

# KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ORGAN SEKCJI PEDAGOGICZNEJ  
STOWARZYSZENIA CHRZ.-NAROD. NAUCZ. SZKÓL Powszechnych

*REDAGUJE KOMITET REDAKCYJNY*

WARSZAWA

REDAKCJA I ADMINISTRACJA: SENATORSKA 19.

WYDAWCA: STOWARZYSZENIE CHRZEŚCIJAŃSKO-NARODOWEGO  
NAUCZYCIELSTWA SZKÓL Powszechnych

KONTO P. K. O. 21.442

---

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: W. ROGALCZYK.

## LISTA STAŁYCH WSPÓŁPRACOWNIKÓW

Prof. Dr. Stefan Baley  
Prof. Dr. Ludwik Jaxa-Bykowski  
Ks. Dr. Piotr Chojnacki  
Prof. Dr. Ludwika Dobrzyńska-Rybicka  
Ks. Dr. Mieczysław Dybowski  
Leon Dymek  
Dr. Stefan Frycz  
Dr. Zofja Korczyńska  
Dr. Jan Kuchta  
Prof. Dr. Józef Lewicki  
Józef Lubczyński  
Ks. Dr. Karol Mazurkiewicz  
Dr. Tadeusz Mikułowski  
Prof. Dr. Bogdan Nawroczyński  
Zofja Narutowicz-Krassowska  
Dr. Irena Pannenkowa  
Prof. Dr. Eugenjusz Piasecki  
Dr. Antoni Ryniewicz  
Prof. Dr. Witold Rubczyński  
Stanisław Sedlaczek  
Ignacy Stein  
Franciszek Śniehota  
Dr. Bogdan Suchodolski  
Dr. Tadeusz Strumillo  
Prof. Dr. Stefan Szuman  
Dr. Marjan Wachowski  
Prof. Dr. Wiktor Wąsik  
Dr. Zygmunt Ziemiński

---

# KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ORGAN SEKCJI PEDAGOGICZNEJ

STOWARZYSZENIA CHRZ.-NAROD. NAUCZ. SZKÓŁ POWSZECHNYCH

---

---

KS BRONISŁAW KULESZA M. S. T.

## KATOLICKI POGLĄD NA CEL WYCHOWANIA

„Uczyńmy człowieka na obraz i podobieństwo Boże”.

Rzekł Bóg: „Uczyńmy człowieka na obraz i podobieństwo nasze” (Genesis I-26).

Jeśli to jest prawdą, a jest prawdą, to niewątpliwie prawdą dla wychowawcy być musi zasada: „uczynmy człowieka na obraz i podobieństwo Boże”.

Kiedy w Rzeczpospolitej Ateńskiej źle się dziać poczynąło, zebrali się starsi, aby radzić nad naprawą. Różni różne podawali lekarstwa. Jeden z nich, starzec siwobrody, milczał, a naglony, aby swoje wypowiedział zdanie, wziął jabłko już nieco nadpsute i rzucił na ziemię, iż się rozpadło. Co to ma znaczyć? — pytali zebrani. Tedy odezwał się starzec: „Jabłko — zgniłe, lecz ma zdrowe ziarna. Zasadzcie je, pielęgnujcie, a wyrosną w wielkie, silne drzewa, pełne owoców”.

Z inicjatywy „Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania” odbył się w Nizzy w dn. od 29 lipca do 11 sierpnia ub. r. kongres wszechświatowy tej Ligi i równocześnie promotorów t. zw. „nowego wychowania”.

Rozważano stosunek wychowania do współczesnych przemian społecznych. 1500 uczestników z 52 państw stwierdziło, że „świat wchodzi w nową erę”. Kryzys obecny, najdotkliwiej odczuwany w dziedzinie gospodarczej, a obejmujący całe życie, jest kryzysem beznadziejnym: ludzkości grozi „powrót do barbarzyństwa”. Lecz przed tą zewsząd grożącą katastrofą uchroni cywilizację wychowanie (pani Ensor). Prof. Piaget kategorycznie stwierdza: „przed wychowawcą staje tylko jeden dylemat: powrót do barbarzyństwa, lub zupełna duchowa przemiana człowieka”. „Obecny świat nie zależy jedynie od przyczyn politycznych i ekonomicznych, lecz ma swoje przyczyny psychologiczne”. Wychowanie musi „nową erę” przygotować, utworzyć nowy lepszy świat.

Nie trudno przyznać słuszność postawionej przez Kongres diagnozie obecnych niedomagań i wskazaniu na istotną potrzebę. Jakkolwiek warunki kształtują człowieka, bardziej jednak człowiek jest twórcą tych warunków. Życie staje się takim, jakim jest człowiek, i zmieniać życie, to znaczy przemieniać człowieka.

---

„Nowa era — „nowy człowiek“, zatem — nowe wychowanie. Liga Nowego Wychowania zwołała Kongres nie po to, aby stwierdzić stan kryzysu, lecz by obmyśleć sposób wyjścia z niego. „Nowe wychowanie“ było też zadaniem każdego przemówienia i każdego referatu. Niestety ilu ich było, każdy z referentów proponował odmienną koncepcję nowego wychowania, tak że o porozumieniu co do jednej choćby ogólnej zasady, przynajmniej praktycznie skonkretyzowanej, nie mogło być mowy.

Nazwano już wiek XX wiekiem wychowania. „Nigdy nie rozprawiało się tyle o wychowaniu, co w naszych czasach. Mnóżą się nauczyciele nowych teorii wychowawczych, wynajduje się, przedstawia i roztrząsa metody i środki, nietylko, żeby ułatwić, lecz żeby wprost stworzyć nowe wychowanie, niezawodnej skuteczności”. (Encyklika Piusa XI o wychowaniu 1929 r.). „Niestety ze smutkiem się stwierdza tak wielki brak jasnych pojęć i zdrowych zasad nawet co do najbardziej podstawowych zagadnień” (tamże).



Pedagogiczna wieża Babel pozwala twierdzić, że kryzys objął również i dziedzinę wychowania, i to, co w ogólnym kryzysie miało być ratunkiem, samo wymaga ratunku.

