie ja między materialnymi a duchowymi czynnikami, między tem co jest, a tem, co powinno być — dojrzewa jednostka ludzka do swych najwyższych celów człowieczych.

W zwrocie do idealizmu z jego dobitnem akcentowaniem normatywnych czynników w wychowawczej funkcji dopatruje się wielu rzeczników rozmaitych kierunków pajdocentrycznych niebezpieczeństwa powrotu do autorytaryzmu, heteronomizmu i imperatywizmu, wogóle do czynników hamujących rozwój swobodny młodego pokolenia.

Obawy te jednak są nieuzasadnione. Nie chodzi tu bowiem o narzucenie młodzieży gotowego systemu praw, obowiązków i przepisów, dla których żąda się bezwzględnego posłuszeństwa — ale chodzi o stopniowe przedzieranie się do coraz głębszych pokładów struktury indywidualnej przy pomocy wywołania odpowiednich przeżyć w duszy młodzieńczej przy pomocy apelacji do najlepszych sił, do najszlachetniejszych instynktów. Tą drogą dociera wychowawca do jądra osobowości moralnej z jej autonomicznym porządkiem, do ugruntowanego w niej systemu praw i norm, których prawomocność jest także ważną dla obiektywnego ducha.

Porządek idealny, do którego nawiązuje wychowawca, można na tem stanowisku pojąć zgodnie z Försterem, jako „świat sposobności do własnego rozwoju sił, jako świat możliwości wyrażenia własnego życia wewnętrznego w sposób twórczy“, zaś wychowawcę jako nauczyciela „w kierunku ideału“ — „Lehrer im Ideal“.

NAUCZANIE METODĄ PROJEKTÓW¹

I.

Prof. Charles A. McMurry w znakomitem dziele, dla pedagoga wręcz fascynującym zatytułowanym „Nauczanie Metodą Projektów“ podaje szereg przykładów, będących ilustracją zarazem miłą, barwną i pouczającą tej metody, dzięki której nauka stać się musi zarówno dla uczącego, jak dla uczniów prawdziwym magnesem, działającym siłą rozbudzonego zainteresowania i ciekawości, oraz żywiołowej przyjemności z rozwiązanego zagadnienia i osiągniętego rezultatu.

Aby nabrać pojęcia o tej metodzie rozpatrzmy tutaj dość szczegółowo kilka z tych przykładów, poczem przejdziemy do omówienia wyników oraz sposobu posługiwania się projektami.

Założenie i rozbudowa miasta Washington.

Zamiast uczyć dawną metodą, że miasto Washington zostało założone przez Jerzego Washingtona w r. 1793 nad rzeką Potomac, że jako stolica państwa, jest siedzibą prezydenta i rządu, że liczyło przed wojną 350.000 mieszkańców i że obecnie planuje się jego rozszerzenie — według nowej metody, sprawa przedstawia się następująco:

Założenie m. Washington jako stolicy Stanów i jego rozbudowa stanowi przykład projektu, którego proces odbywa się od lat stu zgorą.

Po uchwaleniu przez Kongres Stanów, że nowa stolica ma być założona nad rzeką Potomac, J. Washingtona upoważniono do wybrania miejsca i ustalenia ogólnych planów. Pragnieniem Washingtona było, by nowe miasto pojęto jako wielki projekt mający rozrosnąć

¹ Referat, opracowany na podstawie: C. A. Mc. Murry, Teaching by projects: a basis for purposeful study, N. York, Macmillan, 1921.

E. Collings, An experiment with a project curriculum (with an introduction by W. H. Kilpatrick), N. York, Macmillan 1924.

się w wspaniałą stolicę. Miał on wielkie wyobrażenie o przyszłości kraju, to też chciał, by ta nowa stolica odpowiadała temu w swym rozwoju.

W uplanowaniu miasta dobrał sobie jako doradcę znakomitego inżyniera francuskiego L'Enfant'a, który się zasłużył w czasie rewolucji, i przedstawił mu swą koncepcję. W międzyczasie zebrał Jefferson z miast Starego Świata szereg planów, które zostały L'Enfant'owi przesłane.

Po szczegółowem zbadaniu terenu, na którym stoi obecnie m. Washington, przedstawiającego się wówczas jako szczere pole, L'Enfant opracował projekt wielkiego miasta, nakreślając ulice i lokując gmachy państwowe. Ulice miały być bardzo szerokie, bo na 80—160 stóp i miały się przecinać pod kątem prostym na północ i południe, na wschód i na zachód. Dla różnorodności wyznaczył on w dwóch punktach centralnych miejsca na place publiczne, skąd aleje rozchodziły się na wszystkie strony, przecinając owe ulice. Plac Kapitolu oraz ten, gdzie znajduje się obecnie Biały Dom, stanowiły owe punkty.

Przy porównaniu tego planu z paryskim, łatwo można się doszukać podobieństwa. Przeto można powiedzieć, iż m. Washington było po części na Paryżu wzorowane.

Przez szereg lat po założeniu, miasto Washington nie sprawdzało pokładanych w niem nadziei, było to duże miasto jedynie na papierze. Ulice jego były niewybrukowane, budynki bardzo od siebie oddalone. Żartowano sobie, że to miasto wspaniałych przestrzeni. Atoli Stany szybko się rozwijały i rozwój ten pociągnął za sobą odpowiedni rozrost stolicy.

Aby zdać sobie jasno sprawę z kolei losu miasta Washington, należy ująć jego wielki plan i śledzić jego rozwój od samej proroceji jego koncepcji. W pierwszej połowie XIX wieku tudzież po wojnie domowej odstąpiono od pierwotnego planu i gmachy niektórych ministerstw umieszczono niewłaściwie, natomiast rozwój całego szeregu działów wzgl. departamentów odzwierciadla dobitnie szybki rozrost kraju w ciągu następnego stulecia.

Najważniejszym gmachem w Washingtonie jest Kapitol, będący zarazem najpotężniejszą budowlą w kraju. Dominuje on swą masywną kopułą nad całą panoramą, stojąc na wyniosłości blisko 100 stóp ponad rzeką Potomac. Jerzy Washington sam położył kamień węgielny pod ten gmach w r. 1793. Wówczas było tam puste pole, dziś jest to środek wielkiego miasta. Część środkowa tego gmachu, będąca obecnie szczegółem w całości, mieściła obie Izby Kongresu aż do czasu wojny domowej. Izby te zajmują dziś po jednym z obszernych skrzydeł później dobudowanych.

Po drugiej stronie parku znajdującego się przed Kapitołem mieści się wspaniała biblioteka Kongresu. Biblioteka ta zajmuje wspaniały gmach, gdzie znajduje się bogaty księgozbiór, zasilany stale wszystkimi wydawnictwami w kraju wychodzącymi. Przewi-

dziana ona jest na 4,500.000 tomów. Jej marmurowe sale i piękne dekoracje są godne zobaczenia.

Dokoła Kapitolu zgromadzony jest szereg gmachów, będących warsztatem, gdzie tworzy się całe ustawodawstwo kraju. Powstały one kosztem \$ 25,000.000.

Przed Kapitołem rozpościera się „Aleja Pennsylvanii“ długości jednej i ćwierć mili. Na jej końcu znajduje się Biały Dom, siedziba prywatna i urzędowa Prezydenta. Obok są liczne ministerstwa i urzędy, gdzie tysiące funkcjonariuszy i dygnitarzy pracują nad sprawami państwowymi wszelkiego rodzaju. Całe tłumy ludzi, przybyłych ze wszystkich części kraju, załatwiają tu wszelkiego rodzaju sprawy prywatne i publiczne.

Washington liczył przed wojną 350.000 mieszkańców. Dziś liczba ta wzrosła znacznie. Już niema tam pustych przestrzeni. Miasto jest wypełnione pięknymi domami, tworzącymi ładne ulice. Sąsiednie zaś miasta Baltimore i inne, mieszczą w sobie nadmiar jego ludności.

Jerzy Washington powziął wzniosły plan założenia stolicy, która odpowiadała potrzebom rozwijającego się kraju. Patrzył on w przyszłość i widział metropolję godną Stanów Zjednoczonych. Plan ten opracowany w szczegółach przez L'Enfant'a, został ściśle przeprowadzony. Dzisiaj zaś wyłania się nowa koncepcja stolicy, będącej w większej jeszcze zgodzie z nowymi pojęciami o sztuce, architekturze, wymogach sanitarnych i urządzeniach wielkomiejskich.

W r. 1901 Komisja złożona z najwybitniejszych architektów kraju opracowała tego rodzaju projekt. Raz przeprowadzony, podnieś on m. Washington do rzędu najciekawszych i najpiękniejszych miast świata. Ma ono również być wzorem nowoczesnego miasta pod względem wielkich idei sanitarnych i artystycznych, posiadającym niezrównane parki, gmachy, pomniki, urządzenia świetlne, wodociągowe, kanalizacyjne i komunikacyjne, tudzież szkoły i czytelnie.

Ten piękny plan rozwinie się dokoła wyniosłego pomnika Jerzego Washingtona, przyczem miasto będzie się ciągnęło ku rzece Potomac, na brzegu której powstaną owe parki oraz bulwary i monumentalny most. Rozwinięte miasto ma sięgać do Wielkich Wodospadów Potomac, znajdujących się obecnie w odległości 12 mil ang.

Każdy Amerykanin wówczas będzie ze swej stolicy dumny. Każde dziecko szkolne zwiedzi ją i przeczyta w jej gmachach i pomnikach historję kraju ojczystego.

To studjum m. Washingtonu ma wiele zalet, wśród których wyróżniają się poznanie struktury państwowej, biografji i historii.

Projekt zużytkowania progów na rzece Tennessee zwanych Muscle Shoals.

Zamiast przeprowadzić dawnym sposobem lekcję geografji gospodarczej i kazać dzieciom zapamiętać, że dolina rzeki Tennessee posiada węgiel, fosfat, żelazo i marmur, że uprawiana tam jest

bawelna i zboże, wreszcie, że kwitną tam miasta Memphis, Birmingham, Decatur, Florence, Knoxville i inne — nowa metoda ujmuje te wiadomości jako szczegóły niezwykle zajmującego projektu następującego:

Przy progach Muscle Shoals na rzece Tennessee rząd amerykański wznosi obecnie obiekt o znaczeniu ogólnie państwowem. W miejscu tem spadek rzeki wynosi 140 stóp. Stanowi on siłę, którą rząd postanowił zużytkować przez wybudowanie tamy i założenie tam elektrowni, a to w celu produkowania nitratów dla amunicji.

Kongres Stanów upoważnił prezydenta do wybrania miejsca odpowiedniego na wzniesienie fabryki, asygnując na ten cel dwadzieścia milionów dolarów. Kwotę tę podniesiono w następstwie do sześćdziesięciu milionów. Progi Muscle Shoals nabrały tedy ogromnego znaczenia.

Powstaje szereg pytań:

Dlaczego ze wszystkich miejsc w Stanach Zjednoczonych, nadających się na wzniesienie stacji elektrycznej wybrano właśnie ten punkt, by tam postawić największy w kraju obiekt hydro-elektryczny?

Czy rzeka w tem miejscu jest w stanie wydać stale, przez cały rok, siłę, jakiej fabryka będzie wymagała? Stan wód bowiem waha się znacznie według pór roku, fabryka zaś będzie wymagała stałej siły 120.000 HP przez cały rok. Inżynierowie specjaliści po zbadaniu warunków, przekonali się, że rzeka w tym punkcie może dać stale minimalną siłę 250 000 HP a przez znaczną część roku nawet 600.000 HP. Jest to zatem największy po Niagarze punkt wytwarzania siły. Wielką zaletą tego miejsca jest poza tem okoliczność, że znajduje się dość daleko na południe, by w zimie lody nie stanowiły przeszkody do zwalczania. W celu zapewnienia fabryce stałego i regularnego dopływu wody postanowiono wybudować zbiorniki na wyższych dopływach rzeki Tennessee w górach.

Dlaczego wogóle potrzebna fabryka? Skąd zaopatrywano się w nitraty do tego czasu? Okazuje się, że Stany nie posiadają odpowiedniej wytwórni własnej, mogącej zaspokoić zapotrzebowania wojenne. Nitraty otrzymywano z dalekiego Chile, przeto nieprzyjaciół mógłby z łatwością w razie wojny odciąć kraj od źródła dostawy. Zatem musi się wytwarzać ten artykuł w kraju.

Jakim sposobem nowa wytwórnia będzie mogła dostarczyć odpowiedniej ilości nitratów? Na to odpowiedź jest prosta: azotu w powietrzu mamy pod dostatkiem. Chodzi tylko o to, by go zebrać i zużytkować. Nauka pokazała nam łatwy na to sposób. Przy pomocy prądu elektrycznego możemy azot z powietrza wyciągnąć, poczem łączy się go z innemi substancjami i uzyskuje się kwas azotowy. W ten sposób utworzone nitraty zużyć można do fabrykacji materiałów wybuchowych. Oto główny cel stacji hydro-elektrycznej przy progach zwanych Muscle Shoals.

Jakież to surowce łączy się z azotem, by wytworzyć nitraty? Czy substancje te znajdują się w okolicy Muscle Shoals? — Otóż do substancyj tych należy w pierwszym rzędzie wapień. Jest go tu bezmiar. Drugą potrzebną substancją jest węgiel koksujący. Wydobywa się go również w Dolinie Tennessee.

Ważną w tej kwestji rolę odgrywa sprawą odpowiedniego ulokowania. Objekt bowiem tego rodzaju musi być o ile możności niedostępny dla nieprzyjaciela, nawet dla jego lotników, zatem i pod tym względem lokacja Muscle Shoals jest doskonała, gdyż punkt ten jest najdalej od wszystkich granic położony.

Jaki będzie użytek z tak kosztownego obiektu w czasie pokojowym? Dowiadujemy się że pożytek z niego jest niemniejszy w czasie pokoju niż w czasie wojny. Albowiem owe nitraty w połączeniu z fosfatem stanowią najlepszy nawóz sztuczny. Ten zaś jest potrzebny w wielkich ilościach dla użyźnienia całych milionów akrów, wydających bawełnę wzdłuż rzeki Tennessee i w południowych Stanach. Znowu okolica Muscle Shoals posiada złoża fosfatowe, które dostarczą potrzebnego materiału

Poza tem należy wziąć pod uwagę, że z prądu wytwarzanego w Muscle Shoals skorzystać będą mogły dla celów przemysłowych okoliczne miasta Memphis, Birmingham, Nashville i inne. Wydatnio podniesie się też bogactwo rolne całej połaci kraju otaczającej ten punkt. Zastanówmy się też chwilę nad dobrodziejstwem, jakie wyniknie z tej budowli dla komunikacji rzecznej: Wybudowanie tam i zbiorników na odcinku rzeki, gdzie progi uniemożliwiają dziś żeglugę, usunie tę przeszkodę. Dzięki temu cała rzeka Tennessee zostanie otwarta dla dużych nawet statków od Ohio poza Knoxville z której korzystają miasta Florence, Decatur, Chattanooga i Knoxville dla przewozu swego węgla, żelaza, drzewa, marmuru, zboża i innych surowców. Zużytkowanie siły wodnej jest pozatem równoznaczne z olbrzymią oszczędnością węgla. Jeden ten obiekt zaoszczędzi półtora miliona ton węgla rocznie. Licząc po \$ 3 za tonnę, mamy oszczędność w kwocie \$ 4,500.000.

Ostatnie pytanie: Dlaczego rząd podejmuje tę pracę, nie zaś towarzystwa prywatne, jak to miało miejsce w Keokuk i przy wodospadach Niagary? — Kongres uznał, że produkcja nitratów z uwagi na doniosłość jej w czasie wojny dla wyrobu materiałów wybuchowych, powinna znajdować się całkowicie w rękach rządu.

Sprawa obiektu w Muscle Shoals należycie rozpatrzoną otwiera widok na drugą sprawę, mającą znaczenie ogólnopaństwowe, mianowicie na możliwość zużytkowania siły wodnej w całym szeregu punktów kraju i na dobrodziejstwa z tego wynikające. Wystarczy rzucić okiem na mapę fizyczną Stanów, by się przekonać o niezmierniej doniosłości tej sprawy.

Nawodnienie Doliny Salt River (Słonej Rzeki).

Zamiast nudzić dzieci suchemi cyframi i nieinteresującymi szczegółami o warunkach geograficznych i klimatycznych o stanie rolnictwa i handlu w Stanie Arizona, dzięki nowej metodzie mamy możność pokazania im obrazu, który je zaciekawia, zajmie i ożywi.

Słona Rzeka płynie z Białych Gór w stanie Arizona. Przed połączeniem jej z Rzeką Gila, dolina jej rozszerza się w kotlinę otoczoną górami. W tej części doliny jest sucho i gorąco, lecz ziemia jest urodzajna i przy należytem nawodnieniu wydaje obfity plon. Nieco niżej w dolinie znajduje się miasto Phoenix stolica stanu i miasto Tempe. Jest to zatem wymarzony punkt na basen nawadniający.

Dopływ wody w Rzece Słonej jest dobry, dzięki zapasom śniegów, które się tworzą w Białych Górach zimą, a które z wiosną topnieją i zasilają jej bieg. Chcąc rozwiązać zagadnienie jak można zatamować spływającą wodę i trzymać ją w rezerwie do chwili, gdy będzie potrzebna do zwilżania pól wysuszonych letnim skwarem. Inżynierowie z Departamentu Meljoracji badają szczegółowo dolinę Słonej Rzeki, jej źródła i dopływy, wiosenne wylewy, warunki klimatyczne, lasy i inne bogactwa. Dochodzą do wniosku, że Dolina ta nadaje się znakomicie na wybudowanie w niej basenu nawadniającego. Wymaga to jednak wzniesienia olbrzymiej tamy kosztem wielkich kwot pieniędzy. Nadto obliczenia inżynierów wykazują, że dolina posiada około 240.000 akrów ziemi, która bez zapewnionej wilgoci nie przedstawia żadnej wartości, a nawodniona staje się bardzo cenną, gdyż może wydać bogaty plon, zapewniając dobrobyt tysiącom gospodarnych rodzin fermerskich.

Około 62 mil ang. powyżej miasta Phoenix znaleźli inżynierowie punkt, gdzie rzeka tworzy głęboki wąwóz w górach. Tu postanowili wznieść tamę, która miała spowodować utworzenie jeziora, liczącego 25 mil ang. długości, a dwie mile szerokości. Jezioro to miało zapewnić duży zapas wody na cele irygacyjne.

Widok z lotu ptaka na tę okolicę, dającą sposobność do rozwinięcia planu nawadniania na olbrzymią skalę, zasługuje na naszą baczną uwagę. Dolina w niższych swoich częściach jest gorącą i suchą pustynią. Natomiast góry oddalone o 150 mil ang. na wschód są prawdziwym zbiornikiem wody. Wodę tę należy jedynie trzymać w zapasie przez zimę i wiosnę do gorącej pory letniej. Wtedy to można nią rozporządzać wedle potrzeby. Pobliskie miasta Phoenix i Tempe stanowią doskonały rynek zbytu na produkty ogrodów i ferm całej okolicy.

Olbrzymie to przedsięwzięcie wymaga coprawda nakładu milionów dolarów, za to w razie szczęśliwego przeprowadzenia, zapewni ono dobrobyt tysiącom rodzin. Przeprowadzić go może jedynie Rząd przy pomocy ekspertów z Depart. Meljoracji.

Największem zagadnieniem technicznym z tą sprawą związanem było wzniesienie tamy, zwanej tamą Roosevelta. Miejsce na

nią wybrane znajdowało się w górach, gdzie nie było żadnych dróg i dostawa zapasów wszelakich była niemożliwa. Przed rozpoczęciem budowy tamy należało wystawić domy dla robotników przy niej zatrudnionych, zebrać narzędzia, żywność, maszyny i połączyć to miejsce drogą i telefonem ze światem.

Wybudowania drogi podjęły się miasta Phoenix i Tempe wyasygnowawszy na ten cel \$ 75.000. — W robocie tej pomogli Indianie Apaszowie z pobliskiego rezerwatu.

Konstrukcja tamy wymagała takiej ilości cementu, że niepodobna było go dowozić. Założono przeto na miejscu fabrykę cementu, na co materiały potrzebne znajdowały się w górach. Potrzeba było poza tem olbrzymich ilości drzewa zarówno na rusztowanie jak na formy cementowe. Na szczęście znajdowało się ono w pobliskich lasach, gdzie natychmiast powstały tartaki.

Aby cementownia miała niezbędny prąd elektryczny, wybudowano specjalną elektrownię, której dostarczał siły spadek wody rzecznej.

Pracę około wybudowania tamy Roosevelta rozpoczęto na wiosnę w r. 1905. Aby zapewnić konstrukcji należytą podstawę, trzeba było dokopać się skały i na niej oprzeć budowlę. Tymczasem zdawało się, że przyroda postanowiła nie dopuścić do urzeczywistnienia planu. Albowiem jeden wylew za drugim zmiatał położone fundamenty, a w jesieni nawet droga została uszkodzona.

W czasie budowania tamy sprowadzono napływającą wodę na dół przez tunel specjalnie w skałę przebity.

Po wybudowaniu, tama Roosevelta miała 280 stóp wysokości i ciągnęła się na przestrzeni 1.080 stóp. Górna powierzchnia jej stanowiła zarazem drogę kołową. Tama była wygięta półkolem ku górze dla większej odporności. U podstawy była ona szersza niż u góry. Po bokach posiadała upusty dla nadmiaru wody. Spotrzebowala ona 340.000 jardów kubicznych muru, do którego zużyto 25.000 beczek cementu. Przez wybudowanie własnej cementowni rząd zaoszczędził \$ 500 000 — na korzyść tych, którzy przy korzystaniu nawadnianych pól mieli zwrócić koszty przezeń poniesione.

Jezioro-zbiornik utworzone tamą Roosevelta zawiera 1.300.000 akrów-stóp wody. (Akr-stopa jest to ilość wody potrzebna do zwilżenia 1 akra ziemi do głębokości 1 stopy). Był to w owym czasie jeden z największych sztucznych zbiorników wody na świecie.

W odległości 40 mil poniżej tamy Roosevelta musiano wybudować drugą tamę, woda przez nią wstrzymywana odprowadzana była wielkimi kanałami do pól, które miała zwilżać. Tama ta ma 38 stóp wysokości i 1.100 stóp długości. Koszt jej wyniósł pół miliona dolarów.

Od tej drugiej tamy dwa wielkie rowy odprowadzają wodę na północ i na południe. Jeden w ilości 2.000 stóp kub. na sekundę, drugi w ilości 1.500 stóp kub. Gęsta sieć kanalików odgałęzia się z tych rowów, rozprowadzając po polach. W ten sposób zwilża się

240.000 akrów ziemi. Wartość tej ziemi po nawodnieniu wynosi \$ 100 za akr, a w niektórych wypadkach, mianowicie tam, gdzie nadaje się ona pod sadownictwo dochodzi do \$ 1.000. Wartość tej samej ziemi przed nawodnieniem wynosiła zaledwie \$ 5—6 za akr.

Ponieważ skutki gospodarowania wodą ze zbiornika mogą być bardzo doniosłe, przeto stanowią o niem specjalne ustawy i znajduje się ono pod kontrolą specjalnych funkcjonariuszy.

Do poszczególnych pól doprowadzają wodę kanały sięgające najwyżej położonych punktów. Stamtąd spływa ona rowkami pomiędzy rzędami bądź to ziemniaków, bądź drzew owocowych, a tam gdzie zasiane jest zboże lub lucerna, całe pole nawodnione jest aż do zupełnego nasycenia gruntu.

W polach gospodarowanie wodą wymaga od rolnika ciągłej uwagi od rana do nocy. Zaszkodzić bowiem może zarówno nadmiar jak niedostatek wilgoci.

Na terenach znajdujących się na poziomie wyższym od wspomnianych kanałów, posługują się rolnicy wodą pompowaną w górę. Siłę do tego potrzebną dają elektrownie wybudowane poniżej tamy Roosevelta, mającej 25.000 HP.

Ziemia nawodniona w dolinie Słonej Rzeki jest nadzwyczaj urodzajna. Dzięki gorącemu klimatowi można ją uprawiać przez cały rok i otrzymywać dwukrotne, nawet trzykrotne plony. Nadaje się ona najlepiej pod uprawę jarzyn, przeto musi być podzielona na liczne małe gospodarstwa. Lucernę używaną przy hodowli strusi i do tuczenia bydła, kosi się tam 4 do 5 razy. Pozatem udają się tam pomarańcze i cytryny, buraki cukrowe i bawełna. Pobliskie miasta stanowią znakomity rynek zbytu na wszelkie te produkty.

Tysiące rodzin osiedliły się na tych terenach, wydobywając z nawodnionej ziemi przeszło \$ 1,000.000 w produktach w jednym roku. Ponieważ koszty przez Rząd poniesione wynoszą \$ 9,878.521, kwota ta w krótkim czasie wpłynie z powrotem do Skarbu drogą spłat ratałnych uskutecznianych przez osiedlanych farmerów. Pieniądze te można będzie wówczas ponownie zużyć na przeprowadzenie identycznych projektów w innych miejscowościach.

Przedsięwzięcie irygacyjne Słonej Rzeki jest jednym z całego szeregu podobnych przedsięwzięć bądź projektowanych, bądź to zrealizowanych przy licznych rzekach systemu Colorado. Rzucając okiem na poszczególne prace tego rodzaju, mamy sposobność porównania zarówno sposobów nawadniania w rozmaitych punktach, jakoteż cyfr odnoszących się czy to do obszarów meljorowanych, czy do korzyści tą meljoracją osiągniętych, czy też do kosztów w różnych warunkach z realizacją planów związanych.

Dla przykładu wymienimy zakłady w Minnedoka, wyróżniające się tem, że wybudowano tam trzy stacje pomp, umieszczonych na trzech poziomach, różniących się o 30 stóp wysokości. Dzięki temu woda tłoczona jest na terasy, które w inny sposób nie mogłyby być nawodnione.

Po drugiej stronie Gór Skalistych i w pobliżu Parku Yellowstone'skiego przeprowadzono w bardzo ciekawy sposób nawodnienie doliny Rzeki Shoshone. Wybudowano mianowicie najwyższą w świecie tamę, mającą aż $328\frac{1}{2}$ stóp wysokości. Kanały odprowadzające wodę do pól, mają po kilkanaście mil ang. długości, przyczem jeden z nich jest wydrążony w skale góry, na przestrzeni trzech i pół mil.

Na rzece Rio Grande urządzono zbiornik podobny do zbiornika na Rzece Słonej. Spowodował on zatarg z Meksykiem, gdzie skutkiem tego mieszkańcy cierpieli na brak wody. Zrobiono im pewne ustępstwa, a zato utworzono zbiornik długości 40 mil ang. zawierający 2,600.000 akrów-stóp czyli dwa razy więcej niż nad Rzeką Słoną, a dwa i pół razy więcej niż zbiornik przy tamie Assuan nad Nilem.

Rzut oka na rządową mapę Departamentu Meljoracji pokazuje, że projektów tego rodzaju w Górach Skalistych jest 29 i że skorzysta z nich 17 Stanów. Dzięki nim uzyska się dla rolnictwa 3,101.450 akrów przy nagromadzeniu 13,272.490 akrów-stóp wody.

Sprawą nawadniania tych obszarów zajmuje się Rząd, ponieważ jest to sprawa narodowa; z jednej bowiem strony kapitały na to wymagane są za wielkie dla prywatnych przedsiębiorstw, z drugiej zaś strony jest to droga do uszczęśliwienia dziesiątków tysięcy zasługujących na opiekę rodzin, którym daje się oparcie i zapewnia się dobrobyt.

Z biegiem czasu, gdy klasa, która przestudjowała powyższy projekt, przyjdzie do spraw dotyczących podobnych zagadnień w obcych krajach, zadanie będzie ułatwione możliwością przeprowadzenia porównań z dobrze już znaną sprawą Rzeki Słonej. Aktualną jest dziś sprawa nawadniania Egiptu, Indyj, Chin, Turcji, Ameryki Południowej, oraz projektu nawadniania olbrzymich przestrzeni w Azji, Afryce i Australji.

Dla uzupełnienia przykładu prof. McMurry podaje szereg dzieł naukowych, sprawozdań i ustaw odnoszących się do tej sprawy.

Projekty powyższe należą do kategorii tych, w których wykonaniu dzieci nie biorą czynnego udziału — lecz badają je. Drugą natomiast kategorię stanowią projekty takie, które dzieci same wykonują jak n. p. sporządzanie klatki lub domka dla ptaszków, siodeł na króliki lub telefonu domowego własnej konstrukcji.

Dla przykładu zastanowimy się szczegółowo nad projektem następującym.

ZAŁOŻENIE OGRÓDKA

Spis czynności

1. Wstęp do pracy przy ogródku szkolnym.
2. Badanie terenu.
3. Plany.

4. Pomiary.
5. Przygotowanie gruntu do sadzenia
6. Odmierzenie poszczególnych grządek.
7. Robienie ścieżek.
8. Wybór jarzyn
9. Badanie okresu dojrzewania poszczególnych roślin.
10. Dane meteorologiczne. (Zwłaszcza co do przymrozków).
11. Próby z nasieniem. (Co do chwastów i żywotności roślin)
12. Sadzenie.
13. Prowadzenie dziennika.
14. Kielkowanie.
15. Robienie inspektów.
16. Utrzymywanie porządku w ogródku.
17. Rozrzedzenie i przesadzanie.
18. Badanie gleby.
19. Badanie jarzyn i nawozów.
20. Ogródek przy domku.
21. Projektowanie jego.
22. Projektowanie pracy w tym ogródku.
23. Doświadczenia na grządkach.
24. Badanie chwastów.
25. Badanie chorób i owadów.
26. Sposoby rozpoznawania chorób i owadów.
27. Ptaki.
28. Wytrzymałość w poszczególnych wypadkach.
29. Rozpylacze i sposób użycia ich.
30. Kalendarz na użycie rozpylaczy przeciw chorobom i owadom.
31. Spółdzielnie.
32. Odkładanie nadwyżek ze zbiorów.
33. Przygotowania w ogrodzie na okres wakacyj.
34. Upiększenie gruntów szkolnych
35. Porównanie sprawozdań.
36. Sprawozdania z ogródków przy domu.

Oto jeszcze kilka projektów nadających się do wykonania w domu: cementowanie podłogi w suterynach, tapetowanie pokoju, zrobienie skrzyni na narzędzia, zaprowadzenie instalacji wodociągowej w kuchni, sporządzenie i zawieszenie drzwi lub bramy, zaprojektowanie i zakładanie drenów, zaprojektowanie i sporządzenie kurnika, zbudowanie kominka, zbudowanie dołu do przechowania paszy.

O sposobie prowadzenia lekcji.

Teraz nasuwa się pytanie: jakim sposobem rozwija się przed żywym umysłem dzieci wiedza w ten sposób podana? Sposoby przedstawienia przedmiotu też nauczyciela są wielorakie. Może on wyłożyć temat, może on też polecić jednemu z uczniów by przeczytał odpowiedni ustęp z książki, może wreszcie zadać klasie te-

mat do przestudjowania w domu, zwracając uwagę na pewne zagadnienia, podkreślając pewne ciekawsze szczegóły, wzbudzając należyte zainteresowanie. W następstwie temat jest przedyskutowany z całą klasą.

Lekcja może się składać z 4-ch momentów, są to:

- 1) stawianie pytań,
- 2) rozwiązywanie zagadnień,
- 3) rozwinięcie tematu,
- 4) powtarzanie.

Jak to już zostało poprzednio stwierdzone, projekt w metodyce nauczania jest dynamicznym tworem myślowym. Jest on oparty na ruchu indukcyjno-dedukcyjnym, który wyprowadza nas ze sfery szczegółów, by wprowadzić w dziedzinę pojęć ogólnych.

Należy przedstawić przez nauczyciela projekt wzbudza łaknienie wiedzy u młodzieży. Atoli nie można tych obfitych wiadomości przelewać w młode umysły w postaci dyktowanego materiału.

Należy zapoczątkować wspomniany ruch myślowy podając pewne fakty jako tło, na którym powstają zagadnienia; zagadnienia te należy przedyskutować tudzież stosunek wzajemny poszczególnych faktów i czynników. W tych warunkach nauczyciel ma ułatwione zadanie stawiania odpowiednich pytań. A dobrane w sposób właściwy pytanie na tle obfitych wiadomości z danego zakresu może pobudzić dziecko do konstruktywnego myślenia. Natomiast pytania nieprzemyślane należy przez nauczyciela spowodować mogą wielką stratę czasu i zamieszanie. Pytanie zatem musi iść po linii rozwoju myśli dążąc ku jasnemu i ściśle określönemu celowi.

Główna myśl w projekcie rozwijać się powinna przez szereg trudności do pokonania. Niniejsza metoda uczenia jest zatem metodą rozwiązywania zagadnień. Nauczyciel musi przedstawić temat w szczegółach, pozwala to dzieciom obmyśleć pewne rozwiązanie w każdym wypadku. Maą one wtenczas podstawę na której oprzeć mogą swoje rozumowanie. Podstawą tą mogą czasem być wiadomości nabyte poprzednio, kiedyindziej zaś będą to fakty przez nauczyciela przedstawione lub z podręcznika zaczerpnięte.

Liczne drobne szczegóły są niezbędnem tłem, na którym rozwija się projekt, ożywiają one i uprzyjemniają naukę, ułatwiając równocześnie zapamiętanie Tego ważnego czynnika najwięcej brak w metodach uczenia, najpowszechniej dziś używanych i w obecnych podręcznikach szkolnych. Umysł jak maszyna parowa potrzebuje dużej ilości opatu.