Jakież są tego przyczyny? Pomijając szersze omawianie, zwróćmy uwagę na trzy bardziej bezpośrednie. Dotychczas pokutuje błędny pogląd, że wychowanie jest przygotowaniem do życia. Nie o to przedewszystkiem chodzi, jakim jest to w danym momencie życie, lecz jakim ma być w przyszłości, w wieku dojrzałym. To jedna przyczyna. Druga tkwi w doktrynerstwie pedagogicznym, w tem mianowicie przeświadczeniu, że młode życie da się nagiąć do każdych form, ukształtować według każdej koncepcji wychowawczej. Obydwa błędy nie liczą się z faktem naturalnym i koniecznością ewolucyjną natury człowieka i rozwoju jego życia. „Nowe wychowanie” już w swej nazwie ma coś z tego antinaturalizmu i z doktrynerstwa; wychowanie nie może być ani nowe, ani stare; może być tylko prawdziwe, zgodne z prawami natury, lub błędne, czyli niezgodne.

Mądrym był ów ateńczyk, przyrównywując młode życie ludzkie do ziarna. Jak ziarno w glebie, czy młoda roślinka już żyje pełnem, właściwem sobie, życiem, tak również dziecię, czy młodzieniec już ma samo w sobie całkowite, swoje własne życie. A jak ziarna, wkładając je do gleby, nie przygotowujemy do jakiegoś przez nas obmyślonego życia, lecz tylko dajemy mu warunki do życia jemu właściwego, do rozwoju tegoż życia według praw, tkwiących w jego naturze, tak też wychowanie nie daje jakiegoś teoretycznego życia dziecku, młodzieńcowi, lecz pielęgnuje to żyjące młode życie, aby ono w normalny sposób dziś istniejąc, przechodziło swój rozwój ewolucyjny. Absurdem byłoby, gdyby ogrodnik, nie licząc się z prawami natury, kultywował roślinę podług bodaj najoryginalniej, czy najnowiej skonstruowanych pomysłów. Absurdem gorszym jest, jeśli zasady, systemy, metody wychowania są wytworem fantazji, oryginalności, nowoczesności, jeśli słowem, wychowanie jest tylko „nowem”.

Niewątpliwie przyroda dopuszcza zmiany; ogrodnik, hodowca wyprowadza nowe formy i wartości. Tem więcej „nowość” jakaś w naturze wolnej jest możliwa, a nawet ze względu na postęp konieczna. Jednak cała ta ewolucja, poznana i prze-

prowadzana przez człowieka nie może być niczem innym, jak ujawnianiem możliwości, tkwiących w naturze rośliny, zwierzęcia, czy człowieka.

Najistotniejszym i jedynym zadaniem wychowania musi być to właśnie wyprowadzenie i rozwijanie najbogatsze wszystkich możliwości fizycznych i duchowych wychowanka. Inaczej pojęte wychowanie — to właśnie doktrynerstwo niszczące naturę i zniekształcające rozwój.

I jeszcze jedno. W całej pedagogice nowożytnego okresu dziejów panuje niedocenywanie w wychowaniu wpływu czynników społecznych. Tymczasem o ile w rozwoju intelektualnym oddziaływanie jednostki na jednostkę przez nauczanie odgrywa pierwszorzędną rolę, o tyle w procesie moralnym bez porównania większe znaczenie ma oddziaływanie grupy społecznej, w której się dana jednostka obraca. Silniejszym czynnikiem wychowawczym od każdej doktryny będzie zawsze atmosfera, wytwarzana przez życie ogólne, które nie liczy się z doktrynami. Jeśli przeto, że się tak wyrażę, „orientacja” życiowa, tak teoretyczna jak i praktyczna, starszego pokolenia nie pójdzie po linii „nowego” czy „starego” wychowania, nic, albo nie wiele się zmieni w młodem pokoleniu.

A więc wszelkie projekty pedagogiczne, wszelkie reformy w tej dziedzinie muszą mieć swoje oparcie w życiu, odpowiadać najistotniejszym wymaganiom natury człowieka, słowem zgadzać się z istotną rzeczywistością.

Tu dochodzimy do trzeciej przyczyny pedagogicznego Babel. Jest nią agnostycyzm.

Wzgardzono metafizyką i całą olbrzymią, najbardziej obchodząca człowieka rzeczywistość stała się dlań niepoznawalna. Życie nazwano zagadką, człowieka tajemnicą, zagrobowość wielkiem ignotum i t. d. Pozostała rzeczywistość, tak zwana, pozytywna, obejmująca fakty, sprawy przemijające, nie tylko nie dała ująć się naszym teorjom, lecz sama w sobie okazała się sprzecznością, której mimo chełpliwych zamiarów nie udało się, czego świadkami jesteśmy, rozplątać. „Wiek XIX — jak powiada Klaczko — ten wiek, potężny obszarem swych poszukiwań i rozległością wiedzy, raz jeszcze ponowił doświadczenie, tylekroć powtarzane, że drzewo wiedzy nie jest drzewem życia”.

Zagadka życia, tajemnica człowieka i — wychowanie! Kształtować życie którego się nie rozumie! Wychowywać tajemnicę! Prowadzić życie do nie wiadomego! Nonsens oczywisty!

I oczywisty stąd wniosek, że pedagogika musi się opierać na filozofji i musi być częścią etyki.

Przejdźmy do filozofji.

## CEL CZŁOWIEKA.

Z pośród kwestyj filozoficznych, które szczególnie są ważne dla pedagogji, niewątpliwie pierwsze miejsce zajmuje zagadnienie celowości życia. Należy ono do tych kwestji życiowych, które każdego myślącego człowieka, w wieku dojrzałym, czy młodzieńczym, a nawet niekiedy i dziecięcym, najżywiej obchodzą, najdotkliwiej niepokoją, których nie da się pominąć w żaden sposób, a pomijane z tem większą natarczywością prędzej lub później narzucają się, domagając się zaspakajającej odpowiedzi.

Przytem zagadnienie o celu człowieka ma dla pedagogji znaczenie metodyczne. W każdej, bodaj najprostszej działalności ludzkiej, przejawia się cel, który najpierw, jako zamiar, daje pobudkę do działania, następnie, jako norma, porządkuje, planowo układa poszczególne czyny, a wreszcie urzeczywistnia się w dokonaniem dzieła. Im czynność bardziej skomplikowana, tem jaśniejszego wymaga ujęcia celu. *Ars artium* — *regimen animarum*, — zatem cel człowieka, cel życia, czyli wychowania — to punkt wyjścia tak dla teorii, jak praktyki pedagogicznej. Pod grozą chaosu życiowego i chaosu wychowawczego zagadnienia tego nierozstrzygniętem pozostawić nie wolno.

Nie wolno też rozstrzygać apriorycznie, bo jeśli bez steru nie dopłyniemy do zamierzonego portu, również nie dopłyniemy błędną drogą.

Przystępując do kwestji o celu człowieka, wchodząc więc na teren filozofji, należy uprzytomnić sobie, że tu, jak w każdym badaniu, obowiązuje całkowity krytycyzm, obiektywizm, doświadczenie. Należy stanąć na stanowisku przyrodniczem. Pod-

stawą twierdzeń, wnioskowań musi być ten fakt, że przyroda, której cząstkę stanowi człowiek, jest rzeczywistością w sobie zharmonizowaną, uporządkowaną, gdzie stałe, niezmiennie bezwzględnie działają prawa.

Zagadnienie o celowości życia wysuwa dwa pytania: 1<sup>o</sup> czy życie ma cel i 2<sup>o</sup> co jest tym celem.

Rozstrzygnijmy pierwsze pytanie.

Obserwując siebie samych, stwierdzamy, że we wszystkich przeżyciach: pragnieniach, myślach, dążeniach, wysiłkach, w czynach, zawsze, od najwcześniejszych w pamięci przechowanych momentów, po moment dzisiejszy, występowało jedno pożądanie, niezależne od woli, bezwzględne, stale ciągle występujące z mocą nigdy niesłabnącą — pożądanie szczęścia. Być szczęśliwym — to ta siła wewnętrzna całej naszej działalności i całego istnienia.

To samo stwierdzają inni o sobie i to my wiemy o innych.

Pragnienie szczęścia jest zjawiskiem, faktem, prawem naturalnem, przyrodzonym. A więc sama natura swem dążeniem wskazuje cel człowieka — szczęście. Oto pewnik oczywisty, absolutny, stwierdzany w bezpośredniem własnem doświadczeniu.

W tem miejscu spotykamy się z zarzutem. Stwierdziliśmy dotąd, że istnieje pragnienie szczęścia i dążenie do szczęścia, a nie stwierdziliśmy, że istnieje samo szczęście. Być może — w człowieku tkwi tylko dążenie do szczęścia, ale szczęście samo jest nieosiągalne, szczęścia niemasz. Oczywiście jeśli tylko tkwi w nas pragnienie szczęścia, a ono samo nie istnieje, życie nie ma celu, owszem jest jakimś bezmiernie tragicznym nonsensem. Odpowiadamy. Przyroda, jak już zaznaczyliśmy, jest harmonją, ładem, porządkiem, wszystkie prawa działają bezwzględnie i efektywnie. Skoro jest prawo ciężenia, ono zawsze i skutecznie działa — ciała są przyciągane. Pragnienie szczęścia jest prawem przyrody, zatem i ono — przedewszystkiem ono, najpotężniejsze, którego siły wprost objąć myślą niepodobna, działać powinno skutecznie. Na jakiej podstawie możnaby twierdzić, że w tej jedynej, a najważniejszej swej cząstce — w człowieku, przyroda przestaje być harmonijną, uporządkowaną, że tu staje



się nieładem, absurdem? Podstawy do takiego twierdzenia niema. Zatem pozostaje bezwzględnie pewnem, bo opartem na zasadzie stałości i skuteczności praw przyrody, że szczęście jest, szczęście jest osiągalne.

Ten dowód — nazwijmy go przyrodniczym, znajduje poparcie w dowodzie czysto metafizycznym, — w analizie bytu. Być, istnieć i być nieszczęśliwym — to dwa przeciwieństwa, to nonsens. Przeciwnie być i być szczęśliwym — to wzajemnie się pokrywa. Racją bytu, istnienia może być tylko szczęście.

Przejdźmy do drugiego pytania. Co jest szczęście?

Zanalizujmy istotę szczęścia. W każdym przeżywaniu szczęścia rozróżniamy dwa akty: pierwszy pożądanie, pragnienie czegoś, drugi — nasycenie, zaspokojenie tem czemś upragnionem. W popularnem, romantycznym pojmowaniu, za istotę szczęścia uważa się samo pragnienie, bowiem zwykle rzecz w pragnieniu przedstawia większą cenę, niż już posiadana. Przeciwnie inni, nazwaćby to można, pozytywizmem, widzą szczęście w samym posiadaniu. Jak jest zatem? Obydwa akty są konieczne. Bez subiektywnego pragnienia, rzecz najcenniejsza nie ma siły uszczęśliwiającej, bez nasycenia — pozostaje tylko marzenie o szczęściu. Samo pragnienie szczęścia bez zaspokojenia byłoby męką Tantala — mieć spragnione usta tuż przy brzegu czary, a nie móc się napić. Samo zaś nasycenie też nie jest szczęściem. Nasycić się i już więcej nie pragnąć, nie pragnąć czegoś większego — to przesyć, nuda, martwota; udręka bardziej okropna, niż cierpienia Tantala, on bowiem w swej tragedji ma pewne zainteresowanie, czegoś chce, działa, żyje, gdy w tym wypadku pozostaje całkowite nic, pustka. Pesymistów, zniechęconych, znudzonych znaleźć daleko łatwiej i w większej liczbie pośród krezusów, wieszczów, sławnych, czyli mających więcej zaspokojień, niż między ludźmi ciężkiej codziennej troski, czyli mających więcej pragnień.