Co do rozwiązywania zagadnień musimy w pierwszym rzędzie dowiedzieć się, jak się do tego przystępuje. Pierwszym obowiązkiem nauczyciela w tym względzie jest: znaleźć w każdym zagadnieniu główną trudność. Naprzykład przy budowaniu tamy Roosevelta dla nawodnienia doliny Słonej Rzeki trzeba było ustalić, gdzie tę tamę

wznieść. Zatem co należy wziąć pod uwagę przy budowaniu tamy? Gdzie można było najłatwiej ją wybudować? Skąd wziąć materiały do tego potrzebne? — Odpowiedzi wymagają od ucznia zaznajomienia się z mapami względnie przestudjowania odpowiedniej literatury albo też objaśnienia rzeczy przez nauczyciela. Czasami nauczyciel może podsunąć szczegół, który da dużo dziecku do myślenia. N. p. w odległości 40 mil ang. w górę rzeki na poziomie wyższym od doliny, która ma być nawodniona, znajduje się wąwóz wązki i głęboki, którym rzeka płynie. Co dziecko na to powie?

Łatwo jednak można nadużyć systemu stawiania pytań wpadając w przesadę. Nadto zbyt liczne pytania zabierają za dużo czasu.

W rozwijaniu tematu należy pobudzać dzieci do samodzielnego stawiania pytań i nawet do krytyki. Pżytem ich zdania muszą być szanowane. Gdy są na złej drodze, niech sama znajomość faktów wykaże im błędy. Nauczyciel musi też doprowadzić siebie do tego, by mógł przedstawić temat w sposób żywy i jaskrawy, do tego potrzebna jest łatwość wysławiania się i możność przedstawienia rozmaitych szczegółów graficznie — przy pomocy dżagramów, rysunków i map. Musi on często używać kredy i tablicy. Równocześnie musi nauczyciel unikać hamowania samorządnej pracy dzieci i samoistnego myślenia. Przeciwnie musi on je zachęcać do tego by polegały na własnych siłach.

Wielką jest rzeczą rozwinąć u dzieci zdolność do myślenia i do trafnego rozwiązywania zagadnień oraz do wyrażania ich odpowiednio w słowie. Projekty dają do tego moc sposobności. Gdy dziecko zostało dobrze wprowadzone w temat, jego umysł działa bardzo intensywnie. Potrafi ono opisać i przedyskutować zagadnienia w sposób nieraz, zadziwiający.

Zatem nauczyciel musi umieć we właściwych wypadkach cofnąć się na drugi plan oddawszy wodze dziecku, które niech poniesie całkowity ciężar myśli, wyrażenia rzeczy tudzież odpowiedzialności. Nauczyciel musi wtedy prowadzić go nieznacznie, zadając umiejętnie pytania lub dorzucając uwagi.

W procesie rozwijania i utrwalania nauki należy zwrócić specjalną uwagę na konieczność przywoływania na pamięć znanych już wiadomości. Ważniejsze myśli powinny stałe pojawiać się w coraz to nowych warunkach. Nauczyciel powinien wyrabiać u dzieci przyzwyczajenie do ciągłego odkrywania znanych faktów, tłumaczenia nowych zjawisk znanymi już przedmiotami.

Drugim środkiem gruntowania nauki jest powtarzanie przez porównywanie. W ważniejszych przedmiotach — jakimi są np. literatura, przyroda, historia lub geografia, stałe porównywanie poprzednich okresów z późniejszymi wywołuje refleksję, szybką asymilację i uwypuklanie rzeczy zasadniczych.

Porównywanie uwydatnia rozmaite podobieństwa i kontrasty. Np. rzeka Missouri jest 2 razy dłuższa od Ohio a zasila Missisipi zaledwie połową tej ilości wody, którą Ohio tam wprowadza.

Dlaczego? Ren jest przeszło 3 razy dłuższy od rzeki Hudson a jednak ta ostatnia rzeka pod względem handlowym ma takie samo znaczenie jak pierwsza. Jakie są tego przyczyny?

Powtarzanie przez porównywanie pobudza również do samodzielnego myślenia.

Wyniki.

Przytoczone przedsięwzięcia są poprostu demonstracją właściwego sposobu zbierania wiadomości, segregowania ich i przyswajania ich sobie. Jest to naturalny sposób uczenia się, przy którym uczeń nie zwraca uwagi na to, że się uczy. Jest bowiem pochłonięty swym celem, a celem tym jest rezultat, który ma w danym wypadku osiągnąć. W swem dążeniu do tego celu ma on do czynienia z całym światem wiadomości, bądź to nabytych poprzednio, które teraz użytkuje, bądź też potrzebnych mu, które zdobywa.

Stanowią one punkt łączności zainteresowania dziecka zarówno dla jego spraw osobistych, jak dla wielkich celów społecznych.

Miał zaprzętać dziecku głowę szeregiem twierdzeń i szczegółów mało wzgl. nie go nie obchodzących, pokazujemy mu obraz i to z życia wzięty, który je zajmuje i gdzie ono skwapliwie doszukuje się tych szczegółów i samo do wniosków dochodzi. Zamiast suchego i bezmyślnego procesu pamięciowego, obiera się drogę wrażeń żywych, ostrych, niezatartych.

Grupując liczny zasób wiadomości dokoła szeregu wyraźnych i niezapomnianych obiektów, upraszczamy naukę, utrwalamy te wiadomości w umyśle i dajemy im wyraźne znaczenie. Te same fakty zebrane bez związku w ciągu lat nauki nie mają żadnej wartości, stanowią one labirynt, z którego nie wybrnie się nawet przy świetle dziennem.

Jeżeli celem szkoły jest zapoznanie dziecka z tajemnicami świata, niechże dziecko odkryje ten świat, podróżując nie siecią ścieżek i drożyn, lecz szerokim gościńcem, gdzie ważne i doniosłe zjawiska stanowią punkty orientacyjne.

Jednem z najważniejszych zagadnień dzisiejszego szkolnictwa jest pytanie: jak umożliwić korzystne użytkowanie tego potopu wiadomości, jaki nam narzuca tryb życia współczesnego? Odpowiedz na to jest: Przez gromadzenie tych wiadomości w zbiorniki dostatecznie wielkie, by je zmieścić i dość mocne, by je utrzymać. Zbiornikami tymi są właśnie owe obiekty zainteresowania.

Obiekt tego rodzaju należycie dobrany staje się podstawową ideą, dokoła której grupuje się szereg faktów. Ma on siłę magnetyczną, przyciągającą wszystko w jeden punkt. Zawiera on poza tem w sobie siłę rozwijania procesu myślowego, dynamiczną energię, pobudzającą ten proces do działania. Stanowi on rzecz konkretną, uosobioną w czemś istniejącem naprawdę. Nie jest on martwą literą książkową, lecz elementem wziętym z samego życia. Jeden obiekt raz pogłębiony staje się kluczem i wytłumaczeniem całego

szeregu innych podobnych lub pokrewnych zjawisk. Np. żywot dębu poczynając od chwili, gdy jest żółędzią, aż do zupełnej dojrzałości, wytłumaczy dziecku żywot całego szeregu innych drzew i całych lasów.

Myśl w ten sposób ujęta rozwija się zataczając coraz szersze kręgi; z rzeczy lokalnych przechodzi się do spraw o znaczeniu ogólnopolskim, a z kolei do spraw o światowej doniosłości. W ten sposób dziecko organizuje swą wiedzę, wyrabiając w sobie przyzwyczajenie do myślenia, metodę tłumaczenia sobie świata.

Przyjrzyjmy się teraz szczegółowo cechom przykładu danego w przedsięwzięciu irygacyjnym doliny Słonej Rzeki.

1. Projekt ten oparty jest na jednej wielkiej twórczej myśli: gromadzić wodę w celu rozporządzenia nią w chwili potrzeby dla uzyskania zbiorów. Poza tą myślą główną jest myśl druga: dostarczenie siedlisk rodzinom ucziwych rolników.

2. Projekt daje sposobność rozwinięcia obrazu całości prac z tem przedsięwzięciem związanych, ponieważ jest oparty na konstruktywnej zasadzie, zawierającej i kierownictwo robót, i pracę robotników, stosowanie maszyn i proces przeprowadzenia zamiarów; wszystko to rozwija się jednym progresywnym ruchem, aż do osiągnięcia celu.

3. Myśl rozwija się poczynając od sprawy czysto lokalnej aż wreszcie obejmuje cały świat współczesny i starożytny.

4. Projekt jest oparty na praktycznym przedsięwzięciu rządowym, ilustrującym organizację sił krajowych. Wzięty z życia zapoznaje on dziecko z warunkami tego życia.

5. Rozwijający się proces myślowy obejmuje w tym wypadku ważne wiadomości geograficzne, fizyczne, klimatyczne, rolnicze, handlowe. Poza tem jeszcze poruszone są nauki przyrodnicze, matematyka, historia i nauka o ustroju państwa.

6. Temat przemawia żywo do wyobraźni, zwłaszcza dzięki trudnym względnie niespodziewanym zagadnieniom, jak n. p. sytuacją wytworzoną nieoczekiwanymi wylewami, potrzebą budowy tamy drugiej, trudami rolników. Przytem zagadnienia te są realne, nie zmyślane. Ten ścisły kontakt z życiem jest przez młodzież bardzo lubiany.

7. Porównanie przedsięwzięcia tego z innemi, na rzekach Minnedoka i Shoshone przedstawia sprawę zagadnień irygacyjnych z rozmaitych stron i podkreśla jej doniosłość.

8. Przedsięwzięcie to pociąga młodzież samym swym ogromem.

O wyborze tematów.

Wybór powyższych tematów cechują trzy podstawowe zasady: 1) zastosowanie procesu indukcyjno-dedukcyjnego przy rozwiązywaniu głównych momentów, 2) wprowadzenie apercepcji, czyli objaśnienia zjawisk przez zastosowanie nabytych wiadomości, 3) wywołanie samoradnego czynu przy rozwiązaniu zagadnień.

Liczne tematy tego rodzaju nastrocza każda dziedzina nauki: literatura w postaci arcydzieł pióra mistrzów, tudzież poszczególnych wyjątków z tych arcydzieł, historia w postaci głośnych wypadków oraz biografii, przyroda w postaci szczegółowego zbadania żywota, trudów i walk barwnych zwierząt, lub rozwoju pewnych roślin.

Bezwątpienia wybór tych tematów wymaga od nauczyciela wysiłku i znajomości rzeczy, zato rezultaty prowadzonej w ten sposób nauki są tak zachęcające, że obficie wynagradzają poniesiony trud.

II.

Jeżeli dzieło prof. McMurry fascynuje pedagoga szukającego lepszych dróg w wykonaniu pracy nauczycielskiej, to dzieło prof. E. Collings'a o rezultach osiągniętych w szkole doświadczalnej, operującej wyłącznie projektami, wprawia go w zdumienie i zachwyt.

Jakże bowiem nie zdumieć się i nie zachwycić takimi rezultatami, jakie wykazuje następujące porównanie wyników osiągniętych w normalnej szkole państwowej, a w owej szkole doświadczalnej, w jednakich warunkach się znajdujących, w jednym okresie, przy jednakich wydatkach na naukę poniesionych (chodzi mianowicie o szkołę powszechną wiejską, koedukacyjną, jednoklasową): rezultat nauki osiągnięty na polu zwyczajnych zjawisk życia codziennego oraz biegłości w wykonywaniu prac szkolnych wyrażony w cyfrach według przyjętej punktacji wykazuje na korzyść szkoły doświadczalnej 139,1⁰/₀,

postęp dzieci w 8-miu przedmiotach wyraża się cyfrą 2 — 15⁰/₀ w pierwszym wypadku, a 35 — 100⁰/₀ w drugim, polepszenie się ustosunkowania rodziców do szkoły i do nauki wogóle w 9-ciu kierunkach wynosi w pierwszym 0 — 30⁰/₀, w drugim zaś 16 — 91,6⁰.

Jakimże sposobem do tak pięknych doprowadzono wyników? Odpowiedź wypłyne z następującego opisu przebiegu nauki w owej szkole doświadczalnej.

W pierwszym rzędzie cały program szkolny podzielony został na projekty, te zaś ujęto w cztery kategorie: projekty z dziedziny gier, z dziedziny wycieczek, z dziedziny powiastek, z dziedziny robót ręcznych. Głównie kierowano się zasadą tą, żeby dzieciom dać możliwość przeprowadzania ich własnych pomysłów. Projekty z dziedziny gier dają sposobność do rozrywek, tańców ludowych, przedstawień i zebrań o charakterze towarzyskim, z dziedziny wycieczek projekty rozmaite umożliwiają celowe badanie zjawisk życia całego otoczenia, w dziedzinie powiastek liczny szereg projektów uczy wysławiania się i opowiadania przy posługiwaniu się żywym słowem, pieśniami, fonografem, obrazami lub pianinem, wreszcie dziedzina

robót ręcznych przedstawia sposobność do nadania myślom postaci konkretnej np przez zrobienie pułapki na króliki, przyrządzenie kakao dla klasy na drugie śniadanie, hodowlę melonów.

Podział ten ma jeszcze następujące zalety: zawiera czynności, którym dzieci normalnie oddają się; w takiej atmosferze celowości nauki w oczach dzieci jest wyraźna, ułatwia on nadzór przez zajęcie dzieci w grupach rozmaitemi czynnościami, mogącemi odbywać się równocześnie.

Z kolei dzieci podzielono na trzy grupy według wieku: 6—8 lat włącznie, 9—11 włącznie, 12—14 włącznie.

Grupy odbywają konferencje pod kierownictwem obranego przez nie przewodniczącego. Konferencje trwają po 30 minut. Może ich być w ciągu 6-godzinnej nauki 4—12. Jeżeli bowiem wszystkie trzy grupy postanowią połączyć się przy wykonaniu danej serii projektów, konferencji będzie 4, a każda będzie trwała po $1\frac{1}{2}$ godziny. Z drugiej zaś strony, gdyby każda grupa chciała zosobna zająć się całą serją projektów, wówczas konferencji będzie 12, każda po $\frac{1}{2}$ godziny. W praktyce połączeń jest zawsze dużo.

Zalety takiej organizacji są oczywiste: dzięki temu, że grupy są liczne, a godziny długie, dzieci mogą skuteczniej pracować nad przeprowadzeniem swych planów, mają sposobność dać wyraz swym popędom towarzyskim, wreszcie dzięki obojga płci mają możność przekonania się, że współpraca, sprawiedliwe traktowanie siebie wzajemnie, oraz inicjatywa, są to niezbędne czynniki w przeprowadzeniu zamiarów w tego rodzaju demokracji młodzieży.

Projekty z dziedziny wycieczek.

Słoneczniki p. Murphy Grupa I. tj. od 6—8 lat. — Pewnego dnia w czasie konferencji z współtowarzyszami Karolek zauważył, że nie wie dlaczego u p. Murphy w ogrodzie warzywnym rosną słoneczki, kiedy na kwiaty są przeznaczone specjalne ogródki. Na to Janek oświadczył, że widział różne kwiaty w niejednym ogrodzie warzywnym. Marysia ciekawa była, czy Janek uważa, że kwiaty powinny być hodowane w ogrodzie warzywnym, który przecież ma wyraźne swoje przeznaczenie. Agnieszka zapytała, jak wyglądają słoneczniki, bo ich nigdy nie widziała. Karolek objaśnił ją jak mógł. Ponieważ było więcej dzieci, które nie widziały jak słoneczniki wyglądają, postanowiono pójść do ogrodu p. Murphy następnego dnia w celu: 1) dowiedzenia się dlaczego p. Murphy hoduje słoneczniki w ogrodzie warzywnym. 2) przekonania się, czym słoneczniki różnią się od innych kwiatów.

Następnego dnia dzieci poszły do p. Murphy, oglądnęły jej słoneczniki, zwracając uwagę na kolor i kształt, na łodygę, na liście, na nasienie, oraz na szereg innych szczegółów. P. Murphy wyjaśniła, że posadziła słoneczniki w tym właśnie miejscu, ponieważ ich cień chroni od żaru słonecznego jej młode ogórki, że ich nasienie stanowi dobry pokarm dla jej kur, zademonstrowała to odrywając

jedną główkę, którą rzuciła kurom, znajdującym się tuż za ogrodzeniem, a do której one zbiegły się natychmiast, p. Murphy przytem podniosła zalety zdobnicze słonecznika, wreszcie obdzieliła dzieci nasieniem tych kwiatów, zapewniając je, że są bardzo łatwe do hodowania.

Przez pewien czas po tej wizycie, dzieci radziły nad wynikiem jej. Jedno oświadczyło, że będzie u siebie hodowało słoneczniki dla kur, inne dla osłony młodych melonów przed promieniami słońca, inne wreszcie dla ozdoby. Przystudjowano przytem cały szereg ustępów z czytanek i z podręczników do nauki przyrody, oglądano odpowiednie obrazy szkolne i przeżroczka, wreszcie każde dziecko napisało przy pomocy nauczyciela w swym zeszytcie sprawozdanie z wycieczki do ogrodu p. Murphy.

Dodatkowo nauczycielka zaproponowała na czas późniejszy projekt dowiedzenia się, czem słoneczniki p. Murphy różnią się od dzikich. Projekt ten dzieci postanowiły zrealizować.

Podobnych projektów przeprowadzono w ciągu 4-ro letniej nauki 58, z których wystarczy wymienić dla ilustracji następujące:

Jak p. Chase strzyże swoje owce. Czem sosna różni się od cedru. Jak żółw przechodzi przez gałąź drzewa. Jak p. Statler oczyszcza z owadów swoje drzewa owocowe przy pomocy rozpylacza. Zbieranie orzechów, orzeszków, kwiatów polnych. Jak pani Edmons'owa tka na swym warszcie. Oglądanie młodych kurecząt p. Edmonds. Jak pracuje traktor p. Bowera."

Jakie są przyczyny tyfusu u pp. Shmith'ów. Grupa II tj. 9—11. Przewodniczący grupy stwierdza pewnego dnia brak Marji i Janka Shmith'ów i zapytuje kolegów czy kto nie wie dlaczego nie przyszli. Tomek oświadcza, że są chorzy na tyfus. Zauważa przytem, że co roku tam ktoś choruje. Ktoś przytem wspomina, że mały Wilhelm umarł na tyfus. Dyskusja zatacza coraz szersze kręgi: jakie rodziny choroba ta nawiedza i jakich nie, jakie mogą być jej przyczyny, czy nieczystość wody, czy mleka, czy innego jądła, czy obecność much. Wreszcie postanowiono udać się do domu Smith'ów w celu zbadania sprawy. Tu jednak natrafiono na trudne do rozwiązania zagadnienia: czy się p. Smith obrazi i czy się kto nie zarazi. Postanowiono: 1) wydelegować Tomka w celu dowiedzenia się, czy się p. Smith na wycieczkę zgodzi, 2) stwierdzono, że przy zachowaniu ostrożności, nie nikomu grozić nie może. Następnie zastanowiono się nad tem, co należy zbadać w czasie owej wycieczki i postanowiono co następuje: 1) stwierdzić, czy dużo jest w tym domu much, i czy są przedsięwzięte środki dla tępienia ich, 2) czy woda do picia jest dobra, 3) jak się przedstawia sprawa z mlekiem, 4) jak się rzecz ma z nawozem i śmieciami w podwórzu.

Następnego dnia dzieci idą do pp. Smith'ów, przyczem nauczycielka niemało była zdziwiona tem, że mała Minie z własnej inicjatywy przyniosła dla chorych bukiet kwiatów. Wizyta udała się zna-

komiecie. P. Smith chciał odrazu dowiedzieć się, o przyczynach choroby. Atoli przewodniczący oświadczył, że klasa musi się dobrze nad tem zastanowić, poczem dopiero, jeżeli p. Smith sobie tego życzy, to mu się napisze.

Na następny zebrań radzono długo nad tą sprawą. Każdą rzecz omówiono szczegółowo z wynikiem następującym: powodem choroby nie mogła być woda, ponieważ studnia znajduje się w dobrym punkcie i jest należycie zabezpieczona przed nieczystościami, mleko również nie, ponieważ go wogóle mało w domu. Natomiast gorzej sprawa się ma z muchami, jest ich tam dużo, a żadnego zabezpieczenia przed niemi niema. Co do nawozu i śmieci, to również polepszenie sytuacji jest niezbędne.

Przy tej sposobności postanowiono w późniejszym czasie zrealizować następujące dwa projekty: dowiedzieć się czy tyfus jest w naszej miejscowości bardzo rozpowszechniony, jak ma p. Smith wytępić muchy w swym domu.

Przeczytano w związku z tem szereg rzeczy z dziedziny higieny, między innymi broszury p. t. „Przyczyny tyfusu“, wydawane przez uniwersytet w Missouri, gdzie każde dziecko zamówiło sobie jeden egzemplarz. Wreszcie oglądano przezrocza p. t. Przyczyny tyfusu.

W celu rozwiązania zagadnienia jak p. Smith ma wytępić muchy w swym domu postanowiono: 1) dowiedzieć się, jak p. Bosserman to robi u siebie, 2) zbadać, co o tem piszą podręczniki i specjalne wydawnictwa.

Przy wykonaniu pierwszego z ostatnio wymienionych zadań, stwierdzono: 1) że p. Bosserman ma okna i drzwi zaopatrzone w odpowiednie siatki, 2) że niszczy śmiecie i chwasty dookoła domu, 3) że nieczystości trzyma w zamkniętych skrzyniach, 4) że się je usuwa w regularnych odstępach czasu, 5) że używa pułapek na muchy, 6) że stosuje przyrządy do zabijania much.

Wykonanie drugiego zadania wykazało, że należy: 1) zaopatrzyć okna i drzwi w siatki, 2) wywozić nieczystości, 3) nie dać muchom dostępu do wychodków, 4) chować śmiecie w zamkniętych skrzyniach, 5) zabijać muchy różnymi sposobami, 6) zachowywać czystość w domu.

Wreszcie nadeszła chwila, kiedy można było napisać p. Smith'owi przyręczone sprawozdanie. Po długiej dyskusji postanowiono, że sprawozdanie napisze nie nauczycielka, ani nikt inny, tylko przewodniczący (chłopiec). To też Tomek Beavers, napisał niebawem długie pismo w którym wyszczególnił wszystkie znane już nam przyczyny choroby, oraz sposoby zaradzenia jej w przyszłości. Nie szczędząc szczegółów podaje nawet ile potrzeba będzie siatki na okna i jaki będzie wydatek z tem połączony.

P. Smith był bardzo wdzięczny dzieciom za ich sprawozdanie, przeprowadził on wszystko co w niem było zalecone i już w następnym roku tyfus dom jego ominął.

Z kolei dzieci przystąpiły do zbadania, czy tyfus w tej miejscowości był bardzo rozpowszechniony i w jakim stosunku przedstawiał się on do innych chorób.

Rezultatem tego było stwierdzenie procentu wypadków tyfusu, grypy, odry, kokluszki etc. Posługiwano się przytem podręcznikiem do arytmetyki, podręcznikiem z higieny i broszurami zamówionymi przez dzieci w uniwersytecie w Missouri.

W konsekwencji postanowiono podzielić się spostrzeżeniami z rodzicami, na uchwalonem zebraniu i wysłano zaproszenia następującej treści:

Zebranie towarzyskie.

Środa wieczór godz. 7-ma

Dnia 3 grudnia 1918 r.

Sprawozdanie ze stanu zdrowotnego.

1. Wspólny śpiew.
2. Wykres pokazujący stan chorób (Józia).
3. Jakie są prawdopodobne przyczyny tyfusu u nas (Tomek).
4. Wykresy pokazujące jak się tępi muchy (Olga)
5. Demonstracja sposobu użycia pułapki na muchy (Alfred).
6. Jak tępić muchy (z przeżroczami) (Jerzyk).
7. Bufet.

Miło nam będzie ujrzeć państwa na tem zebraniu.

Pod kierownictwem Grupy II.

Szkoła doświadczalna.

W podobny sposób opracowano 51 projektów, między innymi następujące: jak się oddziela śmietanę od mleka w Zakładzie mleczarskim p. Edmonds. Jak p. Mc Donald zbiera i segreguje jabłka w swym sadzie. Jak się robi mąkę w młynie walcowym p. Mc Natta. Co się dzieje z listami, które wysyłamy i jakim sposobem do nas listy przychodzą.

Z tej samej dziedziny i w podobny sposób opisuje p. Collings jak się dzieci z grupy III. tj 12—14 lat dowiedziały o tem, co się stało z p. Tate, który dokonał włamania do sklepu miejscowego, jak go sądzono, kto w rozprawie brał udział i w jakim charakterze. Co delikwent będzie robił w więzieniu pobliskiego miasta, jak go tam odwiedzano, jak podzielono się wrażeniami z tej wycieczki na zebraniu towarzyskiem.

Projekty z dziedziny robót ręcznych.

Zrobienie składanego stolika do prasowania (projekt indywidualny). Grupa I. Jim oświadczył pewnego dnia, że chciałby zrobić składany stół do prasowania. Nauczycielka na to powiedziała mu, że rzeczywiście jest to rzecz bardzo pożyteczna i sądzi, że on będzie mógł ją zrobić. Poradziła mu zatem dowiedzieć się z odpowiedniego podręcznika, jak się to robi, jaki ma-

terjał jest do tego potrzebny, jakie narzędzia Jim zabrał wymieniony podręcznik do domu, a następnego dnia oświadczył, że przeczytał instrukcje i pragnie przystąpić do pracy, że p. Edmonds ma właśnie jechać do miasta, więc może mu przywieść potrzebny materiał. Nauczycielka poradziła mu sporządzić dokładny spis tych materiałów z wymiarami na piśmie i wymienić równocześnie gatunek, by p. E. nie miał wątpliwości, poleciła mu również sporządzić na piśmie dokładny plan całej pracy dla własnej wiadomości. Po wykonaniu tego i otrzymaniu materiału, chłopiec przystąpił do pracy. Gdy stół był skończony, kolega Jima Ralf zauważył, że stół nie składa się dokładnie, jak powinien według przepisu. Jim odmierzył skrupulatnie wszystkie części i przekonał się, że jeden czop był o kilka milimetrów za gruby, a czop ten już był wklejony. Zastanawiano się nad tem, jak temu zaradzić, po odrzuceniu szeregu niedorzecznych wniosków, jak np. roztopienie kleju przy pomocy lampy do lutowania — przekonano się, że trzeba czop wyjąć i zastąpić go nowym. Kosztowało to niemało pracy, a przy zakończeniu Jim oświadczył: „drugi raz już postaram się o to żeby dokładnie odmierzyć co trzeba“.

Podobnych projektów Grupa I. zrealizowała 91, między innymi: uszycie fartuszka, uszycie sukienki dla lalki, uprasowanie drobnej bielizny, zrobienie łopaty, domku dla lalek, furmanki, naprawianie butów, gotowanie różnych potraw, zrobienie lodów dla klasy. Szereg projektów dzieci zrobiły też w domu pod kierownictwem nauczycielki.

Identycznie przedstawia się projekt polegający na przyrządzeniu kakao na drugie śniadanie dla całej klasy przez małą Grację. Było to prawdziwe zdarzenie, a przy tej sposobności zebrano mnóstwo wiadomości o tym pokarmie, przeprowadzono dokładne obliczenia co do ilości potrzebnego proszku, cukru, mleka, naczyń kuchennych. Wybrano komitety, z których jeden miał zająć się naczyniami, drugi zapasami, trzeci wykonaniem części kuchennej. Niemało przytem przeczytano rzeczy z dziedziny robót domowych dla dziewcząt, higieny, arytmetyki, przyrody.

Grupa II. wykonała pozątem niemniej niż 99 projektów tego samego rodzaju, podczas gdy grupa III. wykonała ich aż 119, między innymi takie rzeczy jak: zrobienie kortu tenisowego, sanek, zrobienie konserw, pasteryzowanie mleka, robienie sera, robienie pasty do czyszczenia metali, praca w orkiestrze.

Projekty z dziedziny gier.

Gra w kręgle Grupa I. Razu pewnego Ewa wyraziła na konferencji życzenie zagrania w kręgle. Karolek oświadczył, że woli grać w piłkę na polu. Koledzy zwracają mu uwagę, że przecież deszcz pada. Ktoś inny proponuje inną grę pokojową, znowu ktoś trzecią. Losowanie wreszcie rozstrzyga spor na korzyść kręgli. Znany już trybem odbywa się planowanie zabawy, odmierzenie

boiska, sama zabawa. Każde dziecko napisało swe nazwisko na tablicy w celu notowania swych punktów, po każdym rzucie kulą, każdy zapisywał tam swe punkty, a po skończeniu zabawy, zsumował je dla ustalenia kto wygrał.

W ten sposób grano w okresie o którym mowa w 23 różne zabawy pokojowe, i w 27 zabaw pod gołym niebem. Inscenizowano również 54 powiastek i bajek, oraz 18 tańców ludowych, tudzież uplanowano i urządzono 10 zebrań urodzinowych, świątecznych i innych okolicznościowych.

Podobnie grupy II. i III. wyczerpały długą listę projektów z tej samej dziedziny.

Rola nauczyciela.

Nauczyciel musi w pierwszym rzędzie dążyć do tego, by w szkole panowała atmosfera sprzyjająca tym celom, do których dzieci czują pociąg, oraz do tego, by dać dzieciom swobodę w rozsądnym wyborze, poszczególnych tych celów pod jego kierownictwem. Przeto pierwszą cechą szkoły powinno być jej podobieństwo do lepszego domu, który dziecku dostarcza moc sposobności do rozmowy, do obserwowania zjawisk naturalnych, do udziału w rozmaitych pracach, oraz w czynnościach o charakterze towarzyskim

Wtedy dopiero zużytkowane zostaną wszystkie podstawowe skłonności dzieci, mianowicie: skłonności do zabawy, do badania przyczyn rzeczy, do udzielania się i do manipulacji. Zatem nauczyciel, który dąży do upodobnienia szkoły do prywatnego domu, musi przede wszystkim dać dzieciom sposobność do wzięcia czynnego udziału w życiu otaczającego ich świata — świata gier sportów, opowiadań, zjawisk przyrody, obcowania towarzyskiego i zajęć praktycznych.

Ponieważ dzieci miewają cele indywidualne i zbiorowe, przeto ustalenie celów, które mają każdorazowo osiągnąć w szkole, innemi słowy projektów winno odbywać się indywidualnie i zbiorowo. W pierwszym wypadku rzecz rozstrzygnie się po przedyskutowaniu jej przez dziecko z nauczycielem, podczas gdy w drugim wypadku będzie się musiała odbyć konferencja tych którzy wezmą udział w danem przedsięwzięciu. W konferencji tej nauczyciel bierze udział narówni ze wszystkimi. Każdy z obecnych stawia swój wniosek lub podaje swój projekt, który zapisany zostaje na tablicy. Następuje dyskusja w czasie której wszyscy zainteresowani z nauczycielem włącznie motywują swoje stanowiska i udzielają objaśnień co do swych zapatrywań na sposób wykonania podanych projektów. Z kolei drogą głosowania grupa wybiera jeden projekt do natychmiastowego wykonania i kilka do późniejszej realizacji.

Metoda ta uwydatnia dzieciom swobodę, jaką się cieszą w wyborze zajęć, przyczem lista projektów do realizowania w przyszłości przez nich samych wybranych udziela szkole siły przyciągania bardzo znacznej

Zadaniem nauczyciela przy wyborze projektów jest przede wszystkim rozróżnienie projektów trywialnych od takich, które mogą przynieść korzyść, złośliwych od pożytecznych, chwilowych od takich, które mają znaczenie ciągłe. Zatem musi się on kierować dwiema zasadami: możliwością przeprowadzenia i zaletami rozwojowymi tych projektów.

Pierwsza z tych zasad wymaga, by projekt został jasno sprecyzowany i by go dziecko mogło uplanować w szczegółach, wykonać, i ocenić wykonanie. Np. jeżeli mała Krystyna sama powzięła myśl zrobienia fartuszka dla lalki, jeżeli ona uplanuje pracę i wreszcie ją wykona, postępowanie wówczas będzie zgodne z tą zasadą, a projekt zarówno w konsekwencji swej jak w samej realizacji przyczyni się do rozwoju umysłowego dziecka. Natomiast jeżeli mały Jim postanowi zrobić stół do biblioteki, jeżeli ta myśl została mu narzucona, a w wykonaniu większą część pracy za niego robi nauczyciel, wówczas odstępstwo od owej zasady będzie wyraźne. W pracy tej nie będą zużytkowane ani wiadomości jakie dziecko posiada, ani jego skłonności, ani przyzwyczajenia. Projekt taki staje się celem dalekim, nierealnym.

Zatem projekt musi w realizacji swej składać się z czynności wykonalnych, a będących równocześnie na poziomie dla danego dziecka odpowiednim. Innymi słowy projekt powinien zawierać w sobie siłę sugerowania dziecku ostatecznego celu i prowadzenie jego myśli po linii czynności realizacją wymaganych.

Druga zasada pozwala określić zalety projektu pod względem ciągłości czynu i rozgałęzienia czynności. Zalety te posiada w wysokim stopniu projekt małej Krystyny, która postanowiła zrobić lalce fartuszek. Albowiem po zrobieniu fartuszka powzięła ona myśl zrobienia czapeczki, później pończoszek, następnie szala, poczem zechciała ona mieć kufer na przechowanie tych rzeczy itd. Następstwem wykonania tego projektu było, że dziecko postanowiło uszyć sobie fartuszek, później zaś uszyła sukienki swym siostrom.

Typowym projektem posiadającym zaletę rozgałęzienia się w swych skutkach, jest wspomniane wyżej zrobienie pasty do czyszczenia metali. Zobaczmy w jakich okolicznościach on powstał i jakie miał następstwa.

Pewnego dnia dzieci zwróciły uwagę na to, że noże i widelce w szkole są poplamione. Ktoś oświadczył, że w miejscowym sklepie zabrakło pasty do czyszczenia metali. Na tem miała się rzecz skończyć, kiedy nauczycielka oświadczyła, że można przecież uzyskać taką pastę przez strącenie węglanu wapnia z wody ze studni p. Murphy. Dzieci z wielką ochotą postanowiły to zrobić i przy pomocy bardzo prymitywnego urządzenia eksperyment się udał. Po wykonaniu projektu dzieci omówiły go, przyczem wyraziły życzenie dowiedzenia się, jak utworzyły się skały, znajdujące się na dnie owej studni, skutkiem tego przestudjowano proces tworzenia się tych skał, a następnie też innych, później oczywiście dowiedziano się do czego

używane są rozmaite kamienie, a z tego wypłynęła nauka o zajęciach z kamieniami związanych: wydobywanie ich, rzeźbienie, obrabianie.

Gdy projekt został już raz obrany, zadanie nauczyciela polega na prowadzeniu uczniów w kierunku: 1) opracowania planu realizacji, 2) samej realizacji i 3) omówienia po realizacji. Wszystkie te czynności powinny dzieci wykonywać same, posługując się własnymi pomysłami, nie zaś metodami szczegółowo i starannie przez nauczyciela podanymi. Nauczyciel powinien jedynie wtedy interweniować, gdy dziecko wyczerpało wszystkie środki jakie ma do dyspozycji. Wówczas winien on udzielić wskazówek co do źródła informacji, co do materiałów, narzędzi itd.

Planowanie realizacji i projektów powinno pociągać za sobą: czerpanie informacji w odpowiedniej literaturze, poradę u ludzi kompetentnych, zastanowienie się nad narzędziami i materiałami potrzebnymi, badanie zjawisk z tą pracą związanych, zwrócenie się, przeważnie drogą listowną, do znawców o informacje. Plan musi być często poddany rewizji, gdyż w trakcie jego realizacji wciąż wyłaniają się trudności, bądź nieprzewidziane, bądź to niedocenione. Dlatego też plan musi być dostosowany do wykonania, nie zaś wykonanie do planu. Plan każdy musi być wciągnięty do specjalnego rejestru, w który każde dziecko jest zaopatrzone.

Realizacja planu może wymagać udziału bądź jednego dziecka, bądź grupy, bądźto całej klasy lub nawet szkoły. W ostatnich dwu wypadkach czynności winny być ściśle podzielone, na jednostki, lub na komitety, które odpowiadają przed całością za należyte wywiązanie się z nałożonych na nie obowiązków. Po wykonaniu projektu wynik powinien być przez każde dziecko wciągnięty do rejestru.

Omówienie po realizacji jest rzeczą niezbędną, bez względu na to, czy w projekcie wzięła udział jednostka, czy też grupa. W czasie tej czynności nauczyciel musi zwracać uwagę na błędy: a) specyficzne i b) ogólne. Specyficzne błędy są takie, które utrudniają, lub zgoła uniemożliwiają osiągnięcie danego celu, a wynikają z niedokładnej znajomości przedmiotu lub przeoczenia szczegółów, podczas gdy błędy ogólne są takie, które powtarzają się częściej, a wpływają z wad osobistych np. z niedbalstwa lub braku dokładności. Ponieważ bardzo często błędy obydwóch tych kategorii zahaczają się wzajemnie, przeto nauczyciel nie powinien specjalnie starać się oddzielać je od siebie przy omówieniu.

Zdaniem prof. Collings'a wynik 4-letniej pracy w szkole doświadczałnej, oraz opinia 120-tu nauczycieli, którzy śledzili tę pracę usprawiedliwiają wniosek, że powszechne zastosowanie tej metody w szkołach jest możliwe do przeprowadzenia pod warunkiem jednak, że:

1) nauczyciele nabędą dokładniejszej niż dotychczas znajomości życia dzieci i sposobów popierania ich rozwoju pod każdym względem,

2) nauczyciele będą mieli doradcę, gruntownie obznajmionego z metodą projektów,

3) nauczyciel będzie miał do dyspozycji materiał, z którego będzie mógł czerpać pomysły projektów (projekty oczywiście nie mogą być z góry opracowane, jak np. lekcja w podręczniku),

4) będą w szkole osobne ubikacje na pracę, połączone z hałasem i stukiem, a osobne na konferencje,

5) szkoła mająca ponad 30 dzieci, będzie miała dodatkową siłę,

6) pieniądze, obecnie użyte na podręczniki dla poszczególnych dzieci, będą wydane na bibliotekę szkolną, która będzie zaopatrzona w książki, z których dzieci będą mogły czerpać potrzebne wiadomości,

7) pieniądze, obecnie wydane na duże mapy, globusy, słowniki i encyklopedje, użyte zostaną na urządzenia potrzebne do przeprowadzenia wymaganych przez dzieci eksperymentów i prac,

8) zamiast ław szkolnych użyte będą stoły i krzesła,

9) szkoła będzie miejscem, gdzie dzieci będą mogły demonstrować, czy to grupom kolegów, czy też rodzicom wyniki swych prac, eksperymentów i dociekań, tudzież miejscem rozrywek.

ADAM KŁODZIŃSKI

IDEA JEDNOŚCI ZJAWISK ŻYCIA DUCHOWEGO W NAUCZANIU HISTORJI

Zamiarem moim jest podać za pośrednictwem powyższego szkicu sprawozdawczego wiadomość o najnowszej koncepcji nauczania historii w Niemczech, wzorującej się na t. zw. teorii jedności zjawisk życia duchowego. Zdobywa ona tam sobie z dnia na dzień coraz szersze koła zwolenników, a występuje pod głośniejszą już dzisiaj nazwą nauki o kulturze narodowej (Kulturkunde, względnie Deutschkunde).

Koncepcja powyższa zasługuje na baczną uwagę nie tylko dla tego, że odbiega bardzo od dotychczasowego sposobu ujmowania nauki historii i jej nauczania u nas, ale jednocześnie dlatego, że pośród powodów najprzeróżniejszych teorii i pomysłów dydaktycznych powojennej proweniencji, wybujała ponad ich poziom pewną głębią, oryginalnością i poletem. W tej też myśli, a nie bez pewnego entuzjazmu — omawia u nas tę nową teorię naukową i dydaktyczną wszechstronnie i na kilka zawodów Bogdan Suchodolski.¹ Co do mnie, to radbym na podstawie młodszej, nieuwzględnionej przez Suchodolskiego literatury niemieckiej, zdać sprawę pokrótce o sposobie zastosowania tej reformy w szkole.

* * *

Czołowym przedstawicielem wzmiankowanej teorii dydaktycznej w Niemczech, jest Dr Ulrich Peters,² do niedawna profesor gimna-

¹ Bogdan Suchodolski, „Stan badań nad metodologią nauk humanistycznych w Niemczech“. Przegląd Historyczny, zbioru ogólnego t. XXVI, zeszyt III, Warszawa, 1927, str. 417—479; tegoż autora: „Reforma szkolnictwa średniego w Niemczech“, Książnica Atlas, Lwów-Warszawa, 1927; wreszcie w Nrze 9 warszawskiego Przeglądu Pedagogicznego, z dnia 3 marca r. 1928, artykuł p. t.: „Podstawy wykształcenia kulturalno-narodowego w szkole niemieckiej“.

² U. Peters, Zur Neugestaltung des Geschichtsunterrichts. „Vergangenheit u. Gegenwart“, 1924 (Ergänzungsheft); „Ziele und Wege der Deutschkunde“. W tem samym czasopiśmie, zeszyt 7; tegoż autora: „Geschichtlicher

zjalny w Hamburgu, obecnie zaś dyrektor akademji pedagogicznej w Kilonji, a polem jej praktycznego zastosowania stało się dziewięcio-klasowe gimnazjum w Prusach, a więc tuż pod samym bokiem Polski.

Nauczanie historii zdąży tutaj po linii t. zw. szkoły pracy, albo raczej twórczej. Obliczona jest bowiem ona nie tylko na samą bierną konsumpcję wiedzy, ale głównie i przede wszystkim — na pielęgnowanie za pośrednictwem metody nauczania maximum wysiłku i samodzielności w zdobywaniu tej wiedzy po stronie ucznia, na rozwijanie temsamem i kształcenie po drodze wszystkich bez wyjątku władz duchowych.

Nie jest jednak bez pewnego znaczenia ze względu na nasze szkolnictwo, że praca pojęta nie jest tutaj dosłownie, ale w znaczeniu jak naściślej przenośnem, a więc nie jako wysiłek fizyczny, czy tylko skombinowany z pracą rąk ucznia, ale wyraźnie jako wysiłek duchowy. Chociaż więc punkt ciężkości w nauczaniu spoczywa na umiejętności i samodzielnem wyzyskiwaniu ze strony ucznia tak zwanych u nas pomocy naukowych i zdobywania sobie samodzielnym wysiłkiem na tej podstawie wiedzy, to jednak — podkreślić należy — pomocy tych nie sporządza sobie uczeń sam bezpośrednio we własnym zakresie, ale zastaje je już z góry przygotowane.

* * *

Za niemniej ważną rzecz poczytuję tutaj rozgraniczenie¹ zakresu i zadań historii jako studjum naukowego w ściślejszem tego słowa znaczeniu, a więc badawczego i twórczego, od historii jako nauki wychowawczej dla celów ogólnego wykształcenia i pomnażania tężyzny życia. Odpada więc tutaj naprzód kwerenda naukowa, dalej niemniej niedostępna dla ucznia t. zw. krytyka zewnętrzna i wewnętrzna źródła w związku z jego mozolną interpretacją, i co za tem idzie — odtwarzanie twórcze przeszłości bezpośrednio na podstawie materiału pierwotnego. Nauczanie historii, co również nie jest bez pewnego znaczenia dla nas — opiera się więc tutaj na materiale pochodnym, z góry przewidzianym, należyście sprawdzonym i odpowiednio dobranym. Zabytki monumentalne i t. zw. tek-

Arbeitsunterricht“. Handbuch des Arbeitsunterrichts f. höhere Schulen, 2 wydanie 1926, zeszyt 8; wreszcie w sposób najbardziej wyczerpujący rozwinął Peters swą teorię dydaktyczną w obszernem dziele p. t.: „Methodik des Geschichtsunterrichts an höheren Lehranstalten, Frankfurt a. M. 1927.

Na przykładzie pokazowych lekcji ze wszystkich przedmiotów i na różnych stopniach, ilustruje powyższą metodę nauczania opracowane zbiorowem siłami dzieło p. t.: „Der neue Unterricht in Einzelbildern“: Stromeyer, Gräbert, München 1928.

¹ Por. o tem mój z wcześniejszej daty referat p. t.: „Zagadnienie podręcznika historii w gimnazjum wyższem, ogłoszony w Księdze referatów IV. Zjazdu historyków polskich w Poznaniu 1925, wydanej przez Polskie Towarzystwo historyczne we Lwowie 1925.

sty źródłowe, o czem później, mają na tle tego nauczania inne przeznaczenie.

Od uniwersyteckiego studjum historii wyróżnia się wreszcie ten kurs w swej budowie wewnętrznej — charakterem nawskróś podmiotowym. Liczy się on bowiem troskliwie nie tylko z wymaganiami samego przedmiotu, ale jednocześnie stara się te wymagania jak najściślej uzgodnić z poziomem i rozwojem umysłowym wychowanka.¹ W pierwszej więc fazie nauczania, w okresie t. zw. emocjonalnego, naiwnego przeżywania przeszłości, rozciągającej się na dwa pierwsze lata szkoły średniej — odwołuje się on w nauczaniu do rozwijania i kształcenia pierwiastków irracjonalnych, uczucia, wyobraźni, woli etc.; w drugim stadium, obliczonym na cztery dalsze lata nauki szkolnej, a więc trwającym o całe dwa lata dłużej, niż u nas — do zmysłowego ujmowania przeszłości, a dopiero w trzech ostatnich, najwyższych klasach — do jej myślowego, abstrakcyjnego przenikania.

W łączności najściślej z wzmiankowaną wyżej trójstopniowością w rozwoju życia duchowego, kurs historii ujęty jest tutaj w trzy rozszerzające się stopniowo ku górze i odpowiednio do tego pogłębiające się — koncentry. W ognisku zaś całego nauczania, co nadaje szkole zdecydowanie i wybitnie jednolity charakter, stoi ponadprzedmiotowa kultura i to w pierwszym rzędzie narodowa, której, jak przewidziane, wysługiwać się mają w wyższym lub w niższym stopniu wszystkie bez wyjątku przedmioty nauki szkolnej, nie wyłączając nawet, jak w tym wypadku, od matematyczno-przyrodniczych. Nauka historii, której w tym zespole zaciągniętych na służbę kultury narodowej przedmiotów szkolnych — przypada w nauczaniu z natury rzeczy główna rola, bo jednocząca częściowe wysiłki poszczególnych przedmiotów — pora się tutaj w pierwszym dwuletnim koncentrze z t. zw. Heimatskunde. Z obawy jednak przed krzewieniem jakiegoś patriotyzmu zaściankowego, wyłącza się przy przerabianiu z tej historii lokalnej rysy czysto miejscowe, natomiast podkreśla się i rozwija wspólne, narodowe.

Zkolei przedmiotem nauczania w drugim czteroletnim koncentrze, zwanym Mittelstufe, a więc w okresie już nie emocjonalnego, ale zmysłowego, względnie pogładowego nauczania historii — stają się luźne, epizodycznie potraktowane, a tem samem nie powiązane między sobą wewnętrznie — obrazy z przeszłości kultury narodowej, ujętej w szersze ramy historii powszechnej, nie wyłączając od studjum historii starożytnej. Nauczanie biegnie na tym stopniu po linii rozumowanego interpretowania tych obrazów i podkreślania różnic między nimi. Natomiast rezygnuje się na tym stopniu z rozpatrywania ich w związku genetycznym, czy w paśmie ciągłym, rozwo-

¹ Rozwój ten przedstawia Peters zgodnie z klasycznymi pod tym względem wywodami Wenigera: „Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts“ Leipzig-Berlin, 1926, str. 185 i n.

jowym. Zadanie powyższe spada dopiero na stopień trzeci, równoznaczny z fazą myślowego ujmowania przeszłości. Koncentr ten przerabia rozszerzony bardziej od poprzedniego pod względem treści kurs historii narodowej w łączności z historią powszechną w trzech najwyższych klasach. Uczeń na samym wstępie, a nie, jak u nas, w najwyższej klasie — powtarza historię starożytną. Powtórzenie to odbywa się tutaj nie w sposób ciągły, kursoryczny, ale dookoła trzech węzłowych punktów: wieku Peryklesa, doby hellenistycznej i wieku Augusta, jako posiadających względnie największe znaczenie dla współczesności.

* * *

Za największą jednak oryginalność tej nowej koncepcji dydaktycznej poczytuję jej stronę naukową, przejętą najdosłowniej z nauk humanistycznych¹ w ostatniej ich fazie rozwoju. Można ją nazwać najkrócej teorią jedności życia duchowego, skoro wszystkie bez wyjątku wysiłki twórcze danej epoki pomimo całego bogactwa i różnobarwności ich treści, przynależności do najrozmaitszych zakresów życia kulturalnego — stara się ta teoria sprowadzić niejako do wspólnego mianownika, uzależnić od jednej, wspólnej tendencji rozwojowej, czy ducha czasu danej epoki.

W konsekwencji powyższego założenia celem historii jako nauki wychowawczej jest doprowadzić ucznia do umiejętności wczuwania się w ten obcy świat duchowy danej epoki. W szczególowym rozwinieciu rozchodzi się tutaj o to, ażeby uczeń pod dyskretnym kierunkiem nauczyciela potrafił tego ducha czasu uprzytomnić sobie i określić na podstawie przewidzianych zgóry i odpowiednio dobranych szczegółowych zjawisk z różnych obszarów dziejów kultury i naodwrot nauczył się ujmować i rozpatrywać dane szczegółowe zjawisko przeszłości w związku z tą ogólną tendencją rozwojową, właściwą dla danego czasu. Z tem znowu łączy się możliwość doszukiwania się między temi zdarzeniami przeszłości pomimo pozornej różnicy w ich zewnętrznym wyrazie — analogii i podobieństwa w następstwie ich wspólnego podłoża czy łała duchowego.

Sam przez się fakt dziejowy, względnie nawet spłot faktów, o ile, jak do tej pory, będzie uchodził za cel poznania historycznego, a nie za środek tylko do odcyfrowania i rozeznawania oblicza duchowego danego czasu, o ile będzie rozważany i interpretowany w oderwaniu od ducha czasu, dla przykładu — scholastyki, odrodzenia, reformacji, baroku, czy oświecenia — nie odśłoni uczniowi rąbka tajemnicy, prawa, jakbyśmy powiedzieli — rozwoju dziejowego. Dopiero w ujęciu z tą ogólną tendencją rozwojową, wystąpi wyraźnie kultura danego odcinka czasu jako jednolita całość, „als

¹ Peters powołuje się tutaj na powagę: Windelband'a, Rickert'a, Dilthey'a, Spranger'a i Troeltsch'a, najwybitniejszych dzisiaj w Niemczech, a z poza sfer szkolnych, przedstawicieli filozofii historii.

eine einheitliche „Sinneinheit“, której szczegóły pomimo zewnętrznej różnorodności wyrazu nabierają istotnego sensu, znaczenia, zmierzają wszystkie do wspólnego celu.

Jest więc historia na tle powyższej ideologii naukowej i dydaktycznej w najdosłowniejszym tego słowa znaczeniu dziejami ducha ludzkiego, „Geistesgeschichte“, i jego spontanicznych czy żywiołowych przejawów, zabarwiających od wypadku do wypadku na swój sposób mniej lub więcej wyraźnie wszystkie wysiłki twórcze danego czasu.

Obok powyższego ujęcia jest tutaj jeszcze drugie, niemniej zasadnicze: zorientowanie całej przeszłości, całego doboru materiału historycznego, jego przerabianie, omawianie, oświeclanie i wychowawcze wartościowanie, pod kątem jak najściślej współczesności¹ i jej potrzeb, w szczególności zaś — tego dzisiejszego ośrodka społeczno-kulturalnego, którego uczeń jest żywą częścią.

O tem — nie będę się tutaj bliżej rozwodził, przechodząc z kolei do t. zw. w gwarze szkolnej środków, czy sposobów praktycznego zastosowania naszkicowanych wyżej celów. Dla oszczędzenia miejsca, ograniczę się wyłącznie do stopnia wyższego.

* * *

Zasadniczą rolę, jak się wspomniało, spełniają w nauczaniu na tle tej szkoły t. zw. pomoce naukowe. Przeznaczone one są tutaj do domowego, pozaszkolnego użytku młodzieży. Celem ich jest dostarczenie uczniowi materiału (Arbeitsgut), omawianego później, czy oświeclanego, na lekcji w szkole pod kierunkiem nauczyciela. Nauczyciel zapowiada jedynie naprzód uczniom to zagadnienie dziejowe, które w przyszłości najbliższej ma się stać przedmiotem wszechstronnego rozważania w klasie. A więc nie t. zw. wykład, który z uszczerbkiem największym dla pogłębienia pochłaniania za dużo czasu i narzuca uczniowi z góry, co jest nieodłącznym od tej metody wykładowej — pogląd osobisty na przeszłość nauczyciela, ale t. zw. rozmowa klasowa (Klassengespräch) pod kierunkiem nauczyciela na temat poznanych w domu przez ucznia faktów — jest formą nauczania w tej szkole twórczej.

Nie od rzeczy będzie przy tem podnieść, że materiał naukowy, przewidziany dla użytku ucznia w pomocach naukowych, nie dochodzi do jego wiadomości w postaci skończonej, oświeclonej i opracowanej do najdrobniejszych szczegółów wiedzy, ale w kształcie

¹ Zgodnie z moimi pomysłami dydaktycznymi, z którymi wystąpiłem poraz pierwszy w Muzeum, Rocznik XXII z r. 1906, t. II, Sprawy Towarzystwa, str. 62; poraz drugi w rozprawce p. t.: „Pomysł nowej konstrukcji nauki historii“, ogłoszonej w Sprawozdaniu c. k. II Wyższej szkoły realnej w Krakowie za r. 1909/10; poraz trzeci w innym związku w „Zagadnieniach dydaktyki historii“, Lwów 1918, nakładem Książnicy P. T. N. S. W. i wreszcie poraz czwarty w „Warunkach pogłębienia historii“, Kraków, nakładem funduszu naukowego, 1927.

surowego poniekąd materiału popod tą przyszlą wiedzę, choć nie w tej myśli, ażeby uczeń miał samodzielnie, własnym wysiłkiem na podstawie przekazów źródłowych, mozolić się z ustaleniem i stwierdzeniem na każdym kroku ich stopnia prawdopodobieństwa.

Samie pomoce naukowe są dosyć obfite i urozmaicone. Należą tutaj bowiem kolejno: 1) t. zw. tablice historyczne synoptyczne, których fragmentaryczną próbkę, skopiowaną z oryginału, dołączamy do ostatniej stronicy, 2) wybrane teksty źródłowe, 3) historyczne utwory poetyckie łącznie z beletrystyką tej samej treści, 4) podręczny atlas historyczny i 5) ilustrowany obficie podręcznik z klas niższych, a więc w tym wypadku ze stopnia pośredniego (Mittelstufe). Zresztą samemu rozkładowi przedmiotów na poszczególne klasy przyświeca jak najciślej myśl koncentracji międzyprzedmiotowej tak, że odnośne partie historii zazębiają się z odnośniami partjami z zakresu dziejów piśmiennictwa, nauki religii, rysunków, geografii. Nawet grupa przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, choć mniej bezpośrednio, wysługuje się w powyższem ujęciu dydaktycznem celom pogłębienia lepszego znajomości kultury narodowej.

Tablice synoptyczne — („Vergleichende Zeittafeln“) — zastępują uczniowi podręcznik, względnie uświęcony praktyką szkolną wykład. Ułożone są one pod kątem ducha czasu danej epoki, a tem samem także, co podkreślić należy — z góry odpowiednio dobrane. Podają one do wiadomości ucznia zrab ustalonych już i sprawdzonych faktów, dla przykładu: z doby ascezy średniowiecznej, rycerstwa, czy wreszcie mieszczaństwa średniowiecznego. Nie należy ich tem samem mieszać i utożsamiać ze zbudowaniami na podstawie czysto chronologicznej — tablicami synchronistycznymi współczesnych wydarzeń dziejowych. Wszak pomimo całej różnorodności treści, przynależności do najrozmaitszych zakresów i stron kultury, co więcej — nawet ich chronologicznej rozbieżności są one dobrane wyłącznie z punktu widzenia struktury duchowej danego czasu, względnie epoki. W tem też znaczeniu każda z osobna z tych tablic, czy tych przeglądów faktów, tworzy zresztą osobną, harmonijnie pomyślaną dla siebie i jednolitą całość.

Dodać do tego należy, że prześwietlone jednością ducha czasu w każdej z tych tablic fakty dziejowe, zawierają nietylko sam przegląd sumaryczny wszechstronnego dorobku kulturalnego, rozparcelowanego na takie działy jak państwo, stosunki gospodarczo-społeczne, religja-kościół, nauka i sztuka, ale jednocześnie także, dzieje czy rozwój tego dorobku. Dla tych celów jedne z tych faktów występują zestawione obok siebie w rozwinięciu poziomem, ażeby umożliwić uczniowi doraźnie ogarnięcie myślą pełnego dorobku kulturalnego we wszystkich bez wyjątku kierunkach — drugie natomiast — według chronologii popod dotyczącemi działami kultury w przekroju — w tym wypadku — pionowym, czy podłużnym dla uchwycenia ich w ruchu, w rozwoju genetycznym.

Na dalszym planie jako pomoc naukowa stoją dobrane pod ką-

tem widzenia przewidzianych w tablicach synoptycznych faktów — teksty źródłowe. Nie stanowią one tutaj podstawy nauczania, czy punktu wyjścia do poznawania przeszłości. Wszak w tym sensie pomyślane są w tablicach synoptycznych fakty. Występują tam one — nie w postaci pierwotnej, ale w pochodnej, jako materiał gotowy i sprawdzony, choć nieoświetlony bliżej. Przeznaczeniem tych tekstów jest dopomóc wyłącznie uczniowi do lepszego uzmysłowienia sobie i pogłębienia znajomości przewidzianych z góry i zrekonstruowanych na podstawie źródłowej faktów. W rozmowie klasowej rozważa się tem samem te relacje źródłowe nie pod kątem widzenia stopnia ich wiarygodności, interpretacji i sprawdzenia mozolnego zawartych w nich informacji, ale o tyle wyłącznie tylko, o ile one dopomóc mogą do bliższego oświecenia i zrozumienia odtworzonych już faktów, względnie motywów działalności występujących w tych tablicach osobistości historycznych.

Trzecia z kolei pomoc, to pod tym samym kątem ducha czasu dobrana poezja i beletrystyka historyczna. Podczas gdy tablice synoptyczne i wspomniane wyżej teksty źródłowe mają przyczynić się do pogłębienia rozumowego przeszłości, to ta poezja — do wczuwania się w tę przeszłość z punktu widzenia uczuciowo-estetycznego. W rachubę pod tym względem wchodzi tutaj zarówno współczesne utwory poetyckie historyczne, jak i młodsze, o ile tylko odpowiadają warunkom wiernego i ścisłego odbicia ła historycznego, choćby nawet skądinąd pozostawały w sprzeczności z rzeczywistością historyczną.

Dalszą pozycję stanowi podręczny atlas historyczny. W swej dotychczasowej postaci nie stoi on na wysokości wymagań szkoły pracy. Raz dlatego, że pouczając wyłącznie o dokonanych już ostatecznie przesunięciach granic politycznych, okręgach administracyjnych, widowniach wojen, bitew i pochodów wojennych, takiem a nie innem rozmieszczeniu osiedli ludzkich, wysługuje się tem samem jednostronnie celom historii politycznej. Powtóre czyni mu się zarzut z tego, że zamiast materiału *sui generis* surowego, któryby dawał możność zrozumienia i wysnuwania samodzielnych wniosków, wywiązuje się on z powyższego zadania w postaci końcowych już i ostatecznych wyników wiedzy. To też na linii pożądań tej szkoły twórczej, któraby rada przyzwyczaić ucznia do zdobywania sobie wiedzy do możliwych granic — samodzielnym wysiłkiem, jawi się na azie jako postulat najbliższej przyszłości atlas skomponowany w duchu geopolitycznym,¹ to jest taki, któryby nie zadawałając się końcowymi i ostatecznymi rezultatami, wyjaśniał i tłumaczył przy udziale jednocześnie danych geograficzno-fizykalnych genezę i źródło wspomnianych wyżej konfliktów i układu stosunków gospodarczo-politycznych.

¹ Por. o tem także cytowane wyżej: „Warunki pogłębienia historii“, str. 12.

Do pomocy naukowych zalicza nakoniec Peters, jak się nadmieniło, podręcznik jeszcze z klas niższych, z którym uczeń klas wyższych ze względu na plastyczne, obrazowe przedstawienie przeszłości i zawarte w tym podręczniku ryciny — nie powinien się żadną miarą rozstawać.

* * *

Pomimo pełnego uznania, powiem więcej — entuzjazmu dla jasnych i promiennych stron wzmiankowanej wyżej teorii jedności życia duchowego i podążającej w jej ślady koncepcji dydaktycznej, a w szczególności dla dążności do przystosowania szkoły i całego wogóle systemu wychowawczego, co mi się wydaje z najrozmaitszych względów — probierzem najskuteczniejszym jego trwałości i powodzenia — do interesów i potrzeb miejscowego środowiska — powiedzieć sobie jestem zmuszony, znajdując się u kresu mojej notatki sprawozdawczej: *magnus amicus Plato, sed magis amica veritas*. Gdyby ta nowa koncepcja, o czym zresztą nie wątpię — okazała się w przyszłości wszechstronnie z punktu widzenia naukowego ugruntowaną — stanowiłaby ona — przyznaję olśniewającą rewelację i ogromny postęp w rozwoju nauk historycznych. Niestety, nie zdążyłem jej do tej pory u samych podstaw sprawdzić i wypróbować jej zasadności, ani pod względem naukowym, ani tem mniej wychowawczym. Z tem więc zastrzeżeniem podnoszę tutaj moje wątpliwości.

Pod względem naukowym nie może zasadniczo uchodzić w tej teorii za nowy postulat,¹ ażeby stosunki życiowe rozpatrywać pod kątem widzenia atmosfery duchowej, właściwej dla danego czasu. Wszak jest to jeden z podstawowych dezyderatów, obligujących od dawna każdego badacza przeszłości, choć, co prawda, nie zawsze dosyć ściśle obserwowanych w praktyce — *heurezy* naukowej. *Novum* jest dopiero dla mnie i tu — przyznaję — rozpoczynają się moje wątpliwości — pewne jakoby przejawienie mocy i wpływu teorii jedności objawów życia duchowego, uzależnianie najprzeróżniejszych zjawisk życia duchowego — od jednej wyłącznie wspólnej tendencji, czy formułki rozwojowej. Czy to raczej nie postulat narazie, niż pewnik naukowy? Wszak doświadczenie poucza, że nie wszystkie czyny, czy objawy woli, przychodzą na świat w atmosferze tych samych pobudek!

W każdym razie dla uniknięcia dowolności w wykładzie i komentowaniu przeszłości, byłoby może wskazaniem przed zdobyciem tej pewności, zachować w stosunku do tej nowej koncepcji pewną powściągliwość, nie poczytywać — przynajmniej narazie — teorii o jedności życia psychicznego za wyłączny czynnik dziejowo-twór-

¹ Por. o tem: Ernst Bernheim, *Lehrbuch der historischen Methode und der Geschichtsphilosophie*, I wydanie w r. 1889 i M. Handelsmana: *Historykę, Część I. Zasady metodologii historii*, Zamość 1921.

VII. Gegenreformation, Barock und Entstehung des preussischen Staates bis 1773

Fragmentaryczny początek tablicy VII. (str. 45) z „Vergleichende Zeittafeln zur deutschen Geschichte“, hsg. von Dr. Ulrich Peters und Dr. Paul Wetzel in Verbindung mit..., dritte Aufgabe. Verlag Moritz Diestervog (Frankfurt am Main 1925).

Zeit	Staatliches Leben		Wirtschaftliches und soziales Leben	Religion und Kirche	Geistiges Leben	
	Deutschland	Ausserdeutsch. Staaten			Kunst	Wissenschaft
1555 bis 1578	Verhafterer Widerstand der Katholiken. Die Stiftung des Jesuitenordens, die strenge Systematisierung der röm. kath. Lehre (Konzil zu Trient) und die Erweiterung der Inquisition bereiten den Kampf gegen die neue Lehre vor.	Der Gegensatz der Konfessionen führt zu politischen Kämpfen, in denen sich das europäische Staatensystem ausbildet.	Wirtschaftlicher Niedergang Deutschlands. Nachdem der Ozean freies Verkehrsbecken geworden ist etc., etc.	Gegenüber dem Vordringen der Reformation organisiert sich der Widerstand der katholischen Kirche:	Das Zeitalter des Barock.	Mathematik und Naturwissenschaften.
1556 bis 1598	Grösste Ausbreitung der Reformation, i. t. d. Schläfrige Reichspolitik. Następuje rozwiniecie. Übergewicht des Territorialfürstentums. Następuje duża rozwiniecie.	Luthers Lehre verbreitet sich über Dänemark, Schweden, Norwegen und die Ostseeprovinzen, Calvins Lehre (die reformierte Kirche) in Frankreich, den Niederlanden, Schottland. Im Südosten Europas drohen die Türken Vorherrschaft Spaniens unter Philipp II. Rozwiniecie. 1 Ziel: Durchführung des Absolutismus etc. Erfolg in Spanien. Misserfolg in den Niederlanden, etc. 1581 Unabhängigkeitserklärung. Portugal fällt 1580 an Spanien (als Erbe). Hugenottenkämpfe in Frankreich, etc.	Aufstieg Hollands. Seit die Spanier den feindlichen Niederländern die portugiesischen Häfen sperren können, etc., etc. Zerfall der Hanse vgl. S. 31 f. etc., etc. Sonderpolitik Hamburgs. Abglanz der Blüte Hollands an der Nordseeküste. Hamburg öffnet seinen Hafen den Merchant Adventurers. Damit Schädigung der deutschen Webindustrie durch Einführung englischer Tuche. Dasselbe rozwiniecie.	a) praktisch durch die Gründung des Jesuitenordens etc. b) theoretisch durch die Feststellung der Lehre auf dem Konzil zu Trient: 1) massgebend die Tradition etc. 2) die sieben Sakramente und die Rechtfertigungslehre etc. 3) Kultus und religiöse Zeremonien bleiben im wesentlichen unverändert. Blässe rozwiniecie.	Grundrichtung für den Übergang der Renaissance zum Barock: Entwicklung vom Linearen, zum Malerischen, besonders wirksame Verteilung von Licht und Schatten. Dasselbe rozwiniecie. Die Niederlande Hauptträger der germanischen Kunst dieses Zeitalters. Dasselbe wywóid. Hauptvertreter des Barock in der Malerei ist Rubens (1577—1640). Von Antwerpener Eltern in Siegen geboren. Etc., etc.	Gewaltige Fortschritte: Cardano vereinfacht die Lösung kubischer Gleichungen; Briggs stellt 1624 die erste vollständige Logarithmentafel zur Grundzahl 10 auf; etc. Tycho de Brahe (gest. 1601) gegen Kopernikus: Die Erde steht im Mittelpunkt der Welt. Kepler, gegen Tycho, für Kopernikus. (Gestorben 1630) entdeckt die Grundgesetze der Planetenbewegung. Gleichfalls steht auf Seite des Kopernikus Galilei (gest. 1642), etc. etc.

czy, a tem samem stosować ją przygodnie, bodaj dla próby, tam, gdzie to nie budzi wątpliwości. Pozostawałaby jeszcze pedagogiczna strona tej koncepcji.