Pragnienie i nasycenie dwa składniki jednego aktu szczęścia, choć są odmienne, jednak są nierozłączne, działają wspólnie, i wzajemnie się warunkują. Pragnienie domaga się zaspokojenia, zaspokojenie obudza nowe pragnienie. Lecz każde nowe pragnienie różni się od poprzedniego szerszym zakresem

i większą siłą, a każde następne nasycenie różni się od poprzedniego tem, że wymaga większej treści. Ten fakt, tak oczywisty, graficznie da się przedstawić w ten sposób: serce to punkt, pragnienia — to promienie wychodzące z punktu, przestrzeń między promieniami — to zakres nasycenia.

Rozwartość boków może być większa lub mniejsza, a mogą boki położyć się na linii prostej.

W tych wszystkich jednak wypadkach pragnienia biegną w nieskończoność. Muszą biec w nieskończoność. Każde nasycenie, jak już wyżej powiedzieliśmy, wywołuje nowe i tem większe pragnienie, pożądanie, czyli skoro raz się zapoczątkowało szczęście, wymaga nieskończoności. Jesliby się w jakimś punkcie kończyło, byłoby nieszczęściem, czyli szczęście rodziłoby nieszczęście i tem większe nieszczęście, im większe było szczęście, czyli szczęście równałoby się nieszczęściu, co jest absurdem. A zatem szczęście to wieczność.

Rozwartość bliższa do punktu wyjścia boków obejmuje mniejszą przestrzeń, którą zapełnić może mniejsza treść; im dalej — rozszerza się i wymaga tem większej treści zapełniającej, a biegnąc w nieskończoność, wykracza poza wszelką wymierność, wszelką ograniczoność i wymaga dla swego zapełnienia rzeczywistości nieograniczonej. Tą rzeczywistością jest tylko Byt Nieograniczony — Bóg. Tak więc celem człowieka jest Bóg.

Jeden tylko jest sen ludzkiej duszy,

Choćby setkę zbiegła sennych dróg

I stu widzeń zalśniła się zjawą:

Jeden tylko jest sen duszy: Bóg!

K. Tetmajer.

„Stworzyłeś nas dla siebie i niespokojne jest serce nasze, aż nim nie spocznie w Tobie“.

Augustyn. — Wyznania. — rozdz. I.

Oto wielki, największy, poza którym nic większego pomyśleć się nie da — cel człowieka. Oto optymizm życiowy, całkowity, niezawodny.

W instynktowem dążeniu do szczęścia człowiek szuka zrealizowania swych pragnień w dostatkach, w zachowaniu zdrowia i piękności ciała, w duchowych wartościach, jak wiedza, sztuka, w sławie, w posiadaniu władzy, w miłości ludzkiej, w uszczęśliwianiu innych i t. p. Na końcu wszystkiego stwierdza z bólem: „vanitas vanitatum“.

Pędzel ni dluto nie uciszy zgoła  
Duszy, co zwraca się jeno do Krzyża,  
Gdzie Miłość Boska otwiera ramiona.

Michał Anioł — Poezje.

Tłom. Staff. — Warszawa, 1922, str. 280.

„Choćbyś cały świat zdobył“ — „nic ci nie pomoże“ — te słowa Chrystusa mają całą siłę oczywistości. Nawet wszechświat, iż jest rzeczywistością ograniczoną, do czasu mógłby być przedmiotem pożądania i nasycenia; kiedyś przyszedłby kres — pragnienia wybiegłyby dalej.

Oto pesymizm:

Jak się zwie wasza boleść sroga?  
Nie mamy Boga! brak nam Boga!

Staff. — Ucho igielne.

## CEL OSTATECZNY A ŻYCIE DOCZESNE.

Szczęście jest celem całego istnienia człowieczego, jak wiecznego, tak i doczesnego. Między szczęściem wiecznym, a doczesnem nie może być żadnej istotnej sprzeczności. Ten świat, to życie, jak tamten świat i tamto życie, pochodzą od Boga. To, co warunkuje szczęście wieczne, to temsamem zapewnia szczęście doczesne.

A jeśli zachodzą sprzeczności, — a dzieje ludzkości to dzieje tych właśnie sprzeczności — są one skutkiem albo pomijania w życiu celu ostatecznego, albo podporządkowywania go w większej lub mniejszej mierze celom doczesnym.

Różne są systemy ustosunkowania tych dwóch celów, czyli pojmowania i urzędzenia życia. Nie bierzemy pod uwagę tych doktrynerskich systemów, które negują Boga i rzeczywistość pozaprzyrodzoną (marksizm, bolszewizm), zbyt jaskrawo odbie-

gają one od rzeczywistości, zbyt są antinaturalne. Uwzględnimy dwa zasadnicze.

Jeden teistyczny, chrześcijański, katolicki, nazwany w Ewangeliach i w dziełach pisarzy kościelnych „Królestwem Bożem”, „Królestwem Chrystusowem”; drugi — pogański, humanistyczny, laicystyczny, noszący miano „Królestwa tego świata”, „Królestwa szatana”. Dla uproszczenia używać będziemy nazw najdosadniejszych i najaktualniejszych: katolicyzm i laicyzm.

Są to dwa zasadniczo różne pojmowania i organizacje życia. W katolicyzmie wszystko jest od Boga, dla Boga i według woli Boga, w laicyzmie — poza Bogiem, dla człowieka i według woli człowieka. Katolicyzm wszystkie poszczególne dziedziny życia i całe życie pojmuje jako służbę Bożą, a temsamem i dla ludzi; laicyzm — jako służbę tylko dla człowieka. Według katolicyzmu centralną dziedziną jest religja, koło której obracają się inne dziedziny: polityczna, społeczna, ekonomiczna, naukowa, rodzinna, indywidualna i t. d.; w laicyzmie, który licząc się z faktem, nie wyklucza religji z życia, religja zajmuje miejsce podrzędne i nie do niej inne dziedziny, lecz ona do innych ma się dostosowywać.

Według katolicyzmu religja jest treścią, charakterem, podłożem wszystkich, bezwzględnie wszystkich, funkcji życiowych; jest, jak krew w organizmie, którą oddzielnie spostrzec i nazwać można, ale która poza organizmem nie istnieje, która ożywia cały organizm, stanowi siłę sprawczą wszystkich organicznych funkcji i bez której pełni i sprawności żywotnej niemasz.

Według laicyzmu — religja jest dodatkiem nawet koniecznym w życiu, ale tylko dodatkiem; jest zbiorem czynności czysto religijnych, pewnych odczuwań, wyobrażeń, przeżyć i t. zw. praktyk religijnych; istnieje w życiu, ale jakby obok życia. Wreszcie w katolicyzmie cały człowiek jest dla Boga, człowiek jest Boży, w laicyzmie nawet Bóg jest dla człowieka.

Dwa te systemy przejawiają się w życiu indywidualnem i zbiorowem. W życiu indywidualnem katolicki system wcielali i wcielają przeliczni święci, a w życiu społecznem miał on zaledwie proroczy szkic realizacji w historii Narodu Wybranego i postawił zręby Państwa Bożego w średniowieczu. Poza tem całe dzieje świata to dzieje królestwa człowieka, dzieje laicy-



styczne. „Chrystus jest w życiu pojedynczych ludzi, ale Go niema w historii” (Sienkiewicz).

Wychowanie, nieodłączne od życia, przybierało ten lub tamten kierunek zależny od czasu i miejsca. Dziś, wyjąwszy tereny czysto katolickie, zasada laicystycznego wychowania panuje najpowszechniej, już to uznawana, jako prawnopństwowy system wychowania publicznego, lub też formalnie nieuznawana.

Doniosłość kwestji o urządzeniu życia nie wymaga podkreślenia. Rozstrzygnąć ją jest absolutną koniecznością jak wogóle życiową, tak specjalnie pedagogiczną.

Podział życia na poszczególne dziedziny może być li tylko teoretycznym, a nigdy faktycznym. Wszystkie dziedziny wzajemnie się przenikają, uzależniają, uzupełniają, podobnie jak organy i funkcje w organizmie fizycznym. Skoro zatem religja w życiu istnieje jako fakt naturalny, nie da się izolować od innych dziedzin, lecz musi w nie przenikać i odwrotnie ich wpływom podlegać.

Zdanie — „religja to rzecz prywatna”, jeśli ma przemawiać za izolowaniem religji, jest pustym frazesem. Nie przeczymy, że religja jest sprawą prywatną; co więcej najkategoryczniej zaznaczamy, że tylko religja jest najbardziej prywatną. Lecz każda sprawa prywatna, przez to, że jednostka żyje w społeczeństwie, przybiera charakter społeczny, przytem o tyle silniejszy, o ile dana sprawa prywatna w życiu jednostki odgrywa donioślejszą rolę. Religijność nie zdawkowa, lecz istotna, jest duszą całego życia, stanowi syntezę wszystkich poruszeń wewnętrznych i zewnętrznych, zatem najmocniej decyduje o nastawieniu jednostki w jej życiu społecznem.

I dlatego religja, sprawa najbardziej indywidualna, intymna, prywatna, osobista, jest sprawą najbardziej też społeczną. I znów dodajmy — par excellence społeczną. Świadczy o tem historia. Najpotężniejsze ruchy socjalne, przeobrażenia dziejowe brały początek, rozwijały się i dokonywały z jakiejś idei, według hasła i dla celów religijnych. Dzieje ludzkości dzieli na dwie części krzyż; mahometanizm, reformacja, W. rewolucja francuska, bolszewizm są też tego przykładem.

Zresztą religia z natury swojej jest nawskroś społeczną. Każda idea i fakt społeczny, wyjąwszy religię, zawierają w sobie coś antyspołecznego. Np.: rodzina, naród, rasa, państwo — idee i fakty społeczne, przez to samo, czem łączą jednostki w dane grupy, tem też i rozłączają od innych rodzin, narodów, ras, państw. Jedna tylko religia łączy, a nie rozłącza. Istotą bowiem religii jest ta idea i ten fakt, że wszyscy ludzie są stworzeniami jednego Boga, są dziećmi jednego „Ojca, który jest w niebiesiach“, a w tem niemasz już nic antyspołecznego. Słusznie powiedział Brunetiere, że „religia — to socjologia“.

A jednak religie były powodem największych wstrząsów, rozłamów, walk, nienawiści. Chętnie podejmują ten fakt zwolennicy laicyzmu i w imię pokoju, by usunąć tarcia, chcą usunąć wogóle religię z życia publicznego.

Tak — religie były przyczyną niepokojów, lecz nie religia. Wielość zaś religii powstała nie z istotnej potrzeby religijnej, lecz stąd, że religia była podporządkowywana innym dziedzinom życia, a głównie polityce.

Racje państwowe, narodowe, socjalne, ekonomiczne, ba jednostkowe, czyli nieuniwersalne czyniły z religii narzędzie dla swych celów, ograniczając uniwersalizm religii, nadając jej wyłączność państwową, narodową, indywidualną i t. p. (Schyzma wschodnia, luteranizm, anglikanizm, kościoły narodowe). Czyż więc dla aktualnego chwilowego pokoju wykluczyć religię z życia, co jest zresztą niemożliwe, czy też dążyć przez uniwersalizm religijny do przyszłego stałego pokoju? Wyboru niema. Choćbyśmy najbardziej pesymistycznie patrzyli się na proroctwo Ewangelji: „i będzie jeden pasterz i jedna owczarnia“, nakazem najistotniejszym, wynikającym z uznawania Boga Stwórcy i Ojca wszystkich, musi być dążenie do jedności. A ten nakaz spełniać się może nie przez osłabianie religijności w duszach i w życiu zbiorowem, lecz przez jej pogłębienie.

Izolowanie religii od życia, zamykanie jej w kościołach, ograniczanie do praktyk religijnych, sprowadza czczy formalizm, mdłą nastrojowość, nie mającą większego znaczenia nawet dla życia indywidualnego, a tem samem osłabia wewnętrzną istotną potrzebę religijności, dopuszcza zupełną dowolność w interpretowaniu zasad i nakazów i w rezultacie podkopuje wogóle

religię. Charakterystycznym niezmiernie jest fakt, że wszelkie nowe religie powstawały w momentach właśnie osłabienia ducha religijnego. I dlatego wielki Bossuet wołał: „bądźcie protestantami, mozaistami, mahometanami, bylebyście byli szczerze religijnymi“.