W logicznym związku z podniesionemi wyżej skrupułami natury naukowej, budzą się dalsze pod względem wychowawczym. Wszak nauka szkolna w przeciwstawieniu do twórczej, badawczej, wydzierającej nowe tajemnice mrokom przeszłości — obraća się z reguły w kole uznanych już i przyjętych powszechnie prawd naukowych. Nie sądzę, ażeby bez szkody dla sprawy i wytrącania sobie z ręki możności wychowawczego wartościowania przedmiotu — można było bezkarnie dla zawodnego mirażu osiągnięcia tamtych celów dopuścić do pomieszania w praktyce tych różnych diametralnie odłamów nauki.

Zapytuję się więc po tem, co się wyżej podniosło, czy tym warunkom dowiedzionej pewności naukowej odpowiada już w dzisiejszem stadium badań koncepcja o jedności symptomów życia duchowego, ażeby ją można było bez żadnych zastrzeżeń podnosić do godności podstawy wychowawczej.

A gdyby nawet odpowiedź powyższa, o czem śmiem powątpiewać — wypadła już aktualnie bez zastrzeżeń, czy rozpatrywanie przeszłości przy całym bogactwie i różnaitości jej treści w przyznawaniu wyłącznie tej teorii, jak się przy tem upiera Peters ze swymi zwolennikami — nie okazałoby się równoznacznem z przecenianiem zdolności i przenikliwości nie tylko ucznia, ale samego nauczyciela?

Są to wszystko znaki zapytania, na które w tej chwili nie znajduję jeszcze pewnej odpowiedzi. W każdym jednak razie opłacałoby się stokrotnie popracować nad ich usunięciem.

RÉSUMÉ

A. Polewka: LE THÉÂTRE LIBRE à L'ÉCOLE ET SA VALEUR ÉDUCATIVE

L'auteur combat la forme actuelle du théâtre scolaire qui consiste dans des récitations mécaniques de textes appris par coeur, textes qui bien souvent dépassent la faculté de compréhension des enfants. On choisit, par exemple, des pièces dites historiques ou patriotiques qui ont pour but d'édifier les acteurs et le public, pleines de tirades grandiloquentes et si pathétiques, qu'elles risquent sérieusement de gêner l'instinct naturel et le juste sentiment artistique de l'enfant.

De plus, le théâtre d'école actuel s'efforce à tout prix d'imiter le théâtre des adultes, et les jeunes élèves font leur possible pour jouer comme des acteurs de profession.

L'instituteur, qui est en même temps le régisseur de ce théâtre, au lieu de tâcher de développer avant tout la personnalité de l'enfant et de le laisser jouer son rôle comme il l'entend, commet toujours l'erreur de vouloir lui imposer le modèle de tel ou tel acteur célèbre, qu'il a vu par hasard dans ce rôle, ou, ce qui est pire encore, le modèle fictif, schématique et banal, existant dans la conscience sociale.

Le théâtre ainsi compris n'est plus un jeu, une distraction, mais un lieu, où se rencontrent et se heurtent toutes les ambitions personnelles des élèves et des instituteurs ce qui rend sa valeur pédagogique nulle ou même néfaste. Le théâtre scolaire ne doit être ni un lieu de concours pour les talents et les décorations, ni un lieu de propagande.

L'auteur combat aussi la coutume qui s'est introduite dans la plupart de nos écoles, de donner des représentations contre entrée, même si l'argent obtenu de cette façon est destiné à des oeuvres de bienfaisance. L'auteur est d'avis que, seul un théâtre libre, spontané, un théâtre où le sujet est improvisé par les élèves eux mêmes — sujet qu'ils peuvent choisir à leur gré parmi les événements de famille, d'école etc. et où l'enfant ne joue que le rôle qui lui convient le mieux, et surtout où acteurs n'apprenant pas leurs rôles par coeur, mais choisissant librement les pa-

roles et les gestes qui répondent le mieux à leur tempérament et à leur interprétation, — ce théâtre seul peut efficacement remplir sa tâche éducatrice. De cette façon, les enfants considèrent la représentation comme un jeu, un moyen d'expression libre de la personnalité, et non comme une leçon.

D'autre part, puisque tous les rôles sont considérés comme également importants, il n'y a pas de place pour des ambitions malsaines.

Comme ce genre de théâtre se passe de souffleur, car on improvise à sa guise chaque scène, pourvu que le sujet une fois accepté reste intacte, comme l'auteur, l'acteur et le régisseur y ont une égale importance, tous les enfants ont l'occasion de développer leur individualité et leur sens de l'invention.

Il est de même important de noter que le théâtre ainsi compris est très proche de ce qu'on appelle en Amérique „the Project Method“, conception si nouvelle et si profonde de la pédagogie moderne.

SPRAWOZDANIA I OCENY

Dr. Hermann Hoffman: DAS PROBLEM DES CHARAKTERAUFBAUS, SEINE GESTALTUNG DURCH DIE ERBBIOLOGISCHE PERSONLICHKEITSANALYSE. Berlin, 1926

Hoffman rozpatruje trudny i skomplikowany problem tworzenia się charakteru z przyrodniczego punktu widzenia, twierdząc, że człowiek dziedziczy po przodkach pewne biologiczne podłoże, na którym rozwija się dalszy jego charakter. Podstawowym zagadnieniem jest dla Hoffmana rola procesów dziedziczno-biologicznych zachodzących w strukturze charakteru względnie osobowości. Chcąc zorientować czytelnika w stanie dotychczasowych badań nad tem zagadnieniem, podaje na wstępie sposób ujmowania i klasyfikacji typów charakterologicznych kilku uczonych a to Diltheya, Spranger, Müller-Freienfelsa, Weininger, Junga, Schneidera, Klagesa, Apfelbacha, Ewolda, Kronfelda, Häberlina, Kretschmera.

TYPOLOGJA DILTHEYA

Dilthey¹ w swej pracy p. t. „Typy poglądów na świat i ich kształt w systemach metafizycznych” klasyfikuje ludzi według ich sposobu patrzenia na świat i ujmowania zagadnień życia. Ustala on typ ludzki refleksyjno-zmysłowy, który zanim poweźmie jakąś decyzję rozpatruje jej skutki z punktu widzenia korzyści względnie strat na jakie zostaje narażony. Na podstawie nabytego w biegu życia doświadczenia tworzy on sobie pewne stałe zasady, którym jest posłuszny i w myśl których postępuje. Drugi typ, to ludzie o wyrobionem poczuciu własnej mocy, którzy ogromne zadowolenie znajdują w pokonywaniu wszelkich trudności. Są to t. zw. ludzie heroiczni. Łamiąc je nie starają się trudności tych obejść, dojść do celu drogą okrężną, jak to czynią ludzie typu pierwszego, u których rozsądek panował nad wolą i uczuciem. U tych sfera woli decyduje o ich czynach i góruje nad pozostałymi składnikami ich osobowości. Typ trzeci to ludzie kontemplatywni, u których sfera uczuć góruje nad wolą

¹ W. Dilthey: Die Typen der Weltanschauung und ihre Ausbildung in den metaphysischen Systemen. Weltanschauung, Philosophie und Religion. Herausg. von M. Frischeisen-Köhler, Berlin, 1911.

i rozsądkiem. Są to zazwyczaj idealisci, sympatyzują ze wszystkimi, wierzą w powszechną harmonję i zgodę. Typ ludzi mogących oddać w propagowaniu idei pacyfistycznych ogromne usługi. Zasadą więc podziału jest dla Diltheya troistość zjawisk dawnej psychologii: myśl, uczucie i wola.

SPRANGERA „LEBENSFORMEN“

Z odmiennego punktu widzenia ujmuje Spranger typy charakterologiczne człowieka w pracy p. t. „Lebensformen“.¹ Wyróżnia on sześć idealnych typów zależnie od ujawniania się ludzkich zainteresowań w rozmaitych dziedzinach kultury a to: człowieka ekonomicznego, żyjącego i myślącego kategorjami zysku a oceniającego innych według ich siły roboczej i intensywności w pracy. Łączy go z ludźmi przede wszystkim węzły interesów materialnych. Teoretyka, nie przywiązującego wagi do dóbr materialnych, oddanego zagadnieniom teoretycznym. Teoretyk jest empirykiem, jeżeli teorię swę opiera na doświadczeniach; typem spekulatywnym,² jeżeli je formułuje w oderwaniu od życia; pod względem metodycznym, może być analitykiem, syntetykiem, specjalistą wzgl. uniwersalistą. Spranger wyróżnia dalej estetę, który jest impresjonistą, jeżeli wrażenia i uczucia przeżywa w sposób obiektywny z nastawieniem pasywnym i ekspresjonistą, u którego przeżycia mają charakter subiektywny o dużej wewnętrznej aktywności. Estetę o powyższych dwu sposobach przeżywania obejmuje Spranger wspólnym mianem klasyka. Pozatem esteta może być idealistą względnie realistą, lirykiem, epikiem, dramaturgiem, tragikiem, humorystą, satyrykiem. Typ czwarty to człowiek religijny, który zależnie od stopnia ujmowania istoty Boga może być mistykiem immanentnym wzgl. transcendentnym, oddanym ekstazie. Mistyk immanentny wciela własny entuzjazm religijny we wszystkie zjawiska, t. zn., stara się we wszystkim znajdować Boga, natomiast mistyk transcendentny abstrahuje od otoczenia i dąży do poznania boskości w jej najwyższym i najbardziej abstrakcyjnym przejawie. Typ piąty to człowiek o silnem poczuciu własnej mocy i własnego ja. Poczucie to może przybierać, zależnie od stopnia swej żywotności, charakter przodujący względnie władczy. Władczość może się przejawiać w tendencjach panowania nad dobrami materialnymi względnie nad ludźmi. Szósta kategoria ludzi to człowiek uspołeczniony o zróżnicowanym poczuciu altruizmu. Za typową przedstawicielkę człowieka uspołecznionego uważa Spranger matkę. Do tej kategorii ludzi zalicza on filantropa względnie kosmo-

¹ Spranger E. Lebensformen. 3 Aufl. Halle. 1922 (1 Aufl. 1914).

² Ewentualnie spekulantem.

polite. Spranger zastrzega się, że każdy człowiek posiada cechy wspólne dwu a nawet kilku typom, osobowość więc może się znaleźć na pograniczu wymienionych tu typów.

POGLĄDY MÜLLERA-FREIENFELSA

Müller-Freienfels w pracy p. t. „Persönlichkeit und Weltanschauung“¹ oparł swe ujęcie na podstawowych funkcjach psychicznych. Dzieli ludzi na dwa zasadnicze typy: emocjonalny i duchowy. Do typu emocjonalnego zalicza on człowieka o charakterze depresyjnym, dla którego świat jest pełen przeszkód trudnych a nawet niemożliwych do pokonania. Przed światem odczuwa on lęk i strach, bojąc się życia. Szuka on jaknajszybciej środków ochronnych, zabezpieczających go na wypadek utraty możliwości zarobkowania, względnie wówczas, gdyby trudności, na które napotka, okazały się nie do pokonania. Ludzie tego typu albo zamykają się w sobie, znosząc troski z całym poświęceniem, lub też stają się gderliwi i nieznosi dla otoczenia. Drugim podtypem człowieka emocjonalnego to człowiek o silnym poczuciu własnego ja. Mierzy swe siły na zamiary, znajdując zadowolenie w pokonywaniu trudności. Jest dumny, ambitny i wytrwały. Silne poczucie własnego ja może przybierać formy pyszałkowatości i wynoszenia się, względnie nieprzejmowania się życiem, traktowania go lekko i na wesoło. Trzeci podtyp, to człowiek agresywny, popędliwy, o nastawieniu negatywnym wobec przejawów życia. Z życia przeważnie niezadowolony, krytykujący wszystko i wszystkich, kpiący i ironizujący. Podtyp czwarty to sympatyk ludzi i życia, życzliwie odnoszący się do bliźnich, pobłażliwy, z radością i nadzieją zapatrzony w przyszłość. Pomagający i współczujący w nieszczęściu. Wreszcie erotyk, to typ opanowany instynktem życia seksualnego, o dużej pobudliwości płciowej, znany jako Don Juan czy kokietka. Typ pierwszy objawia się w wytworach jako pesymista we filozofii, dekadent w sztuce. Typ drugi, heroiczny niejako, jest indywidualistą, nitscheanistą we filozofii, w sztuce zaś entuzjastą i romantykiem w znaczeniu pozytywnym. Obiektywizacją typu trzeciego jest zwykle satyra i silna karykatura w sztuce, we filozofii skrajny cynizm i negatywizm. Wyrazem zewnętrznym typu czwartego jest przeważnie pogodna epopea w sztuce, we filozofii teorie eudajmonistyczne. Typ piąty charakteryzuje zamięszanie do powieści awanturniczych, a w filozofii epikureizm.²

¹ Müller-Freienfels R.: *Persönlichkeit und Weltanschauung*. 2 Aufl. 1923. (1. Aufl. 1918).

² Typy emocjonalne wymienił Müller-Freienfels równolegle do podziału Ribota, zamieszczonego w książce „*Psychologie des sentiments*“, 1895.

Wśród ludzi typu duchowego wyróżnia on dwie kategorie osobników, którzy zależnie od stopnia emocjonalności są bardziej subiektywni, wzgl. bardziej obiektywni. Charakterystycznym przedstawicielem człowieka bardziej subiektywnego jest kobieta, bardziej obiektywnego — mężczyzna. Do typu subiektywnego zalicza ludzi o nastawieniu biernym, u których przeważa sfera uczuć i czynnem o przewadze woli nad pozostałymi składnikami osobowości. Biorąc za podstawę podziału sprawność i aktywność poszczególnych funkcji psychicznych, dzieli on ludzi na typy, u których przeważa postrzeżenie zmysłowe, wyobraźnia, względnie abstrakcyjne myślenie.

Żywotność charakteru wymienionych typów może być dynamiczna lub statyczna, zależnie od aktywności przeżywanych wrażeń.

PESYMIZM WEININGERA W UKŁADZIE CHARAKTEROLOGICZNYM

Odmienneą zasadę w klasyfikacji przyjął Weininger w dziele p. t. „Geschlecht und Charakter”.¹ Określa on dwa zasadnicze typy ludzi. Idealną kobietę i idealnego mężczyznę, którzy w życiu codziennem należą do rzadkości. Przeważnie mamy do czynienia z ludźmi o różnym składzie ilościowych cech męskich, względnie żeńskich. Toteż obok wymienionych dwu typów idealnych przyjmuje trzeci typ mieszany, wyróżniając w nim szereg podtypów. Wśród kobiet ilość męskich właściwości psychicznych może być różna i odwrotnie, różna może być ilość kobiecych właściwości psychicznych wśród mężczyzn. Zarówno wśród kobiet, jak i mężczyzn może się to przejawiać nie tylko w strukturze charakteru i całej osobowości, ale i w budowie i wyglądzie fizycznym, a co ciekawsze, współczynnik współzależności między obydwoima właściwościami jest znaczny. Kobieta może być matką albo ładacznicą, w różnym przejawia się to stopniu i pozostaje w dużej zależności od warunków życia i otoczenia. Opanowana jest mocniej przez sferę emocjonalną. Krytycyzm i zdrowy rozsądek są u niej naogół słabiej rozwinięte, aniżeli u mężczyzn, wskutek czego jest ona mniej uzdolniona do pracy naukowej. Do pracy tej są lepiej uzdolnione te kobiety, które posiadają pewien zasób męskich właściwości psychicznych i wyłącznie umysłowych. Kobięcie brak naogół tej wytrzymałości i opanowania, cechującego mężczyznę, ulega ona łatwiej obcym wpływom i sugestji, brak jej samodzielności i oryginalności sądu. Tem należy tłumaczyć fakt, że wśród mediów przeważają kobiety względnie tacy mężczyźni, którzy posiadają w dużej ilości kobiece właściwości uczuciowe i umysłowe. Charakterystyczną cechą kobiety jest kult, jaki żywi dla własnego ciała. Podziwia

¹ Weininger O.: *Geschlecht und Charakter*. 25 Aufl. Wien und Leipzig. W. Braumüller 1924.

i żąda podziwu dla jego piękności, co ją cieszy i wzbija w dumę. I wśród mężczyzn z podobnym objawem można się spotkać. Należą tu ci, u których właściwości kobiece w znacznym znajdują się stopniu. Przejawia się to u nich w przeholowanej elegancji, perfumowaniu się i ustawicznym przebywaniu na korsie. Weininger uważa, że najlepiej dopełniają się stuprocentowa kobieta i stuprocentowy mężczyzna, względnie, jeżeli ilościowy stosunek odmiennych danej płci właściwości dziedzicznych odpowiada następującej regule: $\frac{3}{4}$ cech męskich i $\frac{1}{4}$ kobiecych mężczyzny odpowiada $\frac{3}{4}$ cech żeńskich i $\frac{1}{4}$ męskich kobiety, względnie $\frac{1}{4}$ cech męskich i $\frac{3}{4}$ cech żeńskich mężczyzny odpowiada $\frac{1}{4}$ cech żeńskich i $\frac{3}{4}$ cech męskich kobiety. Jeżeli obydwie strony dopełniają się w myśl powyżej wymienionych reguł, pożycie obu stron może mieć szanse powodzenia. Weininger posunął się niewątpliwie w krytyce charakteru kobiety zadaleko i prawdopodobnie rozmyślnie nie wydobyl cennych walorów jej psychiki.

ELEMENTY PSYCHANALITYCZNE JUNGA

Z innego punktu widzenia przeprowadza typologiczny podział osobowości Jung, który w swej pracy pod tyt. „Psychologische Typen“¹ przyczynia się do wytworzenia teorii, traktującej człowieka jako ognisko zainteresowania. Opiera się na teorii Freuda, dotyczącej libido. U niego oznacza jednak libido: zainteresowanie, energię, a nie popęd seksualny. Jung robi tu ważne rozróżnienie, jeśli chodzi o kierunek zainteresowania. Rozróżnia dwa kierunki zainteresowania. Zainteresowania człowieka zwrócone w kierunku „ja“ nazywa nastawieniem introwertywnym i zainteresowanie zwrócone ku „nie-ja“ nastawieniem ekstrawertywnym. Wymienione dwa rodzaje nastawień różnie przejawiają się u obojga płci. Ekstrawertywna kobieta odznacza się dużą ruchliwością i żywotnością. Z łatwością dostosowuje się do każdej sytuacji, w jakiej się znajdzie. Nie wyczuwa ona kolizji między poranną mszą świętą a wieczorną operetką. Kobieta introwertywna przedstawia charakter już bardziej skomplikowany. Często wpada ona w duchową rozterkę z sobą lub w wspaniały humor. Potrafi być chwilami kochającą żoną i matką, chwilami wpada w szal wścieklej pasji i gniewu. Charakter niezrównoważony, wpadający łatwo z jednej skrajności w drugą. Mężczyzna ekstrawertywny to człowiek czynu, ciągle aktywny, znajdujący się ustawicznie w sferze projektów i sensacyjnych zamierzeń. Wierzy w siebie, przeważnie innego zdania niż inni, lubi gdy się nim inte-

¹ Jung C. G.: Die Psychologie der unbewussten Prozesse. Zürich: Rascher & Cie. 1917.

— Psychologische Typen. Zürich. Rascher & Cie. 1921.

— Collected Papers on Analytical Psychology. London 1916.

resują i stara się zwrócić na siebie uwagę innych, zaznaczając czemkolwiek swą obecność. Przeważnie są to dobrzy organizatorowie i działacze społeczni, znajdujący w tem ogromne zadowolenie. Introwertyka charakteryzuje brak cywilnej odwagi i pewności siebie. Przesadza wartość innych, zamknięty w sobie, nie stara się przekonać drugich o swej racji. Obok dwu wymienionych zasadniczych typów, przyjmuje Jung dla każdego z nich po cztery podtypy o odmiennych właściwościach charakterologicznych. I tak ekstrawertyka i introwertyka myśliciela, o teoretycznym sposobie myślenia, ekstrawertyka i introwertyka, opanowanego przez sferę uczuć, ekstrawertyka i introwertyka o przeczulonej wrażliwości, wreszcie czwarty podtyp o wybitnej intuicji.¹

PODZIAŁ SCHNEIDERA

Ujęcie Junga wykazuje duże podobieństwo do podziału Schneidera w jego pracy p. t. „Der triebhafte und der bewusste Mensch“.² Schneider przyjął podział na popędliwych i świadomych, biorąc za podstawę zachowanie się ludzi w odniesieniu do różnych sytuacji życiowych. Popędliwi mieliby cechy podobne do ekstrawersji, a świadomi zbliżiliby się do introwertyków.

KRETSCHMERA NAUKA O TYPACH

Z zupełnie odmiennego punktu widzenia ujął Kretschmer³ zagadnienie osobowości. Znalazł on duże korelacje między dyspozycjami psychicznymi a konstytucją ciała. Szczególnie duży współczynnik współzależności znalazł on między rodzajem budowy ciała a temperamentem. Kretschmerowi ułatwiła badanie psychiatria.⁴ Przyjął on dwie zasadnicze grupy ludzi normalnych: cyklotymiczną i schizotypiczną. Schorzenia występujące wśród cyklotymików nazwał on cyrkularnemi, wśród schizotypików — schizofrenicznemi. Pod względem budowy ciała wyróżnił wśród ludzi szereg typów konstytucyjnych, a to: asteniczny, atletyczny, asteniczno-atletyczny mieszany, pykniczny, pykniczny mieszany, dysplastyczny i pośredni. Schizofrenicy należeli przeważnie do typu astenicznego, dysplastycznego i atletycznego, wśród cyrkular-

¹ Typologia Junga wykazuje podobieństwo z podziałem Kretschmera na typy schizotypiczne i cyklotymiczne.

² Schneider K.: Der triebhafte und der bewusste Mensch. Jahrb. der Charakterologie. I. S. 347, 1924.

³ Kretschmer E.: Körperbau und Charakter. 4 Aufl. Berlin: Julius Springer, 1924. (1. Aufl. 1921).

⁴ Dzisiejsza nauka o nienormalnych objawach psychicznych uznaje raczej wybujałość pewnych właściwości psychicznych u jednostek chorych, aniżeli defekty psychiczne.

nych występuje przeważnie typ pykniczny. Obok powyższych dwóch grup anormalnych wymienia szereg warjantów typu schizofrenicznego i cyrkularnego. Typ introwertywny Junga możnaby drogą analogji odnieść do typu schizotypicznego, typ ekstrawertywny do typu cyklotypicznego.

W następnym rozdziale porzuca autor zagadnienia typów osobowości, przechodząc do podania stanu dotychczasowych badań nad jej strukturą, chcąc ująć jednostkę jak najdokładniej i jak najpełniej. Chodzi mu o to, aby, scharakteryzowawszy cechy typowe wspólne, nie pominąć cech indywidualnych. W tym celu podaje rezultaty badań Klagesa, który omówił zagadnienie struktury osobowości w swej książce p. t. „Prinzipien der Charakterologie”.¹

OSOBOWOŚĆ KLAGESA

Klages, rozpatrując osobowość, wyróżnia w niej właściwe podłoże, odpowiadające możliwości przyswojenia sobie pewnej ilości wiedzy, i nazywa to podłoże materiałem; umiejętność wykorzystywania nabytych wiadomości nazywa giętkością powyższego materiału — strukturą w stanie statycznym; tempo zaś, w jakim wiadomości swe człowiek wykorzystuje, nazywa jego jakością — w stanie statycznym, ukształceniem. Biorąc pod uwagę podłoże charakteru człowieka, twierdzi, że może ono pozwalać na bogatsze względnie uboższe przyswajanie sobie doświadczeń życiowych, może ono wykazywać duże różnice w odtwarzaniu nabytych z doświadczeń wiadomości i może się przejawiać w różnym interpretowaniu sytuacji życiowych i doświadczeń. Może to wszystko wykazywać różny kierunek, stopień i różną formę. Przechodząc do giętkości charakteru, t. j. do umiejętności wykorzystywania w życiu nabytych z doświadczeń wiadomości, twierdzi, że wola odgrywa tu pierwszorzędną rolę. Stopień reagowania na poszczególne sytuacje życiowe wyraża się tu stosunkiem uczucia i woli do wielkości pokonywanych przeszkód.

Obok różnych stopni reagowania na sytuacje życiowe, przyjmuje on różny stopień pobudliwości uczuć i woli. Twierdzi dalej, że różnice w charakterze człowieka spowodowane są z jednej strony siłami, zmuszającymi go do zamknięcia się w sobie, do zajęcia pozycji pasywnej wobec sytuacji życiowych, z drugiej siłami pobudzającymi go do wypowiedzania się i zajmowania pozycji aktywnej. Struktura więc to suma przejawów temperamentu, afektywności i woli. Klages zajął się głównie materiałem, na którym tworzy się charakter, jakoteż jego strukturą, w mniejszym stopniu ujął system popędów, które w kształtowaniu się charakterów naczelną odgrywają rolę.

¹ Klages L.: Die Grundlagen der Charakterkunde. Leipzig. J. A. Barth, 4. Aufl. 1926.

TEORJA APFELBACHA

Na odmienniej zasadzie oparł analizę struktury charakteru Apfelbach w pracy p. t. „Der Aufbau des Charakters”.¹ System popędów jest u niego podstawą specyficznych tendencji każdego charakteru. Tendencje te przejawiają się ruchliwości psychicznej w różnicach płciowych, emocjonalnych, moralnych, intelektualnych i w akcesoryjnych elementach charakteru. Biorąc pod uwagę płeć rozróżnia on ludzi o kobiecym i męskim systemie myślenia. Systemy te w różnym składzie ilościowym u obojga płci mogą się przejawiać. Pod tym względem wykazuje on podobieństwa do ujęcia Weiningerowskiego, który dołączył jeszcze fizyczną budowę ciała. Różnice psychiczne wyrażają się według niego w sadyzmie i masochizmie. Masochizm charakteryzuje brak energii i woli w przeciwieństwie do sadyzmu, który jest energiczny i agresywny. Sadyzm i masochizm wykazuje duże różnice u obojga płci. Pod względem emocjonalnym dzieli ludzi na silniej i słabiej opanowanych przez sferę uczuciową. Do pierwszych zalicza choleryków, neurasteników, histeryków i nerwowców, do drugich flegmatyków i ludzi apatycznych. Pod względem moralnym dzieli ludzi na osobników o wysokim względnie niskim poczuciu moralności. Pod względem intelektualnym wyróżnia pamięciowców o mechanicznym i rozumowców o logicznym sposobie myślenia. U wymienionych grup skłonności altruistyczne i egoistyczne poważną odgrywają rolę. Sadyści np. są przeważnie egoistami, masochiści altruistami. W dużym stopniu wpływa na schorzenia psychiczne zbyt rozbudowana strona życia emocjonalnego. Powodem hysterji np. są czynniki kobieco-sadystyczne, słaby zmysł krytyczno-logiczny i agresywno-impulsywna motoryczność. Powodem hipochondrji właściwości męsko-masochistyczne i szereg innych. Ujęcie Apfelbacha wykazuje braki i niedociągnięcia szczególnie w kwestji zagadnień intelektualnych, które przez Klagesa obszerniej zostały potraktowane.

BIOLOGICZNA ORJENTACJA EWALDA

Wybitnie biologiczną orjentację w zagadnieniu struktury osobowości wykazuje Ewald w pracy p. t. „Temperament und Charakter”.² Twierdzi on, że wrodzonym podłożem każdej osobowości jest t. zw. biotonia, w której wyraża się żywotność i stopień temperamentu. Jeżeli ta wrodzona biotonia jest mało aktywna, kształtuje temperament depresyjny melancholika, jeżeli wykazuje dużą żywotność, kształtuje temperament sangwinika. Jego podział charakterologiczny oparty jest na zasadzie różnic, zacho-

¹ Apfelbach H.: Der Aufbau des Charakters. Elemente einer rationalen Charakterologie des Menschen. Leipzig und Wien: W. Braunmüller, 1924.

² Ewald G.: Temperament und Charakter. Berlin: Julius Springer, 1924.

dających w sposobie przeżywania wrażeń i reagowania na wpływy wewnętrzne i zewnętrzne. Różnice te spowodowane są czterema wrodzonymi właściwościami, pozwalającymi na ujęcie charakteru w pewien system, zależnie od ich aktywności i wzajemnego powiązania. Rozróżnia on cztery wielkie grupy charakterologiczne: wrażliwych steników, reprezentujących natury aktywne i wrażliwych asteników o naturze pasywnej z jednej i obojętnych steników i asteników z drugiej strony. Prócz powyższych czterech grup zasadniczych przyjmuje dla każdej grupy cztery odmiany, co czyni razem 16 podtypów. Twierdzi on, że zachodzi związek między charakterem a temperamentem, odnosząc charakter steniczny do temperamentu sangwinicznego, charakter asteniczny do temperamentu depresyjnego. W tym podziale uwzględnia więc zjawisko ingerencji typu w otoczeniu i zjawisko wyrażania się osobowości. Za mało uwagi zwraca Ewald na siłę i kierunek tych wrodzonych dyspozycji psychicznych, co przecież kolosalną rolę odgrywa w dalszym tworzeniu się charakteru.

PSYCHOPATOLOGJA KRONFELDA

Z lekarskiego punktu widzenia ujmuje swój system klasyfikacyjny Kronfeld.¹ Jest on zwolennikiem teorii warstwicowego tworzenia się osobowości. Warstwy te są na siebie jakgdyby nałożone. W warstwach najgłębszych tkwią wszystkie nasze skłonności, afekty i uczucia ujawniające w różny sposób i z różną siłą swoje istnienie z chwilą, gdy jednostka zostanie postawiona wobec jakiejś sytuacji. Z oddziedziczonymi skłonnościami i afektami znajdują się w ścisłym związku w wymienionych najgłębszych warstwach osobowości również wrodzone nam instynkty i popędy. Pod względem reagowania na sytuację wymienia typy różniące się sposobem ujmowania zjawisk. Jedni przeżywają sytuacje życiowe w sposób wybitnie racjonalny, inni w sposób emocjonalny. Dyspozycje hypobuliczne, t. j. istniejące poza granicami woli, powodują zamknięcie się w sobie jednostki, skłonność do odgraniczenia się od świata i niechęć do wchodzenia z nim w kontakt. Wyrażają się zaś w mimowolnej mimice i gestykulacji. Przykładem na to byłby autyzm Bleulera. Dyspozycje hyponoiczne przejawiają się w skłonnościach do wytwarzania nowych treści i fantazjowania, wykazując tendencje kształtująco-symbolizujące. Przechodząc do kształtowania się osobowości uważa, że zależy ona z jednej strony od swego wrodzonego podłoża, z drugiej od warunków zewnętrznych jak klimat, narodowość, kultura, religia, rodzice, sąsiedztwo i otoczenie. Rozróżnia on tu ludzi o typie ujarzmiającym życie, poddającym się życiu, buntującym się przeciw życiu i bezbronny, to jest dającym się przez życie unosić. Duchowe ustosunkowanie wobec

¹ Kronfeld A.: Psychotherapie. Berlin. Julius Springer, 1924.

świata rzeczywistości może kształtować charakter w sposób realistyczny (ekstrawertywny) i idealistyczny (introwertywny). Ustosunkowanie się sfery woli do świata rzeczywistości kształtuje charakter optymistycznie wzgl. pesymistycznie. Rozróżnia on tu jeszcze typy o odmiennym ustosunkowaniu się do pracy, następnie do ludzi. Przeżycia erotyczne i seksualne również wielki wpływ wywierają na kształtowanie się charakteru. Prócz tego mają duże znaczenie przeżycia o charakterze katastrofalnym. Do tych należy nagła komplikacja fizyczna, komplikacje natury uczuciowej, nagły wzrost lub zanik osobistych walorów. Praca Kronfelda znaczne usługi oddała psychiatrii, pozwalając jej łatwiej orjentować się w psychopatycznych objawach. Ale i psychologii ludzi normalnych oddała ona duże korzyści. Wykazała mianowicie, że związek, zachodzący między dolnymi i górnymi warstwami psychiki, wytwarza znaczne i liczne indywidualne różnice. Najistotniejsze w pracy Kronfelda jest to, że opisuje reaktywne kompleksy, w których wspólnie wypowiadają się liczne właściwości i dyspozycje psychiczne z różną aktywnością umiejscowione w poszczególnych warstwach charakteru. Szczególnie godny uwagi jest jego pogląd dotyczący wpływu wywieranego przez przeżycia erotyczne na kształtowanie się charakterów.

CHARAKTEROLOGICZNY SYSTEM KLASYFIKACYJNY HÄBERLINA

Wreszcie celem lepszego zorientowania, pod jakim względem podane przez Hoffmana ujęcie tworzenia się charakteru posuwa naprzód to trudne zagadnienie, został podany charakterologiczny system klasyfikacyjny Häberlina z jego pracy „Der Charakter”.¹ Häberlin twierdzi, że jednostka w każdej chwili swego istnienia jest organiczną całością, której osobowość zbudowana jest z poszczególnych organicznie związanych z sobą części składowych. Ta organicznie związana z sobą całość pozwala na różne możliwości w sposobie reagowania na sytuacje. Zmienne jest nie samo powiązanie tych właściwości, ale rodzaj ich strukturalnego ustosunkowania zależnie od żywotności składowych części. Wskutek tego charakter podlega ciągłym przemianom, wytwarzając ustawicznie coraz to nowe formy, spowodowane właśnie zmianami w strukturalnem ustosunkowaniu się, co łączy się ze zmianą celu zainteresowania. O charakterze człowieka decyduje według Häberlina jego ustosunkowanie się do życia i ludzi. To ustosunkowanie się może przybrać charakter wybitnie interesowny, utylitarny, względnie bezinteresowny, idealny. Utylitarnie ustosunkowanie się do życia powodują bardziej pierwotne skłonności, ustosunkowania się idealne powodują skłonności uszlachetnione i umoralnione. Häberlin zastanawia się nad przemianą tych tendencji pierwotnych, utylitarnych

¹ Häberlin P : Der Charakter. Basel: Kober C. F. Spittlers Nachfolger, 1925. Der Geist und die Triebe. — Eine Elementarpsychologie. Basel. Spittler.

na tendencje idealne. Charakter tych drugich jest piękniejszy, osobowość ich bardziej rozbudowana. Wymienione dwa zasadnicze typy charakteru mogą wykazywać szereg odmian, zależnie od zmian strukturalnych, zachodzących w odniesieniu do sytuacji i od stałości charakteru.