Na kongresie w Nizy idea zbratania ludów brzmiała żywą i sympatyczną nutą i bodaj ona jedna zdobyła zgodę wszystkich uczestników (niestety w teoretycznym tylko ujęciu; w konkretnym bowiem sformułowaniu wystąpiły rozbieżności). Mówiono też o religii, jako o elemencie ogólnoludzkim, zbyt jednak skąpo i żadnych praktycznych wskazań nie powzięto. A właśnie, jeśli „wychowanie ma stworzyć nową erę“ „solidaryzmu“, musi też mieć na celu jedność religijną. To zaś osiągnąć się nie da przez iaicyzowanie wychowania, lecz przeciwnie przez najgłębsze ureligijnienie. Jednostka gruntownie religijna, czyli jasno i żywo uświadamiająca sobie i odczuwająca tę rzeczywistość, że jest stworzeniem Boga, że jej celem — szczęściem jest Bóg, nie zadowolony się samem uczuciem, nie poprzestanie na poszanowaniu dla „wiary ojców“, dla tradycji narodowej, będzie szukać, badać, będzie usiłować swój stosunek do Boga unormować najlogiczniej, aby „Go chwalić w duchu i w prawdzie“.

## KULTURA MORALNA.

Dążenie człowieka do ostatecznego celu, jak i dążenie do celów doczesnych — to dążenie do szczęścia. Ostateczne szczęście — to posiadanie Boga; a doczesne szczęście — czem jest, w czem tkwi? Można odpowiedzieć jednym słowem, pospolitęm, a mniej rozumianem — kultura, kultura wartości osobistych i wartości zewnętrznych, potrzebnych do pomyślniejszego, łatwiejszego, lepszego sposobu życia.

Przedewszystkiem występują potrzeby zewnętrzne, obejmujące tak zw. dziedzinę ekonomiczną; następnie osobiste, dotyczące się życia ciała, potem ducha. Stąd mamy kulturę ekonomiczną, fizyczną, umysłową (naukową, artystyczną) i moralną. Do tego dodać należy potrzeby wynikające z wzajemnego stosunku jednostki i zbiorowości, stąd znów kultura całości życia i poszcze-

gólnych dziedzin przybiera charakter indywidualny, społeczny, narodowy, państwowy i t. p.

Wszystkie te potrzeby i wszystkie rodzaje kultury są zawsze konieczne, jednak nie wszystkie w jednakowej mierze jednocześnie się przejawiają; niekiedy jedna dziedzina absorbuje prawie całość wysiłków z pokrzywdzeniem innych; niekiedy bardziej ważne potrzeby podporządkowywane bywają mniej ważnym. Zależy to głównie od panujących idei, poglądów, prądów. Więc mamy: liberalizm, socjalizm, intelektualizm, estetyzm, kulturę fizyczną, demokratyzm, parlamentaryzm, imperjalizm, nacjonalizm i t. d. i t. d. Wychowanie, produkt życia ogólnego, (jak i twórca) przybiera te same nachylenia.

Najbardziej ignorowana była w nowych dziejach kultura moralna, tak dalece, że trudnoby się doszukać kierunku, prądu któryby należało nazwać moralizmem, a równego co do siły napięcia kierunkom w innych dziedzinach, (mowa tu o terenach pozakatolickich), gdy przeciwnie wyraźnie i potężnie zaznaczyły się amoralizmy materjalizmu, naturalizmu, sensualizmu, liberalizmu, determinizmu, nadczołowieczeństwa i t. p.

W pedagogice przeważało i jeszcze przeważa kształcenie nad właściwem wychowaniem i obok tylu metod, systemów i całego dorobku dydaktyki, bardzo ubogo przedstawia się część wychowawcza pedagogiki.

Dosadnie podkreślił to zaniedbanie kultury moralnej Sienkiewicz: „W życiu społecznem istnieją dwie przeważnie etykiety: rozumny lub głupi, a naprzykład niema zwyczaju mówić: cnotliwy lub niecnotliwy, tak dalece niema zwyczaju, że same wyrazy wydałyby się śmieszne“ (Rodzina Połan.).

Doszło do tego, że kultura moralna została uznana za przeszkodę do osiągnięcia, czy nawet za zaprzeczenie kultury wogóle, czego dowodem miałyby być niższość kulturalna krajów łańskich, wyznających moralność katolicką.

Pogarda dla kultury moralnej ma swoje źródło w laicyzmie, odreligijnieniu życia, co jeszcze raz (mówiąc nawiasem) w historii stwierdziło, że etyka bez rzeczywistości religijnej istnieć nie może.



Logiczne, zgodne z wymaganiem natury, sklasyfikowanie wartości kulturalnych jest potrzebą oczywistą, tak w życiu, jak i w wychowaniu. Przewaga elementów materialnych nad duchowymi grozi, jak się wyrażali na kongresie, powrotem do barbarzyństwa.

Nie sposób w jednym referacie i niekoniecznym jest do wykazania zasadniczego celu wychowania przeprowadzać analizę wartości poszczególnych rodzajów kultury; wystarczy i to jest koniecznym — wskazać na istotną.

Istotną wartość posiada ten rodzaj kultury, który odpowiada następującym warunkom: 1<sup>o</sup> jest dostępny dla wszystkich; 2<sup>o</sup> w równej mierze; 3<sup>o</sup> zależny od woli osobistej; 4<sup>o</sup> niezniszczalny; i 5<sup>o</sup> zapewnia rozwój innych wartości.

Tym warunkom nie odpowiadają — ani kultura ekonomiczna, ani kultura ciała, ani naukowa, i estetyczna.

Kultura ekonomiczna nie dostępna dla wszystkich, ani w równej mierze; posiadanie jej bardzo często pochodzi z prostego przypadku i z łatwością może być utracona; sama przez się nie zapewnia rozwoju innych wartości, li tylko ułatwia. Przytem kultura ekonomiczna, jakkolwiek najbardziej pożądana i absorbująca najwięcej energii jednostek i ludzkości, iż jest zewnętrzna nie może być brana pod uwagę, gdy chodzi o wartość zewnętrzną człowieka.

Kultura fizyczna — zdrowie i piękność ciała — stanowi coś bardziej osobistego; jednak jej posiadanie, czy brak nie zależy od człowieka, bardzo jest niepewna i zresztą zniszczalna; nie wielki ma też wpływ na inne dziedziny.

Kultura ducha — wiedza i sztuka — to olbrzymie walory, tem bardziej są arystokratyczne; talenty są przywilejem nie rezultatem zasług nielicznych wybrańców.

Pozostaje kultura moralna. Polega ona na wyzyskaniu posiadanych wartości w stopniu subiektywnie największym, na wyrobieniu wewnętrznej harmonji umysłu, woli, uczuć według najidealniejszego wzoru i na przeprowadzeniu życia według normy najlepszej. Taki ideał dostępny jest bezwzględnie dla każdego; każdy na tej drodze może marzyć i realizować najwyższe dążenia, bowiem tu wielkość równa się możliwości. Dalej — jest to coś najintymniejszego, najbardziej istotnego, coś co się identy-

fikuje z pojęciem człowieka, co też nie da się odłączyć od człowieka, czyli nie ginie.

I wreszcie kultura moralna z istoty swojej gwarantuje rozwój kulturalny w innych dziedzinach, domaga się bowiem wykorzystania wszystkich możliwości w zakresie najpełniejszym; nie da się pomyśleć człowiek dobry, któryby marnował talenty, czy najdrobniejsze uzdolnienia, rujnował zdrowie, dobrobyt i t. d. „Duszą kultury jest kultura duszy”, jak pięknie głosi dewiza misjonarska.

Dodajmy jeszcze rację absolutną.

Kultura moralna dlatego musi być uznana za istotną, bo ona tylko warunkuje osiągnięcie celu ostatecznego. Nie za genialność, talenty i t. p., jak świat to czyni, wkładając laury, stawiając pomniki, nagradza Bóg niebem, lecz za wyrobienie w sobie „dobrego, Bożego człowieka”. Zresztą do pełnego szczęścia wolna istota musi mieć poczucie własnej zasługi, stosownie do możliwości wielkiej. W tem zdobywaniu zasługi tkwi właśnie istota kultury moralnej.

„Czy będziesz, jako mędrzec, wódz, generał,  
Bogacz, lub szczęśny patrycjusz i umierał.  
O, nie, nie o te spytam cię litery  
Słów — ciębie, ziarno chrześcijańskiej ery!  
Ani zapomnę z dziewiętnastym wiekiem,  
Że jesteś w większem postawiony prawie,  
Że Boga jesteś sąsiadem — człowiekiem!

(Norwid. — Człowiek)

Ale przed wszystkim bądź — Bożym Człowiekiem.

(tamże)

## JEDNOSTKA A ZBIOROWOŚĆ.

Jednym z najistotniejszych i stałych rysów w historii ludzkości jest przejaw wzajemnego stosunku jednostki i zbiorowości.

Jednostka, powodowana naturalną koniecznością szukania pomyślniejszych warunków dla siebie, dąży do łączenia się z innymi w pewną społeczność. Ta siła potężnieje w miarę zwiększania się korzyści, płynących z życia zbiorowego, a słabnie i nawet zamienia się na siłę odśrodkową w sytuacji odwrotnej. Zach-

dzą przytem najrozmaitsze komplikacje; niekiedy jednostka wyzyskuje społeczeństwo, indziej przeciwnie; zdarza się, że w danem społeczeństwie tworzą się grupy jednostek dla zabezpieczenia swoich, czy wyzyskania cudzych interesów. Stąd mamy w dziejach: indywidualizmy z anarchizmem i tyranją, komunizm z bolszewizmem, kastowość, klasowość, niewolnictwo i t. d. i t. d.

Wieczne falowanie i wieczna walka, z czego ludzkość szuka wyjścia w jakiejś formule ideowej, usiłując ją wcielić w życie przez wychowanie.

Chodzi o ustalenie wartości jednostki i zbiorowości i o wytworzenie takich nastrojów psychicznych, któreby utrzymały tendencje dośrodkowe i odśrodkowe w normach właściwych.

Z racji celu wiecznego jednostka posiada wartość najwyższą, absolutną. I tylko jednostka. Zbiorowość, społeczeństwo— fakty tylko doczesne, posiadają wartość tylko doczesną, więc względną. Z tego logicznie wynika, że celem doczesnym społeczeństwa nie mogą być podporządkowywane cele wieczne jednostek.

Ta zasada tak oczywista stanowi też podstawę w zakresie celów doczesnych. Tylko w tym wypadku, że istnieje dla jednostki szczęście absolutne, społeczeństwo może mieć prawo wymagać od jednostki poświęceń z doczesnych mniejszych i większych wartości, nawet i życia na korzyść ogółu, a jednostka — słuszną rację i wystarczającą pobudkę do takiej ofiary.

Następnie do utrzymania równowagi między ciężeniem odśrodkowem i dośrodkowem niezmiernie się przyczynia wysunięcie kultury moralnej, jako istotnej wartości człowieka. Skierowanie aspiracji ku ideałowi wartości moralnej łagodzi egoistyczne ambicje, gwarantuje wykorzystanie nadrobniejszych zdolności poszczególnych jednostek, zmniejsza megalomanię małych talentów, rwących się do stanowisk przewodniczących, rodzi poznawanie i umiłowanie funkcji i placówek niższych, tak licznych i niezbędnych w życiu społecznem, i pozwala wprowadzać na naczelne miejsca istotne zdolności i szlachetne ofiarne charaktery. Wreszcie kultura moralna daje wewnętrzne uzdolnienie do wytrwałej ofiarnej pracy i do całkowitego bezinteresownego poświęcenia dla dobra ogólnego, co jest przecież niezaprzeczanym ideałem uspołecznienia.

W kwestji wzajemnego ustosunkowania się jednostki i społeczeństwa szczególnie ważnem i aktualnem jest zagadnienie stosunku jednostki i państwa.