Wymienione powyżej systemy charakterologiczne różnią się między sobą znacznie zależnie od tego, z jakiego punktu widzenia tworzenie się charakteru było rozpatrywane. Największe prawidłowości w rezultatach badań wykazują te ujęcia, które zostały oparte na zasadach biologicznych. Na tych samych zasadach postanawia i Hoffmann¹ oprzeć analizę charakteru i zagadnienie jego budowy. Uważa, że obok właściwości nabytych drogą doświadczeń życiowych, pierwszorzędą rolę odgrywają w tworzeniu się charakteru skłonności wrodzone a odziedziczone po przodkach. Twierdzi on, że celem wydzielenia skłonności wrodzonych musi być przeprowadzona, o ile to możliwe, dokładna analiza całej osobowości nie tylko badanego przez nas osobnika, ale jego rodzeństwa z jednej i przodków z drugiej strony. Zadaniem badacza będzie więc nakreślenie krzywej indywidualnej osobowości t. zw. krzywej życia.² Metodę pozwalającą na przeprowadzenie powyższej analizy nazywa on metodą dziedziczno-biologiczną. Zadaniem jej byłoby obok wydzielenia skłonności wrodzonych, wykazanie, czy i o ile właściwości nabyte drogą doświadczeń życiowych wpływają na zmianę skłonności wrodzonych, a jeżeli tak, to w jakim stopniu i formie dalej się dziedziczą. Kształtowanie się osobowości zależy dalej od wielkości sił dynamicznych, umiejscowionych w skłonnościach wrodzonych, wskutek czego właśnie jest ona nie statyczną, lecz dynamiczną. Kierunek tej dynamiki zależny jest od strukturalnego ustosunkowania się tych skłonności. Grają tu rolę instynkty ingerujące stale w działalności jednostki. Jeżeli ta dynamika jest za intensywna względnie jej rozwój nie odpowiada fizjologicznemu rozwojowi jednostki, wpada ona w stany chorobowe, wymagające leczenia. Hoffmann sądzi, że w psychice każdej jednostki znajdują się pierwiastki cykloschizotypiczne, określone przez Kretschmera i że jednostka w początkowych okresach swego życia odpowiada bardziej typowi cyklotypicznemu, z biegiem zaś czasu charakter jej nabiera cech schizotypicznych. Niewątpliwie i właściwości cyklo- i schizotypiczne tkwią równocześnie w charakterze jednostki a w biegu życia, jedno ustępuje drugiemu, pod wpływem różnych sytuacji życiowych. Na tej podstawie i szeregu poprzednich systemów klasyfikacyjnych dochodzi Hoffmann do wniosku, że w jednostce sprężone są z sobą mocniej lub słabiej pewne wrodzone skłonności o przeciwnych tendencjach. W biegu życia jednostka opanowuje te z dwusprężonych z sobą

¹ Hoffmann H.: Das Problem des Charakteraufbaus seine Gestaltung durch die Erbbiologische Persönlichkeitsanalyse. Berlin, 1926.

² Hoffmann H.: Die individuelle Entwicklungskurve des Menschen.

sprzecznych skłonności, które wykorzystuje w różnych okolicznościach przez nią samą celowo poszukiwanych względnie wytworzonych. Z biegiem więc czasu dochodzi ona dzięki temu do równowagi, ustosunkowując się do różnych sytuacji życiowych w sposób odpowiadający rozwiniętym przez nią skłonnościom. Nie znaczy to jednak, że te pozostałe skłonności w niej znikły lub że zostały zniszczone, drzemią one w najgłębszych warstwach charakteru, ujarzmione przez skłonności przez jednostkę rozwinięte. Proces ustalania się charakteru, dokonujący się z różną intensywnością, w różnym czasie zostaje wykończony. Grają tu więc rolę elementy konstytucyjne, które niejednokrotnie zostają utajone z powodu kondycjonalizmu. Hoffmann rozpatruje więc psychikę w stanie dynamicznym i odrzuca interpretację statyczną.

U obojga płci zachodzą pod tym względem wielkie różności i przesunięcia. U kobiety np. odgrywa poważną rolę moment wstąpienia w związki małżeńskie. Dokonujący się w niej proces przemiany materji powoduje subiektywizację jej dotychczasowych zaopatrywań. Ujawnianie przed zamążpójściem cechy charakteru odziedziczone po ojcu powodują rozwój skłonności odziedziczonych po matce. Sfera intelektualna zostaje coraz bardziej opanowana przez emocjonalną. Nieczynne dotychczas skłonności zostają pobudzone do życia, zmieniając niejednokrotnie w sposób radykalny dotychczasowy charakter. Staropanieństwo wskutek sztucznie zahamowanej przemiany materji i zaatakowanego tem systemu nerwowego ujawnia te drzemiące dotychczas wrodzone skłonności, a zazwyczaj sprzeczne z istniejącymi, powodując dziwaczną a często nawet chorobliwą nienormalną konstrukcję charakteru. W wymienionych więc powyżej wypadkach mamy do czynienia z tak zw. przetwarzaniem się charakteru wskutek różnego sprzężenia się tkwiących w nas dynamicznie wrodzonych skłonności zależnie od sytuacji życiowych, wobec których jednostka zostaje postawiona, a na które właśnie dlatego różnie reaguje. Sytuacje różnią się między sobą, żadna z nich nie jest do drugiej bezwzględnie podobna, ich stopień podobieństwa może być różny, mniejszy lub większy — różne jest wskutek tego w każdym poszczególnym wypadku sprzężenie i konstrukcja tych wrodzonych skłonności. Sytuacje życiowe wytwarzają w jednostce pewne doświadczenie, pewne naślawienie do stwarzania takich lub innych konstrukcyj tych skłonności, ponieważ jednak żadna sytuacja nie jest do drugiej zupełnie podobna, stworzona konstrukcja charakteru jest również odmienna. Przetwarzanie się charakteru może się odbywać także i z różną intensywnością. Jeżeli odbywało się ono w sposób spokojny i niegwałtowny, charakter jednostki jest bardziej zrównoważony. Toteż przegląd przeszłości jednostki, sposobu jej reagowania na minione sytuacje, wstrząsy, jakim uległa dawniej jej osobowość, pozwolą obok znajomości jej skłonności wrodzonych wydać możliwie trafną ocenę o jej charakterze i wypowiedzieć przybliżoną prognozę, jak dana jednostka się zachowa wobec sytuacji,

które zajądą w przyszłości. Dziedziczone po przodkach skłonności łączą się z osobą w sposób przypadkowy i różny, tak, jak różnie i przypadkowo łączą się ze sobą geny. Skłonności przodków przechodzą na potomnych, stwarzając dzięki przypadkowemu łączeniu się, zupełnie nowe kompleksy wrodzonych dyspozycji. Zespoły zgodnie ustosunkowanych do siebie skłonności, nazywa homozygotycznymi, niezgodnie ustosunkowanych ze sobą, przeciwnych, heterozygotycznymi. Jedne z nich są dominujące, inne recesywne. Wyraźny wpływ mendelizmu zaznaczył się nie tylko w terminologii Hoffmanna, ale także i w jego teorii o dynamice psychiki i jej tendencji do wyrażania się. U pokoleń następnych dzięki przypadkowemu połączeniu się skłonności czyli t. zw. genów psychicznych uzyskują wyraz stanowiąc i stały cechy dominujące, cechy zaś recesywne mogą się ujawnić dzięki pewnemu ściśle określönemu kondycjonalizmowi. U Mendla w obrębie jednostki występuje tylko stanowiąc ujawnienie cechy recesywnej lub dominującej: Uwydatnia się właśnie przez to potencjonalność rozległa w psychice ludzkiej wobec statyki zjawisk fizycznych w zakresie życia jednostkowego. Przez cechy homozygotyczne rozumie Mendel połączenie jednakowych genów dziedziczających się niezmiennie w biegu dalszych pokoleń, przez heterozygotyczne zaś połączenie genów przeciwnych lub różnorodnych, których cechy rozszczepiają się w dalszych pokoleniach, Hoffmann przez zespoły homozygotyczne rozumie połączenia zgodnie ustosunkowanych do siebie skłonności, a nie jednakowych, jak u Mendla, przez heterozygotyczne — połączenia skłonności niezgodnych i różnorodnych. Skłonności zespołów tak homo —, jak i heterozygotycznych rozszczepiają się w dalszych pokoleniach, tworząc nowe zespoły niezależnie od tego, czy ich odziedziczone po przodkach skłonności były przedtem homo, czy heterozygotyczne. Najprawdopodobniej heterozygotyzm, który w biologii jest istotnym wyrazem procesu ewolucji, wskutek tworzenia coraz to bardziej złożonych genotypów odgrywa i w dziedziczno-biologicznym ujęciu tworzenia się charakteru decydującą rolę. Z dziedziczno-biologicznego punktu widzenia rozpatrywali Haecker i Ziehen zagadnienie dziedziczenia się uzdolnień muzycznych, różnie zespalających się u potomnych. Wyróżnili ich pięć. Tworzyć one mogą u potomnych różne ilościowo zespoły, skąd właśnie pochodzi to, że ktoś ma np. słuch a niema głosu, gra a nie śpiewa i t. p. W psychiatrii znane są oddawna wypadki, że skłonności zbrodnicze u dzieci dziedziczą się na podłożu epileptyczno-histerycznym (psychopatyczny łgarz i blagier dziedziczy te skłonności po rodzicach o przeczulonej ambicji, próżności i pyszałkowatości). Znane są dalej psychiatrii takie zespoły, jak pobudliwość i wybuchowość, szorstkość i brutalność, próżność wraz z skłonnościami do fantazjowania. Występowanie pewnych zespołów zostało dalej stwierdzone w badaniach nad neurozą, która rozwija się przeważnie na podłożu męsko-sadystycznym względnie żeńsko-masochistycznym. Hoffmann wyróżnia w dzie-

dziczno-biologicznej analizie typów anormalnych osobowości w swej pracy „Über Temperamentsvererbung“ następujące trzy różne dziedziczno-biologiczne zespoły: 1) obojętność i uczuciowość z jednej i tkliwość z drugiej strony, 2) usposobienie pozytywne (wesołe, o wybitnym poczuciu witalistycznym) i negatywne (depresyjne), 3) brak i nadmiar w sile woli.

Hoffmann chcąc poprzeć wypowiedziane poprzednio twierdzenia o dziedziczeniu się wrodzonych skłonności, przeprowadza dokładną analizę charakterów członków różnych rodów, wydzielając w tej analizie skłonności nabyte od wrodzonych w taki sposób, iż za wrodzone uważa te, które w obu liniach się powtarzają i powodują dalszą budowę charakteru. Wykazuje on, że skłonności o tendencjach przeciwnych występują częściej aniżeli o zgodnych, co pozostawiałyby w związku z heterozygotyczną formą dziedziczenia, która jest podstawą istotnej ewolucji w biologii. Przechodząc do zjawiska kompensacji, sądzi Hoffmann, że wyrosło ono na tendencjach zmierzających do samopotwierdzenia swego ja i swego istnienia w stosunku do świata i ludzi (teoria Adlera). Jeżeli jednostka jest z natury bojaźliwa i jej wrodzone skłonności nie pozwalają jej początkowo na opanowanie życia, a z biegiem czasu dzięki sytuacjom, które wymagają od niej wydobycia z siebie skłonności recesywnie dotychczas ustosunkowanych, skłonności te wzmacnia w sobie tak, że pozwolą one na inne ustosunkowanie się do wytworzonych sytuacji — przemianę taką nazywamy zjawiskiem kompensacji. Zjawisko to zostało zgodnie potwierdzone przez sfery nauczycielskie. Z uczniów niedołącznych i nieporadnych, wykazujących słabe postępy w nauce, wyrastają często dzielne i wartościowe jednostki. Typowym przedstawicielem tego zjawiska jest Rousseau, który sam do takiej przemiany się przyznaje. Kompensacja rozwija się najczęściej na podłożu depresyjnym i może dojść do form nawet wyolbrzymionego poczucia własnego ja. Początkowe poczucie słabości i małowartościowości przeradza się w pewność siebie, a nawet pychę. Zjawisko kompensacji polega więc na prawie kontrastu przejścia z jednej krańcowości w drugą z mistycyzmu w racjonalizm, z altruizmu i filantropizmu w mizantropizm. Schmidt w pracy p. t. „Individualpsychologie und Strafrecht“ stwierdza, że zjawisko kompensacji zauważył on u wielu typów zbrodniczych, u których to przejście z poczucia małowartościowości w silne poczucie własnego ja odbywało się w trojaki sposób: drogą przekory i negatywistycznego ustosunkowania się do ludzi, drogą obniżania istotnych wartości otaczających go bliźnich, okrywania bohaterstwem właściwego bandytyzmu. Proces kompensacji uzależniony jest w pierwszym rzędzie od siły woli i od woli przede wszystkim zależy intensywność i szybkość tego procesu.

Odbiegnijmy na chwilę od rozważań Hoffmanna i zastanówmy się dokładniej nad tym procesem. Jest on procesem nieświadomym i różnie odbywa się u każdego człowieka. Zasadniczo spowodowany

jest poczuciem małowartościowości i dążeniem do pozbycia się tego poczucia, do przejścia w poczucie wartości. Łączy się więc w nim przeszłość z ewentualną przyszłością dzięki jasnemu uświadomianiu sobie wartości własnego ja w chwili gdy jednostka zostanie postawiona wobec jakiejś sytuacji. Następuje zsumowanie, zlanie się zutylizowanej przeszłości ze stworzoną przez jednostkę konstrukcją przyszłych potrzeb i celów. Wykładnikiem tej zutylizowanej przeszłości i skonstruowanej przyszłości jest więc proces kompensacji. Jednostka świadoma celu zastosuje szkodliwy dla niej sposób reagowania na sytuację innym lepszym, przynoszącym korzyść. Co jest więc ważniejsze dla terażniejszości — czy konstrukcja przyszłej działalności, czy utylizacja przeszłości? Zdaje mi się, że nie przewaga rzutu w przyszłość nad porcją przeszłości, ani odwrotnie, ale ich równowaga. Im większa i dokładniejsza jest porcja przeszłości, i im dalsza i jaśniej uświadomiona jest konstrukcja celów i dążeń na przyszłość z równoczesnem zachowaniem równowagi obu stanów, tem umiejętniejsze i trafniejsze jest reagowanie na sytuację dzięki trafniejszemu przeżyciu ich treści i dzięki zdobyciu trafniejszego sądu o osobistej działalności. Mam wrażenie, że w ostatniem zdaniu streszcza się idealnie pojęty proces kompensacji z punktu widzenia psychologicznego, który zapomocą metody dziedziczno-biologicznej został określony jako wzajemne zastępowanie głównie heterozygotycznie związanych ze sobą wrodzonych skłonności.

Z wymienionem wyżej ujęciem procesu kompensacji z biologicznego punktu widzenia zgadza się Weininger w pracy p. t. „Płeć i charakter“. Twierdzi on, że zasadniczą cechą procesu kompensacji jest kierunek, w jakim się rozwijają zespolone z sobą a wykluczające się nawzajem wrodzone skłonności. Wymienia on np. zespół skłonności agresywno-sadystycznych z tendencjami do szkodzenia bliżnim, związany ze skłonnościami do sympatyzowania z innymi i uspołecznieniem. Jednostka wykorzystuje te skłonności, które przynoszą jej korzyść, inne tłumi. Kompleksy sprzecznie związanych ze sobą skłonności mogą się wyrazić po procesie kompensacji w sposób fizyczny np. w wyrazie twarzy i oczu. Pełne dobroci oczy z surowym wyrazem twarzy, lub jak podaje Kretschmer, pykniczna głowa na astenicznem ciele. Resumując rezultaty rozważań Hoffmanna nad zagadnieniem tworzenia się charakteru, możemy je krótko ująć w sposób następujący:

1) Właściwem podłożem charakteru człowieka są wrodzone i odziedziczone po przodkach właściwości (skłonności), tworzące t zw. podłoże biologiczno-psychologiczne.

2) Skłonności te zlewają się z sobą w homo- i heterozygotyczne zespoły, przyczem zespoły heterozygotyczne są liczniejsze i odgrywają decydującą rolę w dalszem tworzeniu się charakteru.

3) Heterozygotycznie związane ze sobą zespoły podlegają procesowi kompensacji, przyczem skłonności antynomicznie ze sobą złane przybierają charakter bądź dominujący, bądź recesywny, zależnie

od rodzaju celowo wytworzonych, względnie wynalezionych przez jednostkę sytuacji.

4) Kierunek kompensacji zależy z jednej strony od żywotności tych skłonności wrodzonych, z drugiej od warunków zewnętrznych, na nie oddziałujących.

5) Brak procesu kompensacji, względnie zbyt silne powiązanie wyraźnie sprzecznych skłonności, powoduje częste schorzenia psychiczne.

6) Do wydzielenia skłonności wrodzonych a odziedziczonych po przodkach służy dziedziczno-biologiczna metoda analizy charakteru przodków i rodzeństwa.

Kończąc, żąda Hoffmann ustalenia terminologii naukowej na oznaczenie skłonności, stanów czy dyspozycji uważając, że dotychczasowa różnorodność terminów na oznaczenie tej samej rzeczy powoduje nieporozumienia i utrudnia pracę w tem tak skomplikowanym zagadnieniu.

Aby stan dotychczasowych badań nad skłonnościami i dyspozycjami psychicznymi i umysłowymi, rozpatrywanymi z przyrodniczego punktu widzenia jeszcze uzupełnić — wspomnieć musimy o pozytywnych próbach czynionych z powyższego punktu widzenia z innej jeszcze strony. Postawiono sobie mianowicie pytanie, czy różne składniki rasowe ludności nie wykazują różnic pod względem inklinacji tak psychicznych, jak i psychopatycznych. Na postawione pytanie musimy odpowiedzieć twierdząco. Badania antropologiczne dochodzą do zgodnego stwierdzenia bardzo poważnych różnic rasowych nie tylko w dziedzinach anatomicznej i fizjologicznej, ale też i w sferze uzdolnień psychicznych. Jeżeli chodzi o współzależność między rasowem zróżnicowaniem a inklinacjami psychopatologicznymi i kryminalnymi, została ona również stwierdzona. Zasługuje też na uwagę publikacja jednego z polskich psychiatrów, a mianowicie Dr. Demianowskiego p. t. „Umysłowo chorzy szpitala kulparkowskiego pod względem antropologicznym“, oparta na 1159 spostrzeżeniach. Ujawszy rezultaty badań w sposób statystyczny, wykazała, że pod tym względem istnieją charakterystyczne prawidłowości. Niewątpliwie dalsze badania antropologiczne nad rasowem określeniem seryj psychopatologicznych i kryminalnych zajmą się określeniem współzależności w zakresie pozostałych inklinacji. Stwierdzono również pewne wrodzone inklinacje dla poszczególnych typów antropologicznych u ludzi psychicznie normalnych. Z polskich autorów stwierdził te prawidłowości prof. Jaxa Bykowski w swej pracy p. t. „Badania eksperymentalne nad znaczeniem współzawodnictwa u młodzieży szkolnej“. Stwierdził on mianowicie, że współzawodnictwo wywiera potężny wpływ na produkcję energii i to tak w kierunku pracy fizycznej, jak jeszcze bardziej umysłowej. Dotyczy to ogółu tak lepszych, jak i gorszych, jakkolwiek najsilniej zaznacza się u średnich i słabszych, a u najlepszych jest znacznie mniejszy. Obok tego rysu wspólnego ogółu naszej młodzieży, zaznaczyły się

w jego pracy i różnice w odniesieniu do właściwości rasowych. Rezultaty powyższych badań, a szczególnie badań przeprowadzanych w armjach niektórych państw europejskich, a na większą skalę w armji amerykańskiej, stawiające sobie za cel stwierdzenie, jakie wykazują inklinacje poszczególne składniki rasowe ludności nie tylko fizyczne i duchowe, ale i umysłowe do poszczególnych rodzajów broni, na podstawie otrzymanych prawidłowości zgodnie wykazują, że i kwestja zróżnicowania rasowego w biologicznej analizie osobowości i charakteru winna być również uwzględniona.

K. Sobolski.

Ernst Kriccek: „MENSCHENFORMUNG“ GRUNDZÜGE DER VERGLEICHENDEN ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT. Quelle & Meyer
Leipzig, str. 371 + 11 nlb.

W ostatniem swem dziele podaje Kriccek koncepcję porównawczej teorii wychowania. Ma ona należeć do tych nauk, których celem jest poznanie powszechnej prawidłowości, podstawowych form i pratyków, przedmiot jej stanowi bowiem (s. 7) „stawianie się historycznego typu człowieka w zależności od rozwoju reguł życia i obiektywnych wartości“. Wychowawczym środkiem w tworzeniu typów jest przedewszystkiem rygor (Zucht). Typ zaś — to wytwór jakiejś grupy społecznej. I tak klasztor wytwarza typ mnicha, drużyna rycerska rycerza, cech rzemieślnika, państwo obywatela itd. Ostateteczną instancją tworzącą formy i reguły życia jest człowiek, jednakże człowiek tworczy, którego formy i reguły życia trwają dłużej, niż on sam, i uprawiają wychowanie „z drugiej ręki“ s. 14). „Chrystus, Budda i Mahomet, Achilles i Zygfyryd, Sokrates i Goethe, Luter i Bismark byli jako przodkowie długich szeregów rozwojowych także ich do ideału wydoskonalonymi wykładnikami“. Gdy zbudowane przez takich ludzi formy i reguły wchodzi w całej pełni w życie, stwarzają typ człowieka. Liczba pratyków występujących w ludzkości jest ograniczona (rycerz, mnich, rzemieślnik, chłop, kapłan, uczony), nieograniczoną natomiast jest możliwość różniczkowania się tych typów w historycznej rzeczywistości. Historyczny typ — to ucieleśniona rzeczywistość stojąca między pratykiem a typem idealnym. Wprawdzie każdy typ historyczny jest postacią jedyną, nigdy nie powracającą (św. Franciszek i jego zakon zachodzą tylko raz w historii świata), ale mnich, jako taki, jest ogólnoludzkim typem, bo „wyrasta z praludzkiej tęsknoty, z zasadniczego rysu ludzkiego ustosunkowania się do świata“. Mimo ciągłego posługiwania się pojęciem typu jest Kriccek daleki od jakiejkolwiek typologii, czy charakterologii.

„Wychowanie — mówi autor — polega na duchowem wzajemnem oddziaływaniu ludzi na siebie“. To niewątpliwie zbyt szerokie pojęcie wychowania zaciążyło na całej pracy bardzo silnie,

rozszerzyło bowiem zakres pracy na zjawiska pozbawione zdecydowanie wychowawczego charakteru, ale wychowawczo ważne. Wszelkie działanie wychowawcze związane jest z ludźmi, tylko człowiek może wychowywać, najbardziej zaś wydoskonalona reguła, pozostająca na papierze, jest rzeczą martwą. Owe „wychowujące“ reguły, urządzenia techniczne, gospodarcze itp. nie wychowują same przez się, ale mogą jedynie tak długo pozostawać w służbie działalności wychowawczej, póki je uznają ludzie. Autor wprawdzie przyznaje to, a jednak traktuje interesujące go zjawiska w oderwaniu od ludzi, którzy są ich wykładnikami. Jeżeli np. autor mówi (s. 144), że „katedra była w życiu średniowiecza pierwszorzędny czynnikiem wychowującym typ“, a „dziś nim już nie jest“, to wynika z tego, że miała ona o tyle znaczenie wychowawcze, o ile współczesne grupy społeczne wkładały w nią pewną treść wychowawczą, wrażenia człowieka średniowiecznego na widok katedry gotyckiej nie mogły być odmienne od wrażeń człowieka dzisiejszego, katedra sama przez się nie mogła więc nikogo wychować.

Pojmując wychowanie tak szeroko, nie wychodzi jednak autor poza sferę humanistyczną, nie interesuje się więc tem, jak przyrodnicze otoczenie wpływa na człowieka, ponieważ naturalne warunki życia nie decydują w ostatecznej instancji o jego rozwoju i kierunku, stanowią one (s. 21) „część granice, niż pozytywnie określające siły“.

W rozdziale p. t. „Społeczne formy elementarne“ omawia autor te strukturalne składniki grup społecznych (wieś, związki płci, związki mężczyzn, organizm społeczny, państwo), które szczególnie się nadają, jako narzędzia wychowywania. Te elementarne formy społeczne mają się tak do „podstawowych funkcji“, jak formy do treści. Ostatnie zaś obejmują prawo, obyczaj, mowę, gospodarkę, technikę, panowanie, wychowywanie, sztukę i religię i (s. 82) są wpływem natury ludzkiej i stąd wspólne wszystkim ludziom w ich czasowym i przestrzennym rozmieszczeniu.

Każdy system rygoru wychowawczego poza formami społecznymi i podstawowymi funkcjami jest ostatecznie określony przez szereg wartości, które stanowią jego oś. Państwo wychowuje wprawdzie zawsze obywatela, jednakże typ jego różniczkuje się zależnie od tego, co dla państwa stanowi najwyższą wartość. — Państwo wojownicze wychowa inny typ obywatela, niż takie, którego głównym przedmiotem działalności jest rolnictwo. Przez „wartości“ rozumie autor tylko najwyższe wartości jakiegoś państwa. W zależności od nich istnieją jego zdaniem następujące grupy typów: wojownicze i polityczne, kapłańskie i nauczycielskie, gospodarcze i techniczne.

W drugiej części pracy omawia autor szereg historycznych typów i formy ich wychowawczego rygoru. Poszczególne typy omawiany jest naogół w związku z grupą społeczną, do której przy-

należy. A więc efeb i greckie związki mężczyzn, starorzymski obywatel i jego państwo, bramin i kasta, mandaryn i chiński ustrój kształcenia, beduin i ród, germański rycerz i drużyna rycerska, katolicki zakonnik i klasztor, rzemieślnik i cech.

Te wszystkie rozważania prowadzą ostatecznie do ustalenia „podstawowych praw rygoru wychowawczego“. Coprawda, to te prawa widoczne są mniej lub więcej wyraźnie od samego początku książki. I. Prawo asymilacji orzeka, że każde duchowe oddziaływanie poddaje ludzkość w swoim zakresie własnemu kierunkowi. II. Według prawa kompensacji sił wyrównują się siły wzajemnie na siebie działające w swoim wyniku co do pokrewieństwa kierunku i stopnia. III. Według prawa typowych odpowiedników pozostają we wzajemnem oddziaływaniu obiektywne reguły grupy społecznej i wewnętrzna forma jej członków. IV. Według prawa rygoru stopień wychowujących typy działań jest proporcjonalny do zwartości i metodycznego wydoskonalenia obiektywnych reguł.

Od czasu ukazania się dzieła Kriceka zrobiła teoria wychowania duże postępy. To też, jeżeli jego założenia metodologiczne mogą mieć zastosowanie jedynie wobec zagadnień wychowawczo ważnych, to nagromadzone przez autora bogactwo materiału stanowi dla socjologicznej refleksji na temat wychowania pierwszorzędą zdobycz.

M. Wachowski.

Dr Karol Koniński: SZKOŁA NA MIARĘ (PROJEKT SZKOŁY ŚREDNIEJ INDYWIDUALIZUJĄCEJ), str. 168 i 2 nłb. Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa 1929

Jak wskazuje podtytuł, książka nie ma zawierać rozprawy na temat problemu indywidualizacji w wychowaniu, ale omówienie projektu konkretnej szkoły, której głównem znamieniem byłaby zasada indywidualizacji. Ten pierwszy na większą skalę projekt pedagogiczny w Polsce oparty jest, jak większość pomysłów w tej dziedzinie, na krytyce szkoły dotychczasowej. Wadami jej są przymusowa, równa ważność wszystkich przedmiotów programu szkolnego, obowiązującego w danej szkole, zasada repetowania klasy, przypadkowość zasady, że pewna grupa pokrewnych sobie przedmiotów winna być głównym warsztatem rozwoju umysłowego młodzieży.

Po tej krytyce przystępuje autor do wyliczania własnych postulatów pod adresem szkoły średniej. Oto one: „dokładne zaznajomienie wychowanka z jego otoczeniem (w szerszem znaczeniu), rozmówienie go w pracy umysłowej jako takiej“, oraz zaprawianie do niej „przez obznajomienie go z pracą w głównych dziedzinach nauki, wyćwiczenie wszystkich funkcji umysłowych wychowanka, uwzględnianie i pogłębianie jego osobistych zamiłowań przez umożli-

liwienie mu koncentracji w pewnych działach wiedzy, czynna pomoc w szarmonizowaniu zamięłowań, skłonności i uzdolnień wychowanka w twórczą — w przyszłości — osobowość, dbałość o należyty rozwój fizyczny wychowanka, organizacja i sublimacja jego życia duchowego“, wykształcenie w wychowanku cnót obywatelskich, „ciągła dbałość o umożliwienie wychowankowi uczucia radości życia“, wreszcie „takie urządzenie nauki, aby — bez względu na to, czy uczeń szkołę skończy, czy też z niej przedwcześnie wystąpi — każdy rok w niej spędzony przynosił mu niewątpliwą korzyść“.

Z tych postulatów wynikają wnioski co do organizacji szkoły. Winna ona mianowicie pogodzić: 1) „jakościową jednolitość planu naukowego z ilościową indywidualizacją w wyczerpaniu tegoż, 2) początkową uniwersalność z końcową specjalizacją, 3) wysoki ogólny poziom wymagań stawianych pracy ucznia z pobłażliwością dla braku szczególnych zdolności“, 4) winna umożliwić zastąpienie sztywnych klas ruchomymi szczeblami.

Zasady dydaktyczne szkoły indywidualizującej — to 1) psychologiczny egzamin wstępny, 2) oszczędzanie energii umysłowej ucznia przez zredukowanie obowiązkowego materiału memoracyjnego do tego minimum, które jest nieodzownie potrzebne“, 3) „możliwie intensywna praca samouczka ucznia“, 4) „szczególna dbałość o pielegnowanie specyficznej dla każdego przedmiotu nauki wyobraźni“, 5) „rozwijanie od samego początku myślenia naukowego“, 6) kompensata w wymaganiach stawianych uczniowi, 7) indywidualizacja dotyczy nie tylko strony organizacyjnej, ale i indywidualnej działalności nauczyciela, 8) „zasada maximum czynnej pracy, czyli aktywności ucznia“.

Z pośród zasad wychowawczych wylicza autor „przechodzenie nauczyciela wraz z uczniem ze szczebla na szczebel, specjalna uwaga, poświęcona rozwojowi osobowości i piecza nad nią (funkcję tę ma spełniać wychowawca-psycholog, osobny dla każdego rocznika i posuwający się wraz z nim aż do ukończenia przezeń szkoły“), samodzielność ucznia w pracy szkolnej, wraz z zasadą „względnej swobody wychowanka w wykonywaniu swych obowiązków szkolnych“, „solidaryzm ucznia“, „kształcenie uczuciowej strony wychowanka przez regularne dostarczanie mu materii wzruszeniowej w postaci poezji, muzyki, a gdzie można, także i sztuki plastycznej“.

W programie swej szkoły przewiduje autor na pierwszym miejscu język ojczysty. Program ten ma być zredukowany do lat sześciu, a liczba lekcji tygodniowych do trzech, przyczem historii literatury ze względu na poprawność języka ma się nauczać regresywnie. Na ośmiu szczeblach nauki ma się nauczać przez 4 godziny tygodniowo jednego języka obcego nowożytnego (najchętniej angielskiego), przy którym główny nacisk ma być położony na rozumienie obcej treści, a nie na konwersację. Obowiązywać będzie

jeden z dwu języków klasycznych (przez 3 godziny tygodniowo) ze specjalnem zwróceniem uwagi na lekturę filozoficzną. Geografia, która „nie ma większej wartości wychowawczej i stąd nie zasługuje na to, by figurować w programie jako osobny przedmiot naukowy, będzie wyłącznie nauką pomocniczą dla historii, której centralnem, jeżeli nie jedynem zagadnieniem będą dzieje Polski, historia zaś innych krajów tylko o tyle, o ile wpływała na bieg dziejów w Polsce“. W dziedzinie nauki matematyki przewiduje autor szczególną i ogólną arytmetykę, oraz geometrię Euklidesa, płaską i przestrzenną razem z geometrią wykreślną, wreszcie trygonometrię płaską i sferyczną. „Otrzymamy w ten sposób sześć sześciu obowiązkowych, umieszczając w dwóch następnych fakultatywnych, geometrię syntetyczną i analityczną, oraz wstęp do rachunku różniczkowego i całkowitego“. Liczba lekcji tygodniowych wyniesie cztery. Fizyka zostanie rozłożona w 2 dwugodzinnych lekcjach tygodniowych na 8 obowiązkowych sześciu. To samo dotyczy szeroko pojętej biologii, a także przyrody martwej. Wreszcie po 2 godziny tygodniowo bowiązywać będzie rysunek, logika, ćwiczenia fizyczne, muzyka i śpiew razem, przyczem ostatnie są względnie - obowiązkowe. Przedmiotów tych prócz rysunku ma się nauczać w godzinach popołudniowych.

Realizacja projektu wymaga 64 nauczycieli (po 8 dla każdego z 8 sześciu), zakładu zaopatrzonego w 90 sal i liczącego od 700 do 1000 uczniów.

Licząc się z tem, że realizacja takiej szkoły przedstawia poważne trudności, mianowicie, że napływ uczniów byłby w wielu ośrodkach niedostateczny, zgadza się autor na kompromis. W szkole, liczącej około 250 uczniów, rezygnuje z wymagań „specjalizowania się nauczycieli w przedmiotach szkolnych“, wprowadzając do szkoły nauczycieli-universalistów, mogących uczyć względnie wszystkich przedmiotów.

Przystępując do oceny projektu, o ile łatwo się zgodzić na cenne uogólnienia, jakkolwiek i wśród nich są zdania budzące wątpliwości, o tyle trudno przyjąć ostateczne konsekwencje, jakie autor wyprowadził z tych uogólnień. Jeżeli przy organizacji szkoły indywidualizującej najważniejszą rzeczą jest rozłożenie materiału nauczania, to projekt właśnie w tem miejscu się załamał. Układ dyscyplin szkolnych, sprzyjający niewątpliwie zasadzie indywidualizacji, jest nie do przyjęcia z innych względów. Mimo zredukowania ilości dyscyplin szkolnych przez wyrzucenie nauki religii, co najmniej jednego obcego języka nowożytnego i okrojenia geografii zmuszony jest autor umieszczać aż 3 przedmioty (po 2 godziny tygodniowo) popołudniu. Nie może to wyrzucić korzystnego wpływu na stanowiące w projekcie poważną pozycję samokształcenie ucznia. Można się zgodzić na to, że nie wolno oszczędzać na oświecie, tem niemniej należy budować podobne projekty, obliczając możliwie dokładnie, ile kosztuje skarb państwa jeden uczeń w ciągu

roku, a jeżeli zająd różnice w kosztach pomiędzy szkołą zwykłą a projektowaną, wykazać, że nakład większych kosztów połączony jest z większymi zyskami. Otóż tego wrażenia, że kosztowny projekt autora „się opłaci“, nie odnosi się.

Właściwie autor przewiduje dwa typy średnich szkół indywidualizujących: jedno z nich — to olbrzymie zakłady w większych miastach z nauczycielami-specjalistami, a drugie zbliżone zewnętrznie do dotychczasowych z nauczycielami-universalistami. Otóż tu wychodzi na jaw zupełne fiasko projektu. Realizacja bowiem pociągłaby za sobą następujące konsekwencje: 1) W szkole drugiego typu nie mógłby zostać nauczycielem były wychowanek jednej z dwu szkół autora. Kształcono go przecież tak, aby „początkową uniwersalność pogodzić z późniejszą specjalizacją“ na miarę jego uzdolnień i zamiłowań. 2) Nauczyciel szkoły drugiego typu nie mógłby przechodzić studjów uniwersyteckich przy dzisiejszej ich strukturze, bo są one dalekie od uniwersalności, ale musiałby ukończyć szkołę „średnią“ o poziomie uniwersyteckim, którą trzeba by *ad hoc* stworzyć, a nadto szkoła ta nie mogłaby hołdować zasadzie indywidualizacji, bo nauczyciel nie mógłby pomóc uczniowi specjalizującemu się w dowolnym przedmiocie.

Mimo 125, w 4 obcych językach zwykle długich przypiskow, charakter książki jest wybitnie dogmatyczny. Przy rozważaniu nad swoim projektem musiał autor napotkać na cały szereg ubocznych problemów pedagogicznych. Niewątpliwie nie mógł ich wszystkich rozwiązać, nie wolno mu jednak rozstrzygać tych kwestyj, które w refleksji pedagogicznej są przedmiotem sporów, odrzucać rzeczy, które zostały przyjęte tam, gdzie stanowiły przedmiot specjalnych dociekań, i naodwrot nie wolno przyjmować rzeczy odrzuconych. Jeżeli zaś trzeba to wyjątkowo zrobić, mamy prawo domagać się od autora, aby rozprawił się z argumentami swego przeciwnika i podał argumenty własne. Tymczasem poszczególne postulaty są bardzo słabo uzasadnione, bardzo często w ten sposób, że autor cytuje podobny lub ten sam postulat innego autora. Celem uzasadnienia powyższych twierdzeń przytoczę kilka przykładów. Jeżeli autor na s. 58 przyznaje, że jest możliwe szybsze uzyskanie promocji, a na s. 130 nawet matury, to winien podać środki, któremi chce zapobiec niezdrowemu wyścigowi o szybszą maturę. Na s. 71 czytamy: „Opisy rzeczywistości, stanowiące z natury rzeczy bardzo ubogi materiał dla pracy umysłu, będą zredukowane do minimum“. Autor zdaje się nie brać tu pod uwagę tego, jak bardzo potrzebną jest zdolność opisywania rzeczywistości pracownikowi naukowemu, a do pracy naukowej chciałby przecież wdrożyć swego ucznia. Na s. 75 czytamy, że zabezpieczeniem samodzielności i uczciwości pracy ucznia ma być jego słowo honoru. A co zrobi autor z uczniem, który raz złamał takie słowo honoru? Czy nie byłoby lepiej wpaść w młodzież zasadę, że każde słowo powinno być słowem honoru? Na s. 81 uważa autor sprawę regre-

sywności historii literatury za załatwioną przez wysunięcie względu poprawności językowej. Tymczasem nie udowadnia, że tok genetyczny w nauczaniu historii literatury albo wprost wpływa ujemnie na poprawność językową, albo też ją utrudnia. Nie dowodzi też, że zyski, zdobyte drogą regresywną wyrównałyby straty, jakie ta metoda za sobą pociąga. Zasada indywidualizacji w pojęciu autora nie ma zastosowania wobec takiego ucznia, który miałby upodobanie do refleksji na temat własnej religii. W przypisku na s. 128 „dla użytku czytelników przywiązanych do tradycji religijnych” tłumaczy, że wyrzuca ze szkoły religię „i to w interesie samejże religijności” która cierpi na tem, gdy się ją na sposób szkolny intelektualizuje, jest ona bowiem „uczuciem i tylko przez uczucie wznieconą być może”.

Szkola autora — to przede wszystkim instytucja kształcąca (umysłowo). Mimo wychowawcy-psychologa i mimo kilku innych zasad wychowawczych, indywidualizacja nie dotyczy właściwego wychowania. Całe to tak wdzięczne dla zasady indywidualizacji pole zostało zupełnie pominięte.

M. Wachowski.

Benchara Branford: A STUDY OF MATHEMATICAL EDUCATION INCLUDING THE TEACHING OF ARITHMETIC. (New edition, enlarged and revised. Oxford, Clarendon Press, 1924).

Nader cenna ta książka zawiera ogólne uwagi natury dydaktycznej i psychologicznej, przeplatane ilustrującami je przykładami lekcyjnymi. Autor zwalcza t. zw. „klasyczną” metodę nauczania matematyki, polegającą na podawaniu uczniom gotowych definicji i dobrze sformułowanych twierdzeń, popartych dowodami. Stoi mniej więcej na stanowisku, jakie zajął niegdyś Perry, przeciwstawiając „euklidesowym” metodom nauczanie „praktyczne”, polegające na użyciu różnych środków poglądowych, eksperymentów i heurezy. Niezwykle pomysłowe fortele dydaktyczne, oparte na doskonałym wyczuciu psychologii rozwojowej dziecka, świadczą o długiej praktyce autora, a zasady i refleksje ogólnej natury są podane w formie jędrnej i bez frazeologii.

Materiał zawarty w książce, jakkolwiek nie jest ugrupowany systematycznie, jest jednak podany przyjemnie. Prawie każdy z poszczególnych rozdziałów stanowi całość przejrzystą. Treść rozdziałów jest bardzo rozmaita. — Tu autor pokazuje drogę (np. przy okazji pierwszej lekcji o kątach), jak obmyśla bieg nauki i czem się kieruje; tam znów nawołuje nauczycieli do publikowania w formie monografii swych doświadczeń i celowych eksperymentów, aby olbrzymie zapasy indywidualnych doświadczeń nie szły na marne, ale mogły być szczeblem dla innych. W ten sposób mogłaby po-

wstać prawdziwa „educational science“. W innym znów rozdziale opowiada, jak pewien słynny inżynier nauczył się sam matematyki. Jest też rozdział o nauczaniu dzieci ślepych, skąd autor czerpie dowody dla uzasadnienia niektórych swych ogólnie dydaktycznych zasad. Wreszcie są wybrane ustępy z historii matematyki. Osobny rozdział poświęca autor roli podświadomości, pisze też o wyobraźni mięśniowej, czuciowej, wzrokowej i t. d. Autor kładzie ogromny nacisk na znaczenie historii matematyki, z której czerpie cały szereg zasad ogólnych i realizuje je w praktyce. Książka napisana jest trzeźwo i jest oparta na twardym realnym gruncie. Autor dobrze sobie zdaje sprawę z tego, że wszelkie ogólne zasady pedagogiczne są właściwie tylko ideałem, wyrazem dążeń i że tylko realne doświadczenie daje istotne perspektywy ich stosowności, która jest wypadkową „nałężenia“ ideału i oporu rzeczywistości.

Oto ważniejsze zasady, które autor głosi, uzasadnia i przykładami ilustruje.

Materiał nauczania jak i sposób jego podania musi być tak pod względem jakości jak i ilości dobrze dostosowany do aktualnego stanu umysłowego ucznia: musi być strawny i assymilowalny. W szczególności szkoła powinna ten duchowy świat, który dziecko z sobą do niej wnosi, rozwinąć, pogłębić i wzbogacić, a nie zaś narzucić mu świat nowy, obcy, sztuczny i wrogi.

Tylko taki materiał może być podany, który uczeń zdoła dobrze pojąć w jego istocie i osiągnąć mechaniczną sprawność w jego zastosowaniu. Gdy uczeń nie potrafi wiedzy swej zastosować, jest to dowodem, że nie pojął jej należyście. Dziecko, wstępujące do szkoły, posiada dość znaczny zapas pojęć przestrzennych, któremi włada dobrze i pewnie. Natomiast nie jest ono zdolne do formalnego (logicznego) traktowania geometrii. Należy zawsze zbadać konkretny walor wiedzy ucznia i znać drogę, jaką ją zdobył. Należy też dziecku pomagać, by zdobywało ono wiedzę przez bezpośrednią obserwację (pomiar, wycinanki, składanki etc.) i prostą refleksję nad konkretnymi fenomenami, stopniując dokładność i coraz to ściślej kształtując pojęcia. Geometrię należy traktować przede wszystkim *rozwojowo*: uczniowie sami wskażą nauczycielowi kolejność doboru materiału. „Study the pupil, not the textbook“ — powiada autor. Kolejność ta zależy oczywiście od indywidualności ucznia, a przy nauczaniu zbiorowym — tylko liczne doświadczenia i eksperymenty większej liczby dydaktyków mogą ustanowić średnią wytyczną postępowania.

Uczniom powinno się tak kierować, by sam zdobywał definicje i prawdy (twierdzenia), prawa operacyjne i t. d. Posiłkować się należy indukcją, postępującą od szczegółu do ogółu. Podawanie gotowych definicji jest błędem dydaktycznym, gdyż usuwa ważny agens intelektu: aktywność dziecka. Pobudzone przez pytania samo ono powinno poprawiać sobie swe surowe pojęcia, czyniąc je stopniowo dokładniejszymi. Zadaniem nauczyciela jest pobudzać ucznia,

by wyrażał w słowach swe doświadczenia podświadome i świadome. Chociaż nieraz słowo jest dźwignią do wydobywania jednej rzeczy ponad próg świadomości, przecież „énoncé“ jest przeważnie dopiero koroną doświadczenia i nauki.

Ścisłość powinno się stopniować w miarę rozwoju ucznia. Stwierdzenie się o gotową ścisłość w podawaniu definicji i twierdzeń jest niewłaściwe i nie wiedzie do celu. Nawet nie należy dążyć do tego, by dzieci doprowadzić na definicję tak ścisłą, jaka odpowiada umysłowości nauczyciela. — Definicja ma być raczej „working hypothesis“ dla dziecka. Be satisfied with a provisional working definition. Na niższych stadjach nauczania apeluje się przy dowodach do eksperymentów zmysłowych, względnie do najprostszych zasad, a nie do łańcucha dedukcji, który jest z reguły niezrozumiały dla niedojrzałego umysłu. (Doskonała ilustracja na kątach wierzchołkowych). Stopniowanie dowodzenia dokonuje się w stadjach: 1) eksperyment (pomiar), 2) rozważania intuicyjne, oparte na zasadach, które uczeń podświadomie uznaje za prawdziwe, 3) dowód „naukowy“.

✓ Żadnego symbolu lub skrócenia nie powinno się wprowadzić, dopóki uczeń sam głęboko nie odczuje jego potrzeby.

Należy dbać o to, by różne dziedziny pokrewne ściśle się kojarzyły w umyśle ucznia. W szczególności należy ilustrować arytmetykę geometrią a geometrię stosować natychmiast praktycznie. Nauczyciel powinien grupować materiał około pewnych centralnych prawd i pojęć, i przeplatać teorię odrębnymi doświadczeniami i pracami, aby skojarzyć ze sobą odnośne elementy wyobraźni wzrokowej, czuciowej, ruchowej i czucia mięśniowego.

Najskuteczniejszą drogą kształcenia jednostki jest taka, która zgadza się w ogólnym zarysie z linią rozwojową, po której ludzkość biegła w swym historycznym pochodzie w zdobywaniu danej dziedziny wiedzy. Autor bardzo wielkie znaczenie przypisuje studiom historii matematyki i często przeprowadza paralelę między etapami faktycznie udanych eksperymentów dydaktycznych a filogenezą danego działu matematyki. Ilustracją tego poglądu jest n. p. nauczanie systemu dziesiątkowego (abacus). Wedle autora ten nauczyciel jest lepszy, który potrafi ucznia przeprowadzić przez mniejszą ilość historycznych stadjów.

Chociaż zasadnicze rzeczy są dobrze znane naszemu nauczycielstwu, warto książkę przeczytać dla cennych fortelów dydaktycznych w niej zawartych. Metoda ta nadaje się doskonale i jest jedynie możliwą przy nauczaniu dzieci w wieku przedszkolnym, w szkołach powszechnych i wydziałowych, seminarjach nauczycielskich, szkołach zawodowych i w pierwszych trzech klasach gimnazjalnych. Co do celowości wyłącznego stosowania metod autora w wyższych klasach gimnazjalnych możnaby jednak mieć poważne wątpliwości. Trudno postępować metodami szkółek freblowskich tam, gdzie chodzi o stopniowe wdrażanie umysłów do myślenia pojęciowego. Tu należy

uczniów powoli przyzwyczajając do porządnej dedukcji, precyzyjnych definicji, do krytycyzmu, do nieufności względem intuicji i analogii. Autor tej dziedziny nie uwzględnia i nie w tem dziwnego, gdyż książka zawiera niektóre zdania świadczące o tem, że autor nie orjentuje się w budowie matematyki nowoczesnej. Np. na str. 10 autor mówi: wystarczy trochę znać filozofję i zwrócić uwagę na ustawiczny spór dotyczący np. pojęcia linii prostej, by wiedzieć, że zupełnie ściśle definicje nie istnieją w geometrii, lub też (str. 101) „The ideal of scientific proof is never attainable”.¹ Gimnazjum wyższe jest szkołą selekcyjną, przeznaczoną tylko dla zdolnych i suponować powinna u uczniów dostatecznie wysokie dyspozycje umysłowe, by ich można było uczyć stopniowo, metodą różną od tej, jakiej się używa w szkołach powszechnych. Metoda ta bowiem nie doprowadzi do wyżyn rozumienia naukowej teorii, co jest warunkiem koniecznym dla rozpoczęcia studiów wyższych i to nie tylko matematycznych. Mimo to nawet przy nauczaniu w wyższych klasach gimnazjalnych niejedną rzecz, wyjętą z omawianej książki, można zużytkować z korzyścią dla uczniów.

O. Nikodym.

J. Stanisławski, lektor U. J.: A POLE'S TRIP TO LONDON,
Skład gł. Gebethner i Wolff, 1928, str. 86 + 62

Podręcznik języka angielskiego dla średnio-zaawansowanych, opracowany przez p. J. Stanisławskiego, należy bezsprzecznie do najlepszych prac w tym rodzaju.

Przedewszystkiem forma bardzo nowocześnie ujęta, odbiega daleko od wszystkich dawniejszych szablonów Bergera, Plötza i t. p.

Książka ma układ „projektu” i jak wskazuje tytuł — *a Pole's trip to London* — opisuje (w sposób barwny i zarazem rzeczowy) podróż Polaka do Londynu, oraz jego kilkudniowy tam pobyt. Mamy więc wszystkie etapy podróży: kupowanie biletu, nadawanie bagażu, przejazd przez kanał, zamawianie hotelu, odwiedzanie znajomych, wreszcie zwiedzanie Londynu, przedstawienie w teatrze, dzień na wyścigach i t. d. Wszystko to jest ułożone bądź w formie narracji, bądź konwersacji. W ten sposób uczeń znajduje możliwość opanowania wszystkich wyrazów potocznych, potrzebnych w najczęstszych i koniecznych sytuacjach podróży, a nie dowiaduje się, dzięki Bogu, nic o budowaniu fortec, polowaniu na lamparty, ludożercach i t. d., co spotykaliśmy w podręcznikach dawnego typu.

Dobór wyrazów, żywość stylu, wreszcie bardzo interesujący sposób przedstawienia życia i zwyczajów angielskich czynią z podręcznika p. Stanisławskiego doskonałą książkę dla tych wszystkich, którzy pragną nauczyć się języka angielskiego, a zależy im na je-

¹ Por. też niektóre naiwne ze stanowiska naukowego uwagi w rozdziale p. t. „The evolution of axioms” etc. p. 305 ff.

zyku nawskróś nowoczesnym, tym, którym rodowity Anglik posługuje się nie w książce ani w prasie, lecz w życiu prywatnem i rozmowie.

Podkreślić należy jeszcze, że podręcznik p. Stanisławskiego zadość czyni w wysokim stopniu wymaganiom nowoczesnej teorii pedagogicznej. Elementy bowiem, które stopniowo do umysłu czytelnika wprowadza (wyrazy, wyrażenia, formy gramatyczne i składniowe etc.) są ujęte 1) w kompleksy (całości), 2) kompleksy te posiadają sens psychologiczny (motywację). Jeden przykład pozwoli tę konstrukcję zrozumieć:

Cała książka nie jest tylko sumą zdań lecz kompleksem, którego osią konstrukcyjną jest „wycieczka” (Polaka do Londynu). Przez to ujęcie mamy odrazu dany pewien cel a zarazem zasadę selekcji elementów: zamiast dotychczasowych, bezkształtnych zbiorów elementów, nieustosunkowanych zupełnie wzajemnie a przez to wprost nieznośnych dla umysłu, zarysowuje się coś, co można by nazwać „horyzontem”, czy „światem umysłowym” zorganizowanym i nie zawierającym żadnych elementów obcych.

Kompleks ten ma właściwy sobie sens psychologiczny; w tym wypadku sens ten jest oparty na problemie praktycznym, wyrasta z sytuacji myślowej kogoś, kto antecypuje rzeczywistą „sytuację cudzoziemca w obcym mieście”. Problem polega na tem, ażeby opanować to konieczne minimum elementów i form ich odmiany, które pozwala na wystarczające na poziomie pewnego celu (w tym wypadku celu turysty) nawiązanie kontaktu z otoczeniem. Czytelnik może w ten sposób przeżywać książkę, a nie tylko ją mechanicznie przyjmować.

O tej prostej zasadzie podręczniki dawniejszego typu zupełnie nie pamiętały. Uwzględnienie zaś i nadzwyczaj konsekwentne zastosowanie jej czyni książeczkę p. Stanisławskiego nie tylko „strawną” dla umysłu, ale wręcz „interesującą.”

„Przystęp umysłowy” do książki ułatwiają ponadto walory estetyczne: format, druk (Anczyca), dobór papieru, wielkość i kształt kolumny a wreszcie *last not least*, ilustracje, przedstawiające rzeczy i sceny z angielskiego życia, uchwycone fotograficznie i odbite bardzo czysto.

H. Mysłakowska.

„INTERNATIONALE ZEITSCHRIFT FÜR INDIVIDUAL - PSYCHOLOGIE“ Arbeiten aus dem Gebiete der Psychotherapie, Psychologie und Pädagogik. — Organ międzynarodowego związku dla indywidualnej psychologii, wyd. przez Dra Alfreda Adlera w Lipsku.

Roczn. 7. Nr 1 styczeń, luty Nr 2, marzec, kwiecień 1929 r.

Czasopismo to zawiera w swej treści wiele literackich artykułów i wiele literackości. („Was der Prophet von Kindern sagte“ — Kahlil Gibran, „Marcel Proust as data for Psychology“ Anonymous,

„Einführung in die Interpretation des Dramas“ Kaiser [doskonała analiza]). Psychologia indywidualna popiera taką literackość w założeniach teoretycznych. Przyjmując istnienie jednolitego stylu w życiu każdej jednostki, buduje na tej hipotezie swe teoretyczne podstawy.

W obu ostatnich zeszytach znalazły się bardzo cenne dla pedagogii artykuły teoretyczne. Sam mistrz Adler podkreśla już poraż dziesiąty w artykule „Die Individualpsychologie in der Neurosenlehre“ (str. 81—88); że wielce istotną przyczyną neurozy jest niemożność wcielenia siebie w życie socjalno-zbiorowe z powodu wybujałej dążności do osobistego znaczenia („Machtstreben“). Na podobnej podstawie teoretycznej opiera się artykuł Schauera o psychologii odpowiedzialności. („Über den Begriff der Verantwortung“, 95—108). Zanikanie odpowiedzialności wobec innych — a więc ułatwianie sobie współzycia przez uczynki dowolne mści się na jednostce w formie wyrzutów sumienia — odpowiedzialności wobec samego siebie i w formie zatraty wartości i uznania w otoczeniu; zadaniem wychowania ma być psychologiczne wcielenie jednostki w społeczeństwo, przygotowanie jej do odpowiedzialności socjalnej, celem zmniejszenia odpowiedzialności wobec siebie, będącej niejednokrotnie przyczyną chorób psychicznych. Jest to zarazem postulat tego, co Adler nazwał „immanentną logiką ludzkiego współzycia“.

W zakresie psychologii zwierząt umieścił ciekawy artykuł Dr med. Oeser p. t. „Individuum und Gemeinschaft im Tierreich“ i Drowie Menzlowie „Über die Geltung individualpsychologischer Gesetzmässigkeiten in der Tierwelt“ (15—26). Oeser wnioskuję, że najprymitywniejszym poczuciem własnego „ja“ u zwierząt jest poczucie wielkości; zdolność oceny tej wielkości budzi odwagę zwierzęcia. Żywa jest instynktowa tendencja do powiększenia swej objętości, nawet pozornie przez połączenie się ściśle z gromadą; gromada daje jednostce większe gwarancje bezpieczeństwa. Świat wpływa na żywy organizm zwierzęcy tak, jak na młodego człowieka — twierdzą Drowie Menzlowie i wykazują pewne nieprawidłowości u zwierząt, do których możnaby zastosować technikę psychologii indywidualnej. Dział specjalny poświęcony jest pedagogice leczniczej — „Heilpädagogik“. Nauczycielka Marja Polony opisuje budzenie się zdolności kontaktu i współzycia z innymi u swojej trzyletniej córki i wskazuje na ważność zasady użyteczności w związku z rozbudzeniem zainteresowań u dziecka. Analizę poczucia małości i jego przemian u dziecka przeprowadza pani Dr Friedmann; podobnej analizy dokonywa też na 17-letniej uczennicy, podając w formie dzienniczka charakterystyczne momenty przemiany całego stylu życia. (Heilpäd. 59—67) i „Beitrag zur pädagogischen Menschenkenntnis“ 129—143). W „Heilpädagogik“ następnego zeszytu mieści się historia nieszczęśliwego chłopca, którego biją w domu poprawy i dziecka, które zatraciło odwagę i nadzieję; pokutuje w tych artykułach ton literacki i nuta sentymentu (144—150).

Zasługują też na uwagę artykuły, dotyczące wpływu sztuki na wychowanie. Bauermeister pisze o zagadnieniu zdolności w sztukach plastycznych str. 108 i nn., Dr Deutsch o zadaniach wychowawczych w nauce gry na fortepianie, str. 47 i nn.

Artykuł „Romantiker und Klassiker“ Blocha zajmuje się problemem typów psychologicznych i ich znaczenia dla przyszłej twórczości.

Inne artykuły tylko luźnie łączą się z problemami wychowania. (Problem samobójstwa, genezy chorób niepsychicznych na tle psychicznem i t. p.).

L. Langholz.

KRONIKA

TRZECI KONGRES ŚWIATOWEJ FEDERACJI ZWIĄZKÓW PEDAGOGICZNYCH W GENEWIE

W dniach od 25 lipca do 4 sierpnia b. r. odbywały się w Genewie obrady trzeciego kongresu Światowej Federacji Związków Pedagogicznych (World Federation of Education Associations).

Światowa Federacja Związków Pedagogicznych powstała w San Francisco w lipcu 1923 r. Kiedy bowiem po wojnie światowej odczuwano potrzebę przedyskutowania ważnych zagadnień ogólnoludzkich na terenie mniej burzliwym, niż ten, który wytwarzają zagadnienia polityczne, socjalne i religijne, kiedy z tyłu stron domagano się wyplenienia z serc ludzkich nienawiści, a zastąpienie jej duchem pojednawczym i dążnością do sprawiedliwości, Związek Pedagogiczny Stanów Zjednoczonych (National Education Association) powołał w lipcu 1923 r. do San Francisco kongres pedagogiczny, na który przybyli przedstawiciele 60 państw. Wynikiem obrad kongresu było powstanie stałej organizacji międzynarodowej: „Światowej Federacji Związków Pedagogicznych“.

Jako naczelne zadania Federacji ustalono:

„Stwarzać związki przyjaźni i dobrej woli między narodami;

budzić na całym świecie bezwzględne poszanowanie praw i przywilejów wszystkich narodów, bez różnicy ras i religij;
szerzyć życzliwą ocenę właściwości, charakteryzujących ludzi innych narodów i innych ras;

starać się w podręcznikach szkolnych o ścisłe informacje i obiektywne podawanie faktów;

rozwijać w sercach młodzieży poczucie etyki międzynarodowej;

podkreślać wszędzie na świecie i we wszystkich szkołach jedność rodzaju ludzkiego i absurdalność wojny;

rozwijać ducha pokoju łącznie ze szczerym patriotyzmem, polegającym raczej na miłości ojczyzny, niż na nienawiści do innych narodów“.

Dążnościami temi Federacja stała się poważnym współczynnikiem w pracach Ligi Narodów, tembardziej że idee swoje stara się wszczepić w wychowawców przyszłych pokoleń.

Prezesem Federacji jest dr. Augustus O. Thomas z Augusty w Stanie Maine U. S. A., wiceprezesami: Kanadyjczyk Harry Charlesworth, Chińczyk P. W. Kuo i Anglik Fred. Mander; sekretarzem Charles H. Williams z Kolumbji w Missuri; skarbnikiem E. A. Hardy z Toronto w Kanadzie.

Do szerszego wydziału (Board of Directors) złożonego z 14 członków, należą oprócz Amerykan reprezentanci Chin, Indyj, Japonji, a z europejskich narodowości: Anglicy, Irlandczyk i Niemiec.

Komitet organizacyjny kongresu w Genewie złożony był z 30 osób; przewodniczył mu znany psycholog, Piotr Bovet, profesor Uniwersytetu genewskiego, dyrektor Międzynarodowego Biura Wychowania w Genewie. Poszczególne funkcje organizacyjne rozdzielono między 6 komitetów (finansowy, wystawowy, mieszkaniowy, prasy, recepcyjny i specjalny komitet pań).

Program kongresu zapowiadał uczestnikowi 10 dni wypełnionych po brzegi zagadnieniami różnorodnej treści. W godzinach rannych, od g. 8—12, obradowały sekcje, od g. 14 komitet Herman-Jordan, o g. 17 odbywały się na plenarnych posiedzeniach prelekcje o charakterze bardziej ogólnym, wieczór zebrania towarzyskie, teatr i inne, umożliwiające swobodną, osobistą wymianę myśli między przedstawicielami różnych kontynentów.

Wieczorem 25 lipca pałac Eynard, otoczony zielenią pięknego parku Cours des Bastions, zgromadził w swych salach różnobarwny zespół wychowawców z całego świata, podejmowanych gościnnie przez miasto Genewę. Na tle wieczorowych strojów pań i czarnego stroju panów, jak egzotyczne kwiaty, pociągały oko smukłe Hinduski o hebanowych splotach i dużych mrocznych oczach, w bordowych długich szatach obramowanych złotem, oraz drobne uśmiechnięte Japonki — istne motyle w swych bogato haftowanych kimonach i skrzydlatych kokardach. Jasnoniebieskie, żółte i czerwone zawoje mężczyzn stanowiły żywy kontrast do ich brunatnych twarzy i czarnego wizytowego stroju najnowszego europejskiego kroju. Specyficzną grupę tworzyli Chińczycy i Japończycy, drobni, ruchliwi, niektórzy w chińskich strojach, chociaż już bez warkoczy.

Barwność ras i strojów powiększały różnokolorowe wstążeczki u butonjerek, czerwone, niebieskie, żółte i zielone, oznaczające języki, którymi się każdy umie posługiwać. Silną przewagę wykazywał kolor czerwony, język angielski, którym posługiwały się oprócz Anglików i bardzo licznych Amerykan wszystkie omal grupy zamorskie. Skromniej reprezentowany, ale jednak uwzględniany był język esperanto — kolor zielony. Spójnię tego konglomeratu ras i narodów stanowili Szwajcarzy, którzy dzięki swej serdecznej prostocie i łatwości towarzyskiej doskonale spełniali rolę gospodarzy.

Drugie zebranie towarzyskie, urządzone również przez władze municypalne Genewy, odbyło się 26 lipca w sali komunalnej Plain-palais przy miłych dźwiękach szwajcarskich piosenek, wykonanych

przez męski chór genewski. Resztę wieczorów wypełniały produkcje uczniów Instytutu Dalcroze'a, przedstawienia teatralne oraz wyświetlania filmów naukowo-szkolnych, wśród których znalazły się i polskie (gimnazjum im. Batorego w Warszawie, przedszkola warszawskie i szkoła w puszczy Marjańskiej).

Na sesjach plenarnych, nie przewidujących dyskusji, przemawiali do uczestników kongresu wybitni przedstawiciele różnych kierunków myślowych. Dominującą nutę stanowiły słowa dra Augustusa Thomas, wypowiedziane w zagajeniu obrad, iż „najważniejszym problemem, który pragnie rozwiązać ludzkość w chwili obecnej jest — harmonijne i przyjazne współżycie narodów, w którym każdy naród przyczyniałby się do dobra wszystkich. Zadaniem zjazdu pedagogicznego jest szukanie takiego wychowania, które mogłoby usunąć wzajemne obawy i brak zaufania między narodami, a wraz z nimi animozje socjalne i uprzedzenia religijne“. Prelekcje i dyskusje wykazywały wyraźnie, iż to wspólne założenie nie pociąga wcale za sobą w konsekwencji stosowania tych samych systemów wychowawczych w wszystkich częściach świata, ale że poznanie i zgłębienie różnych systemów pozwoli na wyłuskanie z nich najistotniejszych wartości i na nawiązanie nici przyjaźni i braterstwa między wychowawcami i wychowanymi w wszystkich częściach świata.

Inauguracyjne przemówienie na temat międzynarodowego wychowania (The International Aspect of Education) wygłosił profesor Uniwersytetu w Oxfordzie, Gilbert Murray, wykazując, iż nie wystarczy umieć sobie radzić w świecie, a nawet być pożytecznym, lecz jako podstawę działania należy zdobywać stałość przekonań, wzbudzać w sobie dążności wyższe i lepsze i oddać się w służbę jakiejś idei. Internacjonalizm, zdaniem jego, nie może być bezpośrednio wszczepiony ani przez podróże, ani przez znajomość obcych języków; może on wyrósć na podłożu uprawiania wspólnych kierunków naukowych, czy to studjów starożytności, czy wiedzy przyrodniczej. Specjalizacja w nauce sprowadza ścisły kontakt z uczonymi całego świata i stwarza przyjaźnie i koleżeństwa o specyficznym charakterze międzynarodowym.

Najsilniejszym może momentem kongresu było przemówienie p. Alfreda Thomas, dyrektora Międzynarodowego Biura Pracy (Bureau International de Travail, B. I. T.) w Genewie. Niski, krępy, o bystrem oku i czarnej, lekko siwiejącej brodzie, typowy plebejusz, obdarzony ognistą, wyrazistą swadą, wybitny znawca stosunków socjalnych całego świata, apelował w gorącym przemówieniu do wychowawców wszystkich ras i narodów, by zechcieli zrozumieć ważność celów, jakie sobie stawia M. Biuro Pracy i chcieli wysiłkiem swym poprzeć jego dążności. Pokój świata nierozzerwalnymi węzłami łączy się z rozwojem demokracji. Demokratyczna organizacja społeczna nie może się obejść bez inteligentnej współpracy wszystkich. Jeżeli wysiłkom M. B. P. w obronie człowieka

przeciw wybujałości przemysłu udało się w wielu państwach wyjednać dla robotnika ośmiogodzinny dzień pracy, ochronę pracy kobiety i dziecka i inne, to każda nowa zdobycz socjalna otwiera nowe dziedziny pracy. Dla robotnika, przykutego przez 8 godzin dziennie do jakiejś mechanicznej, bezmyślnej pracy, czas wolny musi być zapełniony jakąś treścią życiową. Treść ta nie jest obojętna dla rozwoju państwa demokratycznego, dla rozwoju ludzkości, dla idei pokoju powszechnego. I tu właśnie rozpoczyna się współpraca wychowawców całego świata z M. B. P. Najwyższem, ale też najtrudniejszym zadaniem wychowania współczesnego jest — znaleźć sposób prowadzenia robotnika, zaledwie wyzwolonego z więzów nadmiernej pracy i nędzy życiowej, nieufnego, nastawionego krytycznie, ku jakiejś wyższej idei, na której mógłby fundować swoją koncepcję życia społecznego, swych praw i obowiązków.

Nie spełni wychowanie całego swego zadania, jeżeli tylko usprawni wychowanków do walki o byt; postęp materialny musi być uzupełniony wiarą w inne wartości, a wiara ta musi wzbudzić w robotniku przekonanie, iż ludzkość czekają wyższe zadania, iż dąży do wyższych celów.

Uzupełnieniem wywodów p. Alberta Thomas było przemówienie p. Gertrudy Bäumer, delegatki rządu niemieckiego do jednej z komisji Ligi Narodów. Poruszyła ona walkę konkurencyjną państw na polu ekonomicznym, która z konieczności dla produkcji poświęca człowieka. Naukowa organizacja pracy potęguje sprawność fizyczną i intelektualną, ale pomija wartości kulturalne, nie troszczy się o człowieczeństwo, o humanitas, przekazaną nam przez kulturę łacińską, pielęgnowaną w szkołach ogólnokształcących, za mało uwzględnianą lub całkiem pomijaną w szkołach dla młodzieży rękodzielniczej. Walki tych dwóch tendencji, materialnej i kulturalnej, nie wolno wygrywać na rzecz pierwszej, ponieważ i szkoła zawodowa musi rozbudzać dążności do wyższych ideałów i podnosić przez to wartości życiowe.

Odmienny charakter miało przemówienie profesora Arcari, rektora Uniwersytetu w Fryburgu, który swą mistrzowską wymową wyczarował przed dusze słuchaczy, oddanych każdą myślą potrzebom chwili bieżącej, wspaniałą postać Dantego, kreśląc na tle Boskiej Komedji stosunek mistrza do szkoły i swego nauczyciela.

Ciekawy obraz tendencji i ideowego podkładu szkoły japońskiej skreślił hr. Hirotaro Hayshi, przewodniczący Japońskiego Towarzystwa Pedagogicznego.

Dr. Paweł Monroe, dyrektor Międzynarodowego Instytutu przy Uniwersytecie w Kolumbji, poruszył zagadnienie zmagania się kultury zachodu i wschodu w Chinach, Indjach i na Filipinach, w Turcji i Rosji, zachęcając do rozważenia problemu: „jaką nam z tego należy wyciągnąć naukę“.

Dwie sesje popołudniowe były przeznaczone na przemówienia oficjalnych przedstawicieli różnych państw. Prelegenci w krótszych lub dłuższych przemówieniach charakteryzowali rozwój szkolnictwa lub idei pedagogicznych w swojej ojczyźnie. Nużące dla słuchaczy były przemówienia obfitujące w daty statystyczne lub w szczegóły organizacyjne. Szczere i żywe oklaski zyskało przemówienie przedstawiciela Polski p. S. Szumana, profesora Uniwersytetu Jagiellońskiego, który w zwięzłych słowach oświecił z psychologicznego punktu widzenia głęboką przemianę, jaka zaszła po wojnie w duszy dziecka polskiego. — W dobie niewoli każde polskie dziecko wzrastało w uczuciu żalu, a nawet nienawiści do tych, którzy odebrali mu jego ojczyznę i dążyli do wypłenienia w nim uczuć narodowych. Od chwili odzyskania ojczyzny dusza polskiego dziecka wyzbyła się uczuć niechęci i żalu do zaborców, zastępując je uczuciem życzliwości dla innych narodów, które cechuje duszę polską i dzieje Polski.

Zagadnieniami bardziej szczegółowymi zajmowały się sekcje. Było ich 19, każda obradowała trzykrotnie nad następującymi problemami: Dom i szkoła, wychowanie fizyczne, wychowanie praktyczne, związki nauczycielskie, współpraca międzynarodowa, przygotowanie nauczycieli, dziecko trudne, wychowanie wiejskie, wychowanie przedszkolne, zbliżenie socjalne przez wychowanie, wychowanie a prasa, bibliotekarstwo międzynarodowe, od szkoły do warsztatu, nauczanie elementarne, średnie i wyższe, kształcenie dorosłych, analfabetyzm.

Przy równoczesnych obradach kilku sekcji (zazwyczaj 9) trudno było o wybór, trudno też uwypuklić choćby tylko idee przewodnie, jakie wyłaniały się przy współpracy tylu różnorodnych ras i kultur o tak różnych warunkach rozwoju, stosunkach politycznych i socjalnych.

Najburzliwsze dyskusje wywoływało w niejednej sekcji zagadnienie współdziałania domu i szkoły, rozdziału kompetencji oraz zakresu odpowiedzialności tych dwóch środowisk w kwestii wychowawczej. Niezaprzeczona konieczność zgodnej współpracy tych dwóch czynników została zadokumentowana w Stanach Zjednoczonych przez stworzenie organizacji, liczącej 1,279.000 członków, rodziców i nauczycieli, oraz przez Międzynarodową Federację Współpracy Domu i Szkoły. Żywsze zainteresowanie budziły: sekcja wychowania wiejskiego, w której starano się rozwiązać drogą wychowania i nauczania problem wyludniania się wsi na rzecz miasta, sekcja wychowania dzieci anormalnych, wychowania praktycznego, walki z analfabetyzmem, oraz zagadnienie: szkoła a społeczeństwo.

Znaczenie prasy dla spopularyzowania idei wychowania pacyfistycznego ujął w pięknym przemówieniu przewodniczący sekcji Don Antonio Michavila y Vila. Ludy — mówił — pragną pokoju; sama myśl o powrocie Czarnego Rycerza Wojny wywołuje

w nich drzenie. Były one świadkiem zdeptania praw, wierzeń, ideałów politycznych i instytucji, które nie wykazały dość siły, aby pokonać instynkt wojenny ludzkości; teraz, głosem pełnym trwogi zwracają się do szkoły, domagając się od niej naprawy moralnej człowieka, któraby umożliwiła życzliwość powszechną i zapewniła pokój między narodami. Pokój społeczny i międzynarodowy musi być poprzedzony zwycięstwem ideału szkoły, a zwycięstwo to tylko wtedy będzie możliwe, kiedy nawiążą się serdeczne węzły między szkołą a szerokimi rzeszami ludu. Warunkiem tej łączności jest wojująca wiara w ostateczny triumf wychowania, ale również — powszechna i stała propaganda. Może jej dokonać przede wszystkim prasa codzienna, świadoma swej ważności dla funkcji społecznych. Toteż sfery wychowawcze powinny zapewniać sobie współpracę prasy w jak najszerzej mierze.

Rzetelną pracą i doskonale określonym programem prac może się poszczycić sekcja biblioteczna pod przewodnictwem p. Heleny Radlińskiej z Warszawy. Aby zrozumieć jej znaczenie, trzeba sobie zdać sprawę z ważności roli, jaką odgrywa biblioteka w szkołach amerykańskich oraz w nowych metodach nauczania, opartych na indywidualnej pracy ucznia. Jej znaczenie w wychowaniu pozaszkolnym określił trafnie podczas obrad sekretarz Związku Bibliotekarzy amerykańskich z Chicago, p. C. Millan, stwierdzając, że „dla mężczyzny i kobiety, dla chłopca i dziewczyny, którzy opuścili szkołę, biblioteka i czytelnia mogą stać się najlepszym środkiem samokształcenia i samowychowania“. Profesor Bovet omawiał sprawę międzynarodowego rocznika pedagogicznego i międzynarodowej bibliografii pedagogicznej. Dyskutowano również nad udostępnieniem dzieciom wszystkich narodów arcydzieł literatury dziecięcej, nad sprawą kształcenia pracowników dla bibliotek dziecięcych przez wymianę bibliotekarzy i praktykę w obcych bibliotekach. P. Guttry z Warszawy dała obraz prac nad bibliotekami dziecięcymi pozaszkolnymi w Warszawie, a p. Oderfeld zwięźle informowała o pracach nad Atlasem Kultury Powszechnej. W żywym wykładzie dał profesor Uniwersytetu w Lozannie Rubakin zwięźłą syntezę swej długoletniej pracy nad biblio-psychologią dzieci i dorosłych, charakteryzując oryginalnie czytelnictwo młodzieży w świetle swych badań. Trzy tabele określały typy psychologiczne czytelników oraz odpowiedni podział zbiorów bibliotecznych według tych typów.

Współpraca Polski w innych sekcjach przedstawiała się wcale poważnie.

Sekretarjat w sekcji — od szkoły do warsztatu — prowadziła p. dr. Łucja Schmidt, delegatka rządu polskiego przy Międzynarodowym Biurze Pracy w Genewie. W sekcji wychowania fizycznego wygłosiła referat p. W. Prażmowska z Warszawy, a w sekcji wychowania przedszkolnego p. Jętkiewiczowa odczytała referat nieobecnej p. Żukiewiczowej.

Nie brakło polskiej współpracy w Komitecie „Herman-Jordan“, mierzącym się nad ustalaniem dróg i środków dla międzynarodowej pacyfistycznej pracy wychowawczej. Reprezentowała ją tam czynnie ks. Radziwiłłówna.

Należy się jeszcze kilka słów międzynarodowej Wystawie Pedagogicznej, umieszczonej w ogromnym Pałacu Wystawowym, którego budowę wykańczano pośpiesznie, aby go oddać w usługi kongresu. Na szerokiej galerji, okalającej ogromną salę na wysokości piętra, urządzono 150 dzialek, oddając je na usługi różnym instytucjom, które pozostają w łączności z międzynarodową pracą wychowawczą.

Myśl przewodnia wystawy wyszła od „Komisji Międzynarodowej dla Materiałów Dydaktycznych“, stworzonej przy Międzynarodowym Biurze Wychowania. Komisja ta zastanawiała się na zjeździe w Brukseli 6 kwietnia 1928 r. nad ogólnie odczuwanym brakiem materiałów dydaktycznych uniemożliwiającym rozwój nowych metod, które domagają się od ucznia bystrej obserwacji, tworzenia na jej podstawie własnych sądów i konstruktywnego wypowiedzania się. Postanowiono tam skoncentrować na razie wysiłek międzynarodowy na stworzeniu Atlasu Kultury Powszechnej.

Zasadniczymi wytycznymi były: przewaga grafiki nad tekstem i ruchomość poszczególnych tablic Atlasu.

Aby zapoznać sfery wychowawcze z samą ideą Atlasu i zachęcić je do współpracy, Komisja postanowiła z okazji Kongresu urządzić wystawę pomocy dydaktycznych, które mogłyby dostarczyć materiałów odpowiednich do Atlasu. Zaproszono państwa i poszczególne instytucje do dostarczenia eksponatów choćby tylko fragmentarycznych lecz typowych dla myśli przewodniej wystawy. Wybrane eksponaty mają stanowić wraz ze zbiorami, przeniesionymi z brukselskiego Mundaneum do Genewy, zaczątek Międzynarodowego Muzeum Nauczania (Musée mondial de l'Enseignement) jednej z pięciu instytucji światowej Civitas. (Cztery inne — to Liga Narodów, Międzynarodowe Biuro Pracy, Międzynarodowy Instytut Higieny i Międzynarodowy Bank). Główna rola przypadła w tej pracy Belgji i Polsce ze względu na głównych inicjatorów Atlasu, profesora Otlet z Brukseli i p. Oderfeld z Warszawy.

Żywe zainteresowanie budził wśród polskich eksponatów grafikon historycznego rozwoju Polski, przedstawiający w pomysłowym ugrupowaniu rozwój terytorjalny Polski łącznie z rządami dynastji i z zanikaniem władzy książęcej na rzecz władzy narodu. Dla wielu obcych było to zupełną rewelacją. Grafikon powstania listopadowego ilustrował przy zwięzłym wyjaśnieniu słownem ważną rolę, jaką odegrała Polska na arenie wypadków europejskich w latach 1830 i 1831.

Niemniej interesujący był szereg barwnych map Polski, charakteryzujących geograficzne i ekonomiczne stosunki, na które

przykładano mapę gęstości zaludnienia, wykonaną na kalce; kombinacja ta bez słów wyjaśniała problem zaludnienia Polski.

Belgijskie eksponaty dawały w graficznym przedstawieniu ewolucję życia ekonomicznego świata, ewolucję środków transportowych, ubiorów i t. p.

Ogromny wysiłek włożony w zdobycie i ugrupowanie materiałów był poparty zebraniem, na którym profesor Otlet wyjaśniał pomysł Atlasu i formy urzeczywistnienia. Niestety wadliwa i nieprzemyślana w szczegółach organizacja kongresu uniemożliwiła liczniejsze zebranie uczestników i unicestwiła tem samem doskonałą sposobność szerzenia drogą żywego słowa tego dobrze pomyślanego i pożytecznego zamierzenia.

Ekspozycje polskie i belgijskie omal w całości przeznaczono do powstającego Muzeum Nauczania.

Dużem zainteresowaniem pedagogów cieszyła się wystawa rysunków, która dawała konkursem wybrane najlepsze prace uczniów, dokonane jako ilustracje do znanych tez, ogłoszonych przez Deklarację Genewską w maju 1923 r.¹⁾

Znalazły się tam i prace polskiej młodzieży odznaczone na konkursie.

Niemalą atrakcją wystawy stanowiła biblioteka najnowszych wydawnictw pedagogicznych, zgromadzonych przez księgarnię Langa w Bertrie, oraz wystawa książek i nowszych wydawnictw ilustrowanych dla dzieci. Polskę w pierwszym dziale reprezentowała tylko firma Arcta. Szkoda, że nie zainteresowały się tem inne księgarnie, choćby ze względów propagandy polskiej książki zagranicą. W dziale książek dziecięcych polska biblioteczka i polskie wydawnictwa uzyskały nienajgorsze miejsce wśród wielu innych nagromadzonych z całego świata.

Barwnie i interesująco przedstawiały się działki środków dydaktycznych dostosowanych do nowych metod, wystawa Czerwonego Krzyża Młodzieży, Pomocy dzieciom, Ochrony więźniów i tyłu, tyłu innych instytucyj społecznych, niosących pomoc dziecku, współpracujących wraz z szkołą nad urobieniem nowego człowieka.

Przegląd prac kongresu, choćby tylko pobieżny, daje w sumie obraz wielkich wysiłków świata pedagogicznego, zmierzających do skryształowania celów, jakie nasuwają pracy pedagogicznej wielkie

¹⁾ 1. Dziecko powinno mieć możność rozwoju normalnego zarówno pod względem fizycznym jak umysłowym.

2. Dziecko głodne powinno być nakarmione; dziecko chore powinno być pielęgnowane; dziecko niedorozwinięte należy otoczyć opieką; dziecko wykołajone należy sprowadzić na dobrą drogę; sierocie i dziecku opuszczonemu należy dać przytułek i pomoc.

3. Dziecko powinno najpierwsze otrzymać pomoc w czasie niedostatku.

4. Dziecku należy dać możność zapracowania na życie i należy je chronić od wszelkiego wyzysku.

5. Należy w dziecku rozwijać gotowość służenia braciom najlepszymi swymi zaletami.

przewroty dokonane omal w wszystkich dziedzinach życia ludzkiego po wielkiej wojnie. Uczestnictwo w takim kongresie, zetknięcie się z ludźmi całego świata, pozwala wyraźnie odczuć zbliżenie się kontynentów do siebie i powstawanie nowych międzynarodowych problemów, których pedagog nie będzie mógł pominąć w swej pracy zawodowej, jeżeli chce dotrzymać kroku postępowi.

Zebranie syntetyczne wyników prac kongresu i podporządkowanie ich pod jakąś ideę naczelną byłoby stanowiło godne zakończenie wysiłków poszczególnych grup. Niestety nie doszło do tego. Wobec niczem niewyjaśnionego przyspieszenia o jeden dzień sesji końcowej i pośpiesznego tempa w uchwalaniu rezolucyj nie znaleziono nawet czasu na słowa uznania dla prac i dążeń Ligi Narodów i na oświadczenie gotowości współdziałania z nią rzesz nauczycielskich w realizowaniu jej idei przewodnich. Może odrobi to kongres następny, który ma się odbyć w którymś z miast uniwersyteckich amerykańskich w roku 1931. *W. Bobkowska.*

Z MIĘDZYNARODOWEGO KONGRESU LIGI NOWEGO WYCHOWANIA W HELSINGÖR

Helsingör (Elseneur), słynny i stary port duński, leżący nad Sundem i Kattegatem, miasto Hamleta, pełne legend i legendarnych pamiątek po królewicu duńskim, obecnie przemile miejsce wypoczynkowe zamieniło się w dn. od 8—21 sierpnia bieżącego roku w miasto Kongresu Ligi Nowego Wychowania, gromadząc w swych domach, na dziedzińcu Kronborgu podczas otwarcia Zjazdu, a później na wykładach w olbrzymiej sali zamkowej ponad 2.000 ludzi prawie wszystkich ras (z wyjątkiem Murzynów) i narodów (z wyjątkiem Rosjan).

Temu zbiorowisku, złożonemu z wielkich i znanych, małych lub nieznanych ludzi patronowali w Komitecie Zjazdu przedstawiciele rządów krajów Skandynawskich i długimi mowami otwierali Kongres w Kronborgu przez usta: prezesa ministrów p. Stauninga, p. Fr. Borgbjerga, ministra edukacji w Danji, dr. Ch. Lindskoga, ministra wychowania w Szwecji i p. S. M. Hasunda, ministra wychowania w Norwegii. W Helsingborgu w „dniu szwedzkim“ był obecny na święcie sportowem młodzieży, zorganizowanem dla Kongresu i w Ratuszu podczas powitania następcy tronu szwedzkiego z małżonką, co wobec kultu dla króla i jego rodziny w krajach skandynawskich jest zaszczytem nielada.

Celem Kongresu było dziecko i sprawa nowej szkoły. tworzonej dla dziecka przede wszystkim, o metodach pracy, przystosowanych do zmienionych warunków nauczania i wychowywania.

Przeto, w przeciwieństwie do innych obrad nauczycielskich, Kongres w Helsingör odbywał się pod kątem korzyści dziecka,

wyzyskiwał jako materiał pracę i pomysły dzieci, a nawet utworzył w swem łonie sekcje wychowanków nowej szkoły, w której brała udział młodzież i dzieci w niej wychowane, oraz na jednym z kursów omawiał Metodę Projektów, t. zn. system uwzględnienia w wychowaniu i nauczaniu pomysłów wychowanków w znacznym stopniu.

W związku z tem na Kongresie omawiano następujące zagadnienia:

a) W grupach: Psychologia indywidualna i typy psychologiczne: Dr Adolf Ferrière (Szwajcarja).

Znaczenie metody testów: Dr Virgil E. Dikson (Kalifornja).

Dziecko trudne: Hr. P. Högström (Danja).

Praktyka szkoły nowej: A. Mr. J. Lynch (Anglja) — Hr. O. Egeberg (Danja) — B. Dr Lucy Wilson (Stany Zjedn.) — Dr Fritz Karsen (Niemcy).

Wychowanie mas: Dr Randall J. Condon (Stany Zjedn.)

Szkoła macierzyńska, ogrody dziecięce i klasy elementarne: Dr Mary Reed (Stany Zjedn.) — Mme Alice Coivault (Francja).

Wychowanie dorastającej młodzieży: Hr. Anders Vedel (Danja).

Wyrażanie się twórcze przez sztukę: Dr Leo Weismautek i Dr Elżbieta Rotten (Niemcy).

Grupa muzyczna: Mrs Satis Colemann (Stany Zjedn.)

Wychowanie rodziców i dziecka w rodzinie: Mrs A. H. Reeve (Stany Zjedn.) — Dr Paul Dengler (Austrja).

Przygotowanie nauczycieli: Dr T. Aleksander (Stany Zjedn.) — Mme Maucourant (Francja).

Filozofja nowego wychowania:

Wychowanie jako czynnik międzynarodowego porozumienia: Mr Sydney Herbert (Wales) — pani T. Dangaard (Danja).

Dziecko i religja: Dr Basil Yeaxlee (Anglja) — Mr E. Caven (Anglja) — Mrs S. Lyon Fahs (Stany Zjedn.)

Odrodzenie szkoły i odbicie tego na środowisku społecznem: Dr Józef K. Hart (Stany Zjedn.) — Mme A. Jouenne (Francja).

Wychowanie seksualne: Mr Newell Edson (Stany Zjedn.) — Mrs. Sidonie M. Gruenberg (Stany Zjedn.)

b) Na kursach:

Badanie programów szkolnych: Dr Harold Rugg (Stany Zjedn.)

Metoda Montessori: Dr Marja Montessori (Włochy).

Metoda Decroly'ego: Dr Ovide Decroly (Belgia).

Plan Daltonski: Miss Helen Parkhurst (Stany Zjedn.)

Technika Winnetki: Miss Marion C. Carswelt (Stany Zjedn.)

Metoda Projektów: Mr. Bourton Paul Towler (Stany Zjedn.)

Wpływ podświadomości na rozwój indywidualny: Dr P. Pfister (Szwajcarja).

Rytmika: Frau C. Baer-Frissell (Niemcy) — Frk. M. Pontan (Finlandja).

Wymowa w chórze: Miss Marjorie Cullan (Anglia).

Wystawy różnych krajów ilustrowały słowo mówione, dawały przegląd dorobku pracy. Były więc wystawy: szwedzka, duńska, norweska (przeważnie robót i słoju), lotewska, amerykańska i niemiecka, gdzie były sale rzeźb z mydła bardziej udatnych niż z plasteliny, szwajcarska, węgierska, austriacka, zmieniane co kilka dni, a obok tego wystawy metod: Montessori, Decroly, Winnetka, Metody projektów.

(Szkoda, że nie było polskiej wystawy, która przed dwoma laty w Locarno miała być bardzo udana).

Obok wystaw filmy unaoczniały doskonale pracę nowej szkoły. Na wyróżnienie zasługują następujące zdjęcia: szkoła leśna, szkoła-ogród Geheeba w Odenwaldzie pod Berlinem, kilka reakcyj małego dziecka (obserwacje ojca według systemu Decroly'ego): przypatrywanie się pracy ojca w budowie piramidy, powtórzenie tej pracy, tworzenie nowych sposobów budowania, znudzenie się i szukanie czegoś nowego, miesiąc społecznej pracy dzieci i rodziców w szkole Parkera w Chicago, pracującej według metody projektów.

W szkole tej miesiąc przed Bożem Narodzeniem w godzinach przeznaczonych na przedmioty techniczne przede wszystkim pracuje młodzież zbiorowo na masowym przygotowaniu zabawek na dary świąteczne dla ubogich dzieci. Wieczorami rodzice pomagają w tej pracy, a potem dobroczynne instytucje zabierają dary. Chodzi tam o sprawność zbiorowej i masowej produkcji, no i o celowość tej pracy: dary dla innych.

Filmy zaś Kół Młodzieży Czerwonego Krzyża oddadzą wiele usług przy wychowaniu ludzi do braterstwa narodów, pokazując dorobek pracy kulturalnej w całym świecie, np. rozwój komunikacji, pomoc wzajemną wśród młodzieży i starszych, poznawanie dokładne innych krajów przez korespondencję zapomocą albumów. (Po każdym filmie Dr Viola, generalny sekretarz Czerwonego Krzyża w Austrii, otwierał dyskusje nad zaletami i wadami filmu).

Zwiedzanie szkół, uniwersytetów ludowych i ogrodów szkolnych mogło najbardziej naocznie podać pewne zdobycze pedagogiczne.

Niestety nie było szkół nowego typu: w Kopenhadze zwiedziliśmy (szkoły duńskie zaczynają naukę 15 sierpnia) jedną olbrzymią szkołę (przedszkole, szkoła powszechna i średnia), gdzie tylko w jednej klasie prowadzono lekcje historii i literatury według Dalton-Planu. Nowocześnie pomyślane są ogrody szkolne w Kopenhadze i Sztokholmie, gdzie obok działek dzieci jest ogród roślin potrzebnych do nauki w szkole. Nie są to jeszcze szkoły-ogrody, ale jest to znaczny krok naprzód w związaniu nauki przyrody z ogrodem i umiejscowieniem lekcji na wolnym powietrzu.¹ Z programu

¹ Kogo bliżej interesuje sprawa ogrodów szkolnych, niech się zwróci o literaturę z tego przedmiotu i fachowe wskazówki do p. Dr Antoniewicz,

Kongresu widać bogaty materiał, który należałoby sobie przyswoić i trudność w umiejętnem zorganizowaniu swego podziału zajęć wskutek tego, że wiele ciekawych grup, referatów, filmów odbywało się równocześnie. Dlatego tylko przez ekonomiczny dobór zagadnień, wymianę myśli z innymi uczestnikami zebrań można było objąć całość Zjazdu, ustalić jego istotne wartości.¹

Otóż, mimo, że Kongres miał raczej charakter informacyjny, mimo, że Montessori, Parkhurst, Decroly nie dali w kursach i odczytach więcej niż powiedzieli przedtem w swych książkach, nieocenione były wystawy, filmy, możność wymiany bezpośrednio myśli i z kursów Metoda Projektów, jako najmniej znana (np. Szkoła Parkera w Chicago), a najbardziej żywa, bezpośrednia przez uwzględnianie w znacznej mierze pomysłów wychowanków, przez pójście raczej za twórczością dziecka, aniżeli mu zgóry coś narzucająca, myśląca o szkole dla dziecka przede wszystkim nie dla nauczyciela, rządu, społeczeństwa lub masy.

Jest to może najbardziej rewolucyjna metoda, nie będąc żadną „metodą“ i nie burząc, metoda, która ma wiele trudności w zmieszczeniu się w stałych ramach programów lekcyjnych, ponieważ z dnia na dzień, z godziny na godzinę może praca w niej ulegać zmianom w miarę zainteresowań dzieci.

Jest to zarazem metoda wiecznie nowa, stająca się metoda, która nie może skostnieć w formułach, ale przy złem kierownictwie może oduczyć dzieci rzetelnej pracy i sprowadzić na manowce projektomanji, oduczyć je odpowiedzialności za wykonanie pomysłów.

Oprócz tego na Kongresie nikt nie narzucał żadnych dogmatów, każdy z pionierów zapoznawał ze swą pracą, ale nikt nie twierdził, że to jest jedyne rozwiązanie sprawy. Mimo to nigdzie tak jaskrawo jak na Kongresie nie uwypukliły się różnice między starą i nową szkołą, między koszarowem, pokratkowanem na godziny nauczaniem mas w klasach, opanowywanym autorytetem kary, strachu, jeśli nie kija, a radosnem zajęciem małych 9—20 grup najwyżej w miłych, jasnych i ukwieconych pracowniach wokół stołów, przy swobodzie, uwzględnianiu uzdolnień i zamiłowań dziecka, czyli indywidualizacji nauczania i wychowywania.

Jakże jaskrawa różnica między systemem jednej i drugiej szkoły! W „nowej“ są odmiany metod, ale wszędzie zerwano z pamięciowem wykuwaniem, mechanizacją, wprowadzając na ich miejsce zrozumienie, indywidualizację, pogładowość, celowość, samodzielność, społeczne przygotowanie do życia. A nauczyciel? Pożornie jest zdegradowany; przestaje rządzić, rozkazywać, terroryzować niesforną klasę i przestaje karać, ale pomaga jako przyjaciel

jedynej chyba w Polsce znawczyni tej kwestji pod adresem: Dr Janina Antoniewicz, Warszawa, Grottigera 16, m. 8

¹ Sprawozdanie z Kongresu wyjdzie za jakiś czas w formie dużego tomu w cenie około 15 zł. po francusku, angielsku i niemiecku.

starszy swym wychowankom. Zmienia się jego rola, czy koniecznie na gorsze, czy następuje zmierzch jego wpływu? Sądzę, że wpływ ten dopiero się zaczyna: nowa szkoła pozwala odnaleźć swe powołanie i stać się sobą dziecku i nauczycielowi.

Oprócz tego w nowej szkole bardziej pracuje się nad między-narodowem i międzyludzkiem braterstwem, co osiąga się np. w austriackich szkołach także przez wyrzucenie ustępów militarystycznych z czytanek, które według opinii Dr Violi (Czerwony Krzyż) przyczyniły się do wojny światowej, wychowując obywateli poszczególnych państw w duchu nienawiści wzajemnej. Artystyczne uzdolnienia dzieci w literaturze próbują kształcić w Wiedniu na oryginalnych utworach autorów z pominięciem zupełnem czytanek — wypisów.

Najwięcej rozmachu i odwagi w torowaniu nowych dróg ma bodaj Ameryka, wszędzie jednak postęp pedagogiczny dokonywuje się przez jednostki, wśród których czołowe miejsce zajmują: Dr Montessori, Miss Helen Parkhurst, Miss Cooke (Szkoła projektów), Dr Decroly lub grupy: Szkoła Hamburgska, stworzona przez nauczycieli.

Szczególniej podkreślić należy ewolucyjność reform i stopniowe przenikanie lepszych metod do „starej szkoły“ przy umiejętnem wyzyskaniu okoliczności

Tutaj pouczającym jest przykład Austrii, która w r. 1928 skorzystała przy reorganizowaniu państwa, z nadmiaru nauczycieli, aby zamiast ich posłać na emeryturę lub zredukować, podzieliła klasy na grupy, stworzyła 200 klas doświadczalnych w Wiedniu, wytworzyła wśród nauczycieli „nastrój dokształcania się“, żeby móc ich zużytkować w nowej szkole. Nic dziwnego przeto, że według słów prezydenta Rady Szkolnej Wiedeńskiej Glöckla „mogą mieć co roku w Wiedniu 400 klas doświadczalnych, przechodzić od doświadczenia do reform, a nie od rozporządzeń do chaosu w szkołach. U steru władz oświatowych muszą stać fachowcy, ludzie żywi, nie biurokraci, bo biurokrata w systemie twórczej pracy musi ustąpić“.

Austria mimo ubóstwa kraju wydaje na wiedeńskie szkoły 5 milionów dolarów rocznie, gdyż wie, że przedszkola i szkoły zdecydują o kulturze i sile moralnej Austrii, zdolnej obecnie jedynie w tej dziedzinie stanąć do konkursu wielkości z innemi narodami.

Jasnem jest, że nowa szkoła uczy mniej, ale uczy celowo i gruntownie, idzie drogą ewolucji, doświadczeń. Czy i w Polsce nie należałoby zdążać do reformy w duchu nowego wychowania, drogą mądrze przemysłanej, doświadczalnie potwierdzonej metody zamiast rewolucyjnego zamętu i bezsensu rozporządzeń?

Kongres był także „podobien Janusowi, dwulicemu bogu“: miał łaskawy uśmiech i radość w sercu, gdy zawsze grzeczni, zawsze uprzejmi, bezwzględnie uczciwi, czasem serdeczni

Skandynawowie (Szwedzi i Duńczycy) przygotowali dla jego uczestników (za darmo!) wspaniały koncert muzyki i pieśni duńskiej w wykonaniu artystów królewskiej Opery w Kopenhadze, pokaz duńskich tańców w strojach ludowych, odtąńczonych przez tłumy młodzieży szkolnej i starszych, gdy organizowali „dzień szwedzki“ w Hålsingborgu (port szwedzki z drugiej strony Sundu i „dzień duński“ w Kopenhadze, ułatwiając zwiedzanie Muzeum Narodowego, muzeum Thorwaldsena, Glyptoteki (zbiór rzeźb), albo zwiedzenie Skansenu - muzeum etnograficznego pod gołym niebem w Sztokholmie.

Radował się Kongres, gdy oglądał Roskilde (coś jak nasz Wawel), Frederiksborg Slot, najpiękniejszy zamek królewski w Danii, królewską fabrykę porcelany w Kopenhadze, kontemplował nad Sundem złotą drogę poświęconą księżycowej, lub słuchał kojącej muzyki w Kronbergu między jednym i drugim odczytem.

Chmurzyło się niekiedy oblicze kongresistów, gdy były złe prelekcje i dyskusje nieudolne, co miało miejsce w grupie dziecko i religia, jednej z najważniejszej, a niedołącznie przygotowanej. Nie było tam ani jednego księdza, tylko pastorzy i świeccy. Nie wiem dlaczego tak zlekceważyło duchowieństwo katolickie tę bardzo ważną kwestję, i żałuję, że spodziewając się wiele, zyskałam tylko gołosłowne zapewnienie, że dziecko z natury jest religijne i w różny sposób pojmuje Boga. Całe szczęście, że Miss Lyon Fahs (Stany Zjedn.) zapoznała nas z szeregiem dokładnie spisanych pytań dzieci małych o Boga i religię. Ale to mało w stosunku do żywotności sprawy.

Poza tem przestrach ogarniał nas, gdy drogo kazano za wszystko płacić (1 kor. duńska i szwedzka = 2.40 zł.), bo Danja a szczególnie Szwecja, to drogie kraje, gdy dostał ktoś daleką, drogą i niewygodną kwaterę, a wstyd i nieprzyjemnie było wysłuchiwać od Komitetu Kongresu w Kronborgu, nawet w przeddzień odjazdu, że tyle, a tyle osób jeszcze nie zapłaciło za kwatery i Komitet będzie zatrzymany na zakładników... Za to rumienił się Kongres i ci, którzy nie byli winni, winowajcy najmniej...

H. Spoczyńska.

TOWARZYSTWO INSTYTUTU PEDAGOGICZNEGO W KATOWICACH

Tow. Instytutu Pedagogicznego w Katowicach jest stowarzyszeniem wpisanem do rejestru stowarzyszeń a celem jego jest założenie i utrzymywanie Instytutu Pedagogicznego w Katowicach. T-wo I. P. powstało we wrześniu 1928 r.

Na czele T-wa stoi Zarząd, którego skład jest następujący:

Edward Czernichowski, dyrektor gimnazjum państw. w Katowicach, prezes.

Józef Syska, dyrektor państw. seminarjum naucz. w Tarnowskich Górach, wiceprezes.

Dr Władysław Bryniarski, nauczyciel gimnazjum miejskiego w Katowicach, sekretarz.

Franciszek Smiechota, dyrektor szkoły wydzielonej w Katowicach, skarbnik.

Tadeusz Dobrowolski, nauczyciel gimnazjum kom. w Katowicach.

Inż. Antoni Rożnowski, profesor wojew. szkoły mechaniczno-hutniczej w Królewskiej Hucie.

Stanisław Rzeszowski, dyrektor szkoły specjalnej w Katowicach.

Insp. Józef Szafran, inspektor szkolny w Świętochłowicach.

Szczepan Trembaczewski, kierownik szkoły powsz. w Murckach.

Wiz. Jan Żemelka, wizytator szkół powsz. w Katowicach.

Organem nadzorczym względnie opiekuńczym T-wa I. P. jest Kuratorium T-wa, w skład którego wchodzi:

Dr Ludwik Ręgorowicz, naczelnik Wydziału Oświecenia Publicznego w Katowicach, przewodniczący.

Dr Ernest Farnik, zast. nacz. Wydziału Ośw. Publ. w Katowicach.

Józef Grzybowski, dyrektor gimnazjum państw. w Tarnowskich Górach.

Dr Władysław Heinrich, profesor Uniw. Jag.

Rudolf Halfar, dyrektor szkoły wydz. w Cieszynie.

Ks. Jan Milik, wizytator Kurji Biskupiej w Katowicach.

J. Zebro, dyrektor szkoły w Skoczowie.

Nadto prezes T-wa I. P. dyr. Edward Czernichowski, i dyrektor I. P. prof. Dr Zygmunt Mysłakowski.

Two Instytutu Pedagogicznego utrzymuje Instytut Pedagogiczny w Katowicach.

Instytut Pedagogiczny w Katowicach, zorganizowany w roku ubiegłym, już w pierwszym roku istnienia wykazał, jak bardzo potrzebną była podobna instytucja na tutejszym terenie i tej też okoliczności ma on do zawdzięczenia swój nadzwyczajny rozwój. Cele, jakie zakreslił sobie Instytut Pedagogiczny mówią same za siebie: obejmują one zarówno wychowanie jak i nauczanie; wychowanie szkolne, przedszkolne, pozaszkolne, tak pod względem teorii, jak i techniki przy uwzględnieniu wszechstronnej analizy zjawisk wychowania oraz koordynacji pracy wychowawczej domu i szkoły. Przygotowanie wśród zastępów pracowników pedagogicznych elity, któraby w dalszym ciągu sama z kolei podnosiła poziom personelu szkolnego, jest celem dwuletniego studjum, jakie przechodzi każdy słuchacz.

Nauczycielstwo Województwa Śląskiego — bez różnicy kategorii szkół — tłumnie stanęło do pracy, a imponująca liczba zapisanych (365 osób) świadczy, że wychowawcom tym leży na sercu uzupełnianie swych wiadomości zawodowych najnowszymi wynikami ba-

dań dziedzin naukowych, pozostających w jakimkolwiek związku z wychowywaniem i kształceniem młodego pokolenia.

Należy również podkreślić, że wielki procent nauczycielstwa (259 osób) dojeżdżał niejednokrotnie z bardzo odległych stron Woj. Śląskiego, a 7 osób nawet z Woj. Krakowskiego.

Instytut Pedagogiczny pozostawał pod kierownictwem profesora Uniwersytetu Jagiellońskiego Dra Z. Mysłakowskiego, a wykładowcami byli profesorowie i docenci Wszechnicy krakowskiej oraz specjaliści danych zagadnień. Poza wykładami odbywały się seminarja, a z poszczególnych cykli wykładów składali słuchacze egzamina.

Wielką pomocą w pracy słuchaczy była biblioteka dzieł pedagogicznych, założona przy Instytucie, licząca obecnie przeszło tysiąc dzieł z zakresu wychowania, dydaktyki i dziedzin pokrewnych w języku polskim, niemieckim, francuskim i angielskim oraz najważniejsze czasopisma pedagogiczne tak polskie jak i angielskie, francuskie, niemieckie i włoskie.

Instytut mieścił się pierwotnie w gmachu gimnazjum państwowego w Katowicach, z nowym jednak rokiem szkolnym przeniósł się do nowego lokalu w gmachu powojewódzkim, gdzie uzyskał szereg ubikacyj na wygodne pomieszczenie.

W nowym lokalu Instytut Pedagogiczny uruchomił z dniem 1 października lektorjum (czytelnię), która będzie cały dzień otwarta i dostępna tak słuchaczom Instytutu Pedagogicznego, jak i innym nauczycielom; nauczyciele korzystać będą mogli z biblioteki bądźto na miejscu, bądź też wypożyczając dzieła do domu, z czasopism pedagogicznych zaś tylko na miejscu.

W ten sposób usunięto wreszcie poważne niedomagania pracy naukowej nauczycielstwa górnośląskiego — na co niejednokrotnie sfery wychowawcze zwracały uwagę, domagając się zapełnienia tej luki. — które dla braku funduszy niejednokrotnie zmuszonym było zrywać kontakt z dziedzinami szczególnie go obchodzącymi, a brak książek i czasopism pedagogicznych nie pozwalał mu śledzić postępu w wielkiej pracy wychowawczej oczywiście ze szkodą dla jego odpowiedzialnej pracy. To też nauczycielstwo z radością wita ten nowy warsztat pracy na terenie Górnego Śląska.

Praca jednak Instytutu nie byłaby zupełna, gdyby słuchacze nie mieli sposobności praktycznie zaobserwować i skontrolować wyników nowych metod nauczania i wychowania, gdyby teoretycznych wykładów nie mogli uzupełnić praktyką. Dlatego też Instytut uruchomił z dniem 15 września szkołę powszechną (nawet klasę pierwszą), pomyślaną jako szkoła wzorowa, z ograniczoną liczbą dzieci, które będą prowadzone indywidualnie w myśl najnowszych wskazań pedagogicznych.

Trzecim nowym rodzajem pracy będzie nowo utworzona pracownia psychologiczna, stojąca pod kierownictwem profesora Uniw. Jagiell. Dra Stefana Szumana, która poza badaniami naukowymi

i przewidzianymi ćwiczeniami zaznajamiać będzie słuchaczy z zastępowaniem tekstów w szkole.

Czasopismo *Chowanna*, wydawane przez I. P., stojące pod redakcją dyr. I. P. Dra Mysłakowskiego i komitetu redakcyjnego, poświęcone sprawom wychowania — wychodzić będzie nadal w odstępach kwartalnych. Rzecz jasna, iż Instytut ten sam o własnych siłach finansowych nie mógłby istnieć i tylko dzięki wydatnej subwencji Wydziału O. P. zawdzięcza ta naukowa instytucja swój wielki rozmach pracy i tak rychle urzeczywistnianie programu i swych celów. W pracach organizacyjnych bierze osobiście udział naczelnik Wydziału O. P. p. Dr Regorowicz, który zarazem jest kuratorem Tow. Instytutu Pedagogicznego. Sprawami i całokształtem pracy I. P. kieruje Zarząd Tow., w skład którego wchodzi nauczyciele szkół górnośląskich, a na czele jego stoi powtórnie wybrany przez walne zgromadzenie prezesem, niestrudzony w pracy nad rozwojem instytucji dyr. gimn. Edward Czernichowski.

W CIĄGU III TRYMESTRU¹ ODBYŁY SIĘ W I. P. NASTĘPUJĄCE
WYKŁADY:

- A. Polewka: Teatr „samorodny“ w szkole. Godz. 2. Organizacja i metody pracy Uniwersytetu Wiejskiego w Szycach. Godz. 2.
Prof. Dr Szuman: Psychologia rozwojowa. Godz. 10.
Doc. Dr Skowron: Wybrane zagadnienia z zakresu biologicznych podstaw wychowania. Godz. 14.
Prof. Dr Mysłakowski: Teoria zainteresowania. Godz. 8.
Dr Bobkowska: Polskie ćwiczenia piśmienne. Godz. 2.
Prof. Jakubowski: Ornament ludowy w nauce rysunków. Godz. 4.
Doc. Dr Nikodym: Dydaktyka matematyki. Godz. 8.
Prof. Dr Smoleński i Dr Ormicki: Wybrane zagadnienia z dydaktyki geografji. Godz. 14.
Prof. Dr Nitsch: Główne właściwości narzecza śląskiego. Godz. 4.

WYDAWNICTWA I PUBLIKACJE INSTYTUTU PEDAGOGICZNEGO
W KATOWICACH:

- 1) *Chowanna*, kwartalnik pedagogiczny poświęcony naukowym zagadnieniom wychowania, pod redakcją Dr Z. Mysłakowskiego, prof. Uniw. Jag. ze współudziałem Komitetu Redakcyjnego.
- 2) Prof. Dr Techn. A. Bolland: Życie gospodarcze a szkoła ogólnokształcąca. Zł. 0'70.
- 3) Arkusz Obserwacyjny (wg prof. Döringa).

¹ O wykładach i ćwiczeniach w I i II trymestrze, patrz: *Chowanna*, zeszyt I, str. 114—15.

- 4) Stefan Szuman: Badania nad rozwojem i znaczeniem gestu wskazywania i ruchu rzucania za siebie oraz wykrzykników wskazujących i wyrazów stwierdzających nieobecność u dziecka. (Odbitka z III numeru *Chowanny*).
- 5) Konstanty Sobolski: Z zagadnień zróżnicowania intelektualnego i rasowego polskiej młodzieży szkolnej. (Odbitka z III numeru *Chowanny*).
- 6) Jan Kuchta: Zabawy krakowskich „dzieci-włóczęgów“ w porze zimowej. (Odbitka z III numeru *Chowanny*).

(m.)

CZEŚĆ DYSKUSYJNA

UWAGI W SPRAWIE RECENZJI Dra M. WACHOWSKIEGO Z KSIĄŻKI
P. T. „SZKOŁA NA MIARĘ“ Dra K. KONIŃSKIEGO.

Korzystając z uprzejmości Szanownego Redaktora Chowanny, umieszczam kilka uwag nasuwających się z powodu powyższej recenzji, przyczem nie mogę nie wyrazić żalu, że „pierwszy ten na większą skalę projekt pedagogiczny w Polsce“ doznał tak niezrozumienia zupełnego u Szan. recenzenta. O niepowodzeniu jakiegoś projektu mówić wolno tam, gdzie projekt ten, przy wcielaniu go w życie, okazuje się tak nieudany, że musi być zaniechany: próby jednak takiej na większą skalę nie było, a raczej (p. s. 50 książki) była i widocznie nie tak nieudana, skoro poczytaną została W. J. Hubemu za zasługę pedagogiczną, wartą uwiecznienia w historii pedagogiki. Dajmy jednak pokój temu pium desiderium Szan. recenzenta i przejdźmy do rzeczony krytyki „krytyki“.

1) Na pierwszym więc miejscu zanotujemy (tj. autor książki i czytelnik zechcący się podjąć trudu porównywania oryginalnego tekstu z przytoczonymi przez p. recenzenta cytatami) niepraktykowane dotąd w artykułach naukowych — samowolne przeinaczanie tekstu, a mianowicie opuszczenie wszystkich podkreśleń użytych przez autora dla wyraźniejszego uwydatnienia swojej intencji: ¹ opuszczenie akcentu psychologicznego musi mieć za skutek osłabienie działania przekonywującego na czytelnika, które, jak wiadomo, zależy nie tylko od strony logicznej pewnej treści, ale artykulacji psychologicznej, przedstawiającej moment natury emocjonalnej, bezpośrednio udzielający się czytelnikowi: brak ścisłości w tym względzie ze strony p. recenzenta uznać niestety należy za wyraz co najmniej niedbałości roboty, a wrażenie tej niedbałości potęguje się w dalszym ciągu przy konstatowaniu niżej wyliczonych dalszych „nieścisłości“.

2) Jako pierwszą wadę dzisiejszej szkoły uważa autor erudytyzm (s. 6): wyliczając za autorem wady szkoły, p. recenzent tę wadę opuszcza.

3) Pierwszą zasadą dydaktyczną szkoły indywidualizującej jest — nie psychologiczny egzamin wstępny — lecz surowość wymagań (p. s. 60),

¹ Opuszczone przy wyrazach: „równa“ (s. 9), „dokładne“, „pracą“, „wszystkich“, „koncentracji“, „czynna“ (s. 24), „oszczędzanie energji“ (s. 61), „możliwie intensywna praca samouczka“ (s. 63), „specyficznej dla każdego przedmiotu nauki“ (s. 65), „naukowego“ (s. 66), „zasada maximum czynnej“ (s. 70), „przechodzenie nauczyciela wraz z uczniem ze szczebla na szczebel“ (s. 73), „rozwojowi osobowości i pieczy nad nią“ (s. 74), „swobody“ (s. 76).

egzamin psychologiczny będzie tylko jednym ze środków umożliwiających przeprowadzenie tej zasady.

4) „Względnej swobody wychowanka w wykonywaniu swoich obowiązków szkolnych“ (plan daltoński) autor (w brew relacji p. recenzenta) nie poleca, gdyż nie uważa, aby polska młodzież miała tę wrodzoną pracowitość, sumienność i obowiązkowość, jakie są potrzebne do prowadzenia planu naukowego opartego na tej zasadzie (por. s. 76).

5) „Solidaryzmu ucznia“ autor nie poleca, gdyż nie wiedziałby, co rozumieć pod tem przekręceniem „zasady solidaryzmu“ (s. 77).

6) Program języka polskiego przewiduje nie — sześć lat, lecz osiem (s. 81), z których dwa ostatnie będą fakultatywne, jako obejmujące czysto-lingwistyczną materję; sześć lat, kondensujących w sobie dotychczasowy ośmioletni materiał z języka ojczystego, będzie obowiązkowych.

7) Przy tej obiekcji musielibyśmy, niestety, użyć silniejszego wyrażenia, niż nieściskość, gdyż niewiedomo, jak scharakteryzować podanie względu na „poprawność języka“, jako uzasadnienia dla proponowanej przez autora metody lektury regresywnej, gdy chodzi tu (s. 81) o przystosowanie ucznia do historycznego traktowania języka, jako zjawiska lingwistycznego i społecznego, czyli o cel czysto-naukowy, a nie praktyczny, (nie jest jasne zresztą, co p. recenzant chciał wyrazić przez tę „poprawność języka“ termin nigdzie przez autora nie użyty, może jest zdania, że starsze pomniki literackie pisane są niepoprawną polszczyzną!) W każdym razie nie jest obowiązkiem autora przeprowadzać dowodu na tezę, której wogóle nie wypowiadał, a więc zastanawianie się nad związkiem pomiędzy genetycznym, czy regresywnym tokiem w nauczaniu historii literatury a „poprawnością językową“.

8) Obowiązywać będą — nie jeden, jak p. recenzent podaje — lecz o ba języki klasyczne, jednak uczone będą — w żadnym okresie nauki — nie n a r a z, lecz jeden po drugim (s. 88).

9) Biologia została pojęta przez autora nie „szeroko“ lecz w zupełnie ciasnem znaczeniu — jako zoologia i botanika — bez żadnych syntetyzujących rozważań.

10) Szczegół drobny, ale znamieny; realizacja projektu — o ile chodzi o proponowaną przez autora w pierwszym rzędzie szkołę o trzech oddziałach — wymaga 56 nauczycieli, nie 64, (nie licząc nauczycieli muzyki i ćwiczeń fizycznych: p. recenzent przeoczył, że języka polskiego i historii uczyć będzie z a s a d n i c z o ten sam komplet nauczycieli).

Przechodząc do oceny projektu przez p. recenzenta, czytamy o „załamaniu się“ projektu, na tej podstawie, że autor aż trzy przedmioty — logikę, muzykę i ćwiczenia fizyczne — umieścił popołudniu, co wpływałoby niekorzystnie na realizację jednocześnie postulowanej zasady samouctwa. Dziękuję p. recenzentowi za cenną uwagę: na logikę i muzykę dodałbym wobec tego s z ó s t ą godzinę (por. s. 126 tekstu), a ćwiczenia fizyczne przesunąłbym na niedziele, przyczem nawiasowo dodam, że ćwiczenia fizyczne mogłyby mieć charakter swobodnych gier ruchowych, wycieczek i t. p., wobec czego całe popołudnie zostałoby wolne dla pracy samouckiej, co już chyba zadowolni Szan. recenzenta. Tutaj też napotykaemy na najcięższe zarzuty — stwierdzające „zupełne

fiasko projektu“, — a mianowicie na okoliczności: 1) że w szkole mniejszej (por. rozdz. IX) (tego samego typu, co szkoła większa, nie innego — Szanowny p. recenzencie!) nie mógłby zostać nauczycielem wychowanek szkoły autora; że 2) nauczyciel szkoły mniejszej nie mógłby przechodzić studiów uniwersyteckich, gdyż musiałby być uniwersalistą, a tych uniwersytet nie kształci. Uwaga druga jest słuszna, przewiduje też to autor, proponując (s. 160) dla tych nauczycieli „wyższe seminarja nauczycielskie“ (na podobieństwo paryskiej Ecole Normale i pizańskiej „Scuola Normale Superiore“: Szan. recenzent chce je nazwać „szkołą średnią o poziomie uniwersyteckim“, sędzę jedna, że nazwa przezemnie obrana lepiej określałaby jej cel i charakter), których zadanie zechce p. recenzent na zacytowanej stronie poznać. Co się tyczy pierwszego zarzutu, to chociażby był nawet słuszny, to nie wpływałoby to wcale na wartość samego projektu: przyjęcie tegoż za typ szkoły średniej ogólnokształcącej nie oznaczałoby przecież wcale skasowania innych szkół średnich, w szczególności średnich — może odpowiednio ulepszonych — seminarjów nauczycielskich, mówiłoby to tylko, że uczniowie „wyższych seminarjów nauczycielskich“ rekrutowaliby się raczej, nie ze szkół indywidualizujących, lecz — dajmy na to — ze średnich seminarjów, kształcących uniwersalistów: materiał nauczycielski dla szkół takich znalazłby się niewątpliwie, warunki realizacji projektu nie ucierpiałyby zatem. Jednakże zatrzymajmy się jeszcze nad pierwszym zarzutem, jest on zasadniczy i jako taki — z całej recenzji — naprawdę coś mówi autorowi, — jest on poważny, gdyż zarzuca, że szkoła indywidualizująca niszczyłaby typ uniwersalisty, który — jak się w tym wypadku okazuje — może być praktycznie potrzebny: czy byłoby tak rzeczywiście? Zauważmy nasamprzód, że ten typ uniwersalisty, zdarzający się dosyć często pomiędzy uczonymi, pragnącymi objąć całą dziedzinę pewnej wiedzy (porówn. np. nader ciekawe autobiografie naukowe w t. VI. Nauki polskiej), jest w pierwszym rzędzie właściwszy umysłem filozoficznym, z nich więc, wobec ścisłego związku pedagogiki z filozofją (S. Hessen np. wprost nazywa pedagogikę filozofją stosowaną [Osnowy Pedagogiki, Wwedenie w przykładnuju filozofju, Berlin 1923]) rekrutować się będą „d y d a k t y c y, ogarniający całość zadań pedagogiki w jej wielorakim zakresie — eksperymentalnym, socjologicznym i filozoficznym“ (s. 160). Pytanie sprowadza się więc do następującego: może szkoła indywidualizująca autora nie nadawałaby się dla umysłów filozoficznych, może działałaby na ten typ niszcząco? Rozdział III odpowie na to pytanie: szkoła indywidualizująca dawać będzie „płaskorzeźbę zdolności (co będzie cenne nawet dla przyszłego filozofa) i u m o ż l i w i a ć — na tej podstawie — specjalizację, lecz nikogo do niej nie będzie z m u s z a ć, — istnieć będą zawsze „uczniowie czujący potrzebę“ (umysły filozoficzne) „i siły do kończenia wszystkich, nawet nieobowiązkowych, szczebli we wszystkich przedmiotach“ (s. 132), nie korzystający „z fakultatywności pewnych szczebli oraz zasady kompensaty“ (s. 131), ułatwiającej specjalizację, względnie torującej jej drogę: tacy uczniowie właśnie, to będą przyszli filozofowie teoretycy, filozofowie-nauczyciele szkół mniejszych; wyszedłszy ze szkoły indywidualizującej będą uniwersalistami z p o w o ł a n i a a nie z m u s u — dla braku sposobności do wybrania sobie dziedziny selekcyjonowanej.

Dochodzimy do końca recenzji i tu otwarcie przyznać musimy, że niektóre zarzuty p. recenzenta są (względnie byłyby, gdyby książka była miała inne założenie) uzasadnione: charakter książki jest rzeczywiście wybitnie dogmatyczny, gdyż nie miała ona być rozprawą na temat indywidualizacji w szkole, lecz od pierwszego swego założenia tylko projektem nowego typu szkoły, a projekt, jako taki (dajmy na to, żelbetowego mostu na pewnej rzece w określonym jej miejscu) niema obowiązku teoretycznego uzasadniania każdego szczegółu konstrukcji, czy składu materiału; podana obfita literatura wskazać może czytelnikowi, gdzie szukać odpowiedzi na pytania „dlaczego tak, a nie inaczej“ (nie mają tego celu cytaty pokrewnych lub zbliżonych poglądów, dając tylko wyraz subiektywnemu zadowoleniu autora, że nie jest pod tym względem odosobniony) — niech czyta, może dojdzie do poglądów podobnych.

Konkretne wreszcie, z podaniem stron poparte zarzuty polegają niestety, na niezrozumieniu książki, wzgl. jej intencji. Na s. 58 autor nie „przyznaje“, że jest możliwe szybsze uzyskanie promocji ze szczebla na szczebel, a na s. 130 nawet matury, lecz, uznając fakt istnienia wyjątkowych zdolności,¹ wzgl. wyjątkowo zdolnych jednostek, wprowadza dla nich (dogmatycznie!) pewne możliwości ułatwiające im szybsze przejście do wyższych zakładów naukowych: nie sędzę, aby takich zdolnych jednostek było tak wiele, aby opłacało się z awczasu obmyślać środki zapobiegające niezdrowemu — pomiędzy nimi — wyścigowi o szybszą maturę. Na s. 71 autor nie występuje przeciw opisowi rzeczywistości, jako pierwszorzędnej wagi ćwiczeniu umysłowemu, lecz — por. wywody o języku ojczystym! — przeciw nauce werbalnej, przeciw uczeniu się o rzeczywistości z opisów, a nie z doświadczenia, z poglądu: zarzut ten wynikać mógł tylko ze zbyt pośpiesznej lektury książki. Na pytanie wreszcie, co robi autor z uczniem, który złamie słowo honoru, odpowiem: obmyśli odpowiadające celowi „sankcje“ karne..

Tak, szkoła autora, to przedewszystkiem uczelnia, a nie zakład wychowawczy, ogólna kwestja wychowania i ewentualnej na tem polu indywidualizacji została rzeczywiście i zupełnie celowo pominięta, a to z powodu, że omówienie nowożytnych podstaw wychowania wymagałoby osobnej i odmiennie założonej pracy.

Dr Karol Koninski.

¹ „William Thomson... besuchte mit zehn Jahren erfolgreich Universitätsvorlesungen...“ (W. Ostwald, „Die Philosophie der Werte“, s. 73).

ANKIETA

ANKIETA W SPRAWIE SAMORZĄDU UCZNIOWSKIEGO

- 1) Czy samorząd uczniowski powstał z inicjatywy dyrektora, nauczycieli, rodziców, społeczeństwa — uczniów? W jaki sposób? Przy jakiej sposobności?
- 2) Czy naśladowano jakieś wzory? Jakie? Czy postępowano według zaleceń jakiegoś autora? Którego?
- 3) Czy sam. uczn. wyłaniał się stopniowo? Kiedy i jaka powstała pierwsza jego komórka? Czy rozwijał się równomiernie, bez przerw? — O ile powstał w całości odrazu — kiedy?
- 4) Jakie cele wytknął sobie naogół sam. uczn.? (utrzymanie karności, ładu, czystości, osiągnięcie pełnego rozwoju osobowości uczniów, ukulturalnienie, uspołecznienie, uobywatelenie i t. d.) — Czy dla osiągnięcia celów tych zacieśnia działalność swą do jednej lub kilku dziedzin życia szkolnego, czy obejmuje większą ilość spraw życia uczniów — i to jakich?
- 5) Czy sam. uczn. poza działalnością właściwą sobie — ma wpływ na inne sprawy szkolne np. metodę nauczania, ilość zadanych lekcji, ocenę zachowania, pilności, postępów i t. d.
- 6) Jaką jest organizacja sam. uczn.?
 - a) Samorząd klasowy — jednej klasy, poszczególnych klas, wszystkich klas,
 - b) Instytucje samorządowe międzyklasowe — np. koła obejmujące uczniów różnych klas, mające na celu podniesienie ich poziomu fizycznego, intelektualnego, estetycznego, etycznego — samopomoc — spółdzielnia — świetlica i t. d.
 - c) Samorząd ogólnoszkolny — (jednoczący samorządy klasowe oraz instytucje samorządowe międzyklasowe.) — Należy dać odpowiedź ogólnikową.
- 7) Jakim jest typ organizacyjny sam. ucz.? (Samorząd jako uczniowskie państwo, gmina, spółdzielnia, zakon, rodzina i t. d.)
- 8) W jaki sposób obsadza się godności samorządowe? (Wybory określonego systemu, losowanie, dobrowolne zgłoszenie się i t. d.) — Czy czynniki szkolne (nauczyciele, rodzice i t. d.) mają wpływ na powierzenie czynności samorz. uczniom?
- 9) Czy czynności samorządowe spełniają uczniowie kolegialnie? (Komisje, sekcje, zespoły) — czy indywidualnie?

- 10) Czy godności samorządowe piastują uczniowie przez cały rok szkolny? O ile nie — jak często następuje zmiana?
- 11) Jak uregulowaną jest odpowiedzialność uczniów za prawidłowo i godziwe wykonanie czynności samorządowych? (Formy i skutki kontroli.)
- 12) Jakim jest samorząd klasowy? Organizacja jego i działalność. Statystyka. Wykresy.
- 13) O ile uruchomiono samorządy kilku klas — czy według tego samego typu? Jeśli nie — na czym zasadza się różnica występująca przez porównanie szczeg. klas starszych i młodszych?
- 14) O ile powołano do życia instytucje samorządowe międzyklasowe — jakie stworzono? Na jakiej zasadzie? (Przez zgłoszenie się ochotników z poszczególnych klas — przez złączenie odnośnych sekcji klasowych i t. d.). Uwagi ogólne o organizacji i działalności ich.
- 15) Jak przedstawiają się poszczególne instytucje samorz. międzykl.: Koła uczniów (sportowe, samokształceniowe, estetyczne, etyczne i t. d.) — Samopomoc (naukowa, materialna) — Spółdzielnia, wytwórcza (rolniczo-ogrodowa), przetwórcza (rzemieślniczo-warsztatowa), spożywcza (sklepikowa), kredytowa (oszczędnościowa) i t. d. — Biblioteka. — Świetlica. — Orkiestra i t. d.

ORGANIZACJA I DZIAŁALNOŚĆ ICH SZCZEGÓŁOWE OMÓWIENIE. STATYSTYKA. WYKRESY.

- 16) Jaki jest stosunek sam. uczn. do harcerstwa?
- 17) O ile powołano do życia sam. ogólnoszkolny — jego organizacja (Organ uchwalający — wiec ogólnouczniowski lub zebranie delegatów klas. Organ wykonujący — przedstawiciele klas, instytucji lub wybrańcy wiecu wzgl. zebrania delegatów) — jego działalność? Statystyka, wykresy.
- 18) Jak przedstawia się budżet samorządu? Sposoby pokrycia wydatków. Ustanowienie świadczeń uczniowskich, rodzaje ich, wysokość, sposób ściągania, przeznaczenie, w szczeg. fundacje samorządu (szkandar, orkiestra, biblioteka, stypendja i t. d.).
- 19) Jak wypełniono wolny od przygotowania lekcji dzień tygodnia z punktu widzenia życia samorządowego uczniów?
- 20) Jak ułożył się stosunek samorz. ogólnoszkolnego do samorządów klasowych wzgl. instytucji samorz. międzykl. — w szczeg. jakie są formy ich przenikania się, wzajemnej łączności? — Które z urządzeń samorządowych są szczególnie rozbudowane (położenie punktu ciężkości na samorządy klasowe, instytucje samorz. międzykl. wzgl. przeniesienie go na centralny samorząd ogólnoszkolny).
- 21) Czy przyjęto wzgl. ułożono statuty, regulaminy samorządowe? O ile przyjęto? — skąd? — O ile ułożono — kto jest ich twórcą? — (Nauczyciele, uczniowie). Jakie istnieją? Jaki mają charakter?

(ogólnikowo-ramowy czy szczegółowy). Czy ułożono je przed przystąpieniem do pracy, czy w trakcie działalności samorządu? Czy są odpowiednie, potrzebne? — W razie braku ich — przyuczyny.

U w a g a : Odpisy statutów, regulaminów pożądane.

- 22) Jakie środki przyczyniły się najbardziej do wytworzenia zdrowej opinii publicznej uczniowskiej? (Sąd, gazeta, konkursy, odznaczenia i t. d.)
- 23) Czy istnieje sąd koleżeński? Organizacja jego (sędziami uczniowie wzgl. uczniowie i nauczyciele). — Sąd stały wzgl. przelotny — Sąd jednostkowy wzgl. klasowy. — Dla spraw uczniów wzgl. niektórych spraw uczniów i nauczycieli. — Oparty na kodeksie kar (jakim?) wzgl. oparty na innej zasadzie. — Działalność jego. Statystyka. Wykresy.
- 24) Czy redaguje się gazetę uczniowską? Organizacja jej (redaktorami i współpracownikami uczniowie wzgl. uczniowie i nauczyciele. — Pismo klas wzgl. szkolne. — Gazeta ścienna, pisana wzgl. zeszytowa, drukowana — periodyczna wzgl. jednorazowa i t. d.) Statystyka. Wykresy.
- 25) Czy urządza się konkursy uczniowskie? Jakie? Z jakim wynikiem?
- 26) Czy odznacza się uczniów wzgl. klasy, instytucje, zespoły za pozytywną działalność samorządową? Czy stosuje się odmienną taktykę wobec zjawisk ujemnych?
- 27) Czy przeprowadzono plebiscyty, ankiety i t. d. w sprawach samorz. uczn.? Jakie? Z jakim wynikiem?
- 28) Czy wszyscy uczniowie są członkami samorządu? O ile nie — w jaki sposób przygotowuje się uczniów nienależących do niego do wzięcia udziału w życiu samorządowym?
- 29) Czy samorząd uczniowski zdołał zainteresować wzgl. zaktywizować wszystkich uczniów będących jego członkami? Czy były podjęte odpowiednie próby? O ile spełzły na niczem — dlaczego?
- 30) Jaki wpływ wywiera samorz. uczn. na jednostkę uczniowską wybitną, przeciętną, mierną — dodatnią, ujemną — w szczeg. czy i jakie zachodzą konflikty między społecznością klasową (szkolną) a uczniem?
- 31) Jaki wpływ wywiera samorz. uczn. na współżycie uczniów? (Zbliża ich do siebie, oddala — wzmacnia współdziałanie, współzawodnictwo, osłabia je i dlaczego?)
- 32) Jaki jest stosunek rodziców, społeczeństwa do samorz. uczn., w szczeg., jaki jest udział ich w życiu samorządowym uczniów?
- 33) Jaki jest stosunek Rady Pedagogicznej, kierownika szkoły, wychowawców, nauczycieli, w szczeg. opiekunów samorządu wyznaczonych przez Dyrektora lub Radę Pedag. — do samorządu uczniowskiego? Czy są oni jego członkami? W jakim charakterze? Jakie są kompetencje czynników szkolnych, formy współpracy, współżycie?

- 34) Jakie formy przybrał samorz. uczn. w szkołach mieszanym pod względem narodowym?
 - 35) Czy samorząd szkolny utrzymuje kontakt z samorządami innych szkół? Jaki?
 - 96) Uwagi opiekuna samorządu uczniowskiego? (Zalety, wady, niedomagania, sprzeczności, nadzieje, obawy, próby, perspektywy, postulaty i t. d.).
-

Do W.Panów Dyrektorów Szkół, w których wprowadzono w życie samorząd uczniowski w jakiejkolwiek postaci, z prośbą — o całkowite wzgl. częściowe wypełnienie powyższej ankiety, mającej posłużyć za podstawę do publikacji o samorządach uczniowskich Rzeczypospolitej Polskiej — oraz o rychłe przesłanie odpowiedzi na adres: Rudolf Taubenszlag Dr fil. i praw, Łódź, Magistracka 29'III.