Jednostka istniała wprawdzie przed państwem, bez państwa jednak, jako organizacji, nie da się pomyśleć zbiorowe istnienie jednostek. „Państwo nie jest zatem dla siebie, ani nie jest celem jednostek, ale celem i przeznaczeniem państwa jest dobro jednostek, czyli państwo jest dla obywateli, a nie obywatele dla państwa”. — „Nie jest państwo antytezą jednostki, lecz uzupełnieniem jej prywatnego bytu”. (Kardynał Hlond: „O chrześcijańskie zasady życia państwowego”).

Organizacja państwowa opiera się na czynniku władzy i posłuchu. O ile jedno i drugie zostanie utrzymane w należytej mierze: władza zachowa siłę wewnętrzną i zewnętrzną, a posłuszeństwo rodzić się będzie z dobrej i chętnej woli, państwo będzie mogło dać to, czego się od niego spodziewają, jednostka osiągnie to, czego żąda od państwa.

Tę miarę zapewniają wszczepione w dusze obywateli dwie zasady: jedna — „niemasz zwierzchności, jeno od Boga, a które są, od Boga są postanowione” (Rzym 13, 1), a druga: „Więcej trzeba słuchać Boga, aniżeli ludzi”. (Dz. Ap. 5, 29) Władza poddana woli Bożej, składająca się z ludzi o dużej wartości moralnej, łatwo uniknie błędów w rozkazywaniu; podwładni, tymże duchem przejęci, słusznym prawom nie tylko z bojaźni kary, lecz w sumieniu ulegać będą, zakusom ze strony rządów, sprzecznym z etyką, przeciwstawią śmiałą opinię obywatelską, a nawet będą mieli odwagę z należytych spokojem im się oprzeć.

Pozostaje ostatnia kwestja wychowania narodowego. Mówi się tyle o narodowym charakterze wychowania, raz wysuwając na czoło wskazania, niekiedy bagatelizując. Wiele stąd powstaje nieporozumień. Należy i w tej sprawie stać na stanowisku krytycznym.

Narodowość jest naturalną, a więc konieczną, cechą tak jednostki, jak zbioru tych jednostek, społeczeństwa. Tłumić przejawy narodowości byłoby wykroczeniem przeciw naturze, szkodliwem dla normalnego rozwoju życia i człowieka. Z drugiej strony wysuwanie tej wartości ponad wszystkie inne jest



błędem, stwarzającym fatalne w następstwa szowinizmy nacjonalistyczne.

W świetle prawdy o Bogu — Stwórcy i Ojcu wszystkich ludzi i narodów, różne narodowości — fakty przyrodnicze — mają wartość faktów bożych i dlatego, choć różne, są równowartościowe. Zachować je i rozwinąć, jako celowe dzieła Boże, dla zrealizowania planów Bożych jest naturalnym obowiązkiem, ciężącym na każdej jednostce najpierw względem własnego narodu, a następnie względem innych. Prawo „kochaj bliźniego, jak siebie samego” obowiązuje także w stosunkach międzynarodowych.

Pius XI w Encyklice o wychowaniu zauważa „Tak pojęty cel i zadanie chrześcijańskiego wychowania wydaje się ludziom zdala stojącym jakąś mrzonką, albo raczej nie do urzeczywistnienia bez uszczerbku władz, naturalnych i bez „wyrzeczenia się zabiegów życia ziemskiego“, i na ten zarzut odpowiada słowami Tertuljana „Nie jesteśmy obcy życiu. Dobrze zdajemy sobie sprawę z obowiązku wdzięczności względem Boga, Pana i Stwórcy; nie gardzimy żadnym owocem dzieł Jego, tylko bacznie uważamy by nie przebierać w nich miary, ani ich nadużywać. Nie żyjemy więc na tym świecie bez waszego rynku, targowiska, łaźni, oberży, warsztatów, zajazdów, jarmarków i innych waszych urządzeń. I my też z wami żeglujemy, uprawiamy żołnierkę, uprawiamy rolę, handel, wymieniamy pracę i do usług waszych oddajemy nasze wytwory. Skądże więc możemy wam się wydawać nieużytecznymi dla spraw waszych, my, którzy z wami i wśród was żyjemy — tego nie wiem“, i powołuje się Papież dalej na fakty z historii: na świętych, którzy byli i są największymi dobroczyńcami ludzkiego społeczeństwa, jako też najdoskonalszymi wzorami dla wszystkich ludzi, i na instytucje chrześcijańskie, które aż po nasze czasy utożsamiają się z historią prawdziwej cywilizacji i istotnego postępu.

Można, mówiąc o wzniosłości celu wychowawczego wyrażonego w słowach: „uczynimy człowieka na obraz i podobieństwo Boże“, powtórzyć słowa Sienkiewicza: „gdyby takie pojęcia nie wpływały z wiary, albo gdyby były zupełnie nieznanne,

i gdyby niespodzianie postawił je jaki filozof, jako hipotezę, toby tę hipotezę uznano za najgenjalniejszą z genjalnych; ona bowiem wszystko tłumaczy, na wszystko daje odpowiedź, rozświeca nie tylko życie, ale i śmierć. Ludzkość klękłaby z podziwu przed takim mędrcom i taką nauką“.

---

DR. JAN KUCHTA.

## ROZWÓJ PSYCHICZNY DZIECKA WIEJSKIEGO

### I. WSTĘP.

Zasadnicze prawa rozwoju psychicznego człowieka, względnie ustalone przez psychologię rozwojową, — obowiązują i w odniesieniu do dziecka wiejskiego, pozwalając przewidzieć, jaki będzie rozwój każdego normalnego dziecka wsi, kiedy przeciętnie znajdzie się w danej fazie rozwojowej i jaka będzie kolejność poszczególnych faz, przez które przejdzie.

Bieg jego zależy od trzech czynników przedewszystkiem: a) zadatków wrodzonych, b) otoczenia, c) historii indywidualnej osobnika.

Zadatków wrodzonych. O wpływie wrodzonych, odziedziczonych zadatków cielesnych i duchowych na rozwój dziecka nikt nie wątpi, jakkolwiek nie udało się dotychczas w odniesieniu do każdej z cech ustalić, które z nich się dziedziczy. Dziedziczy się zaś prawdopodobnie nie tylko pewne cechy normalne i nienormalne — (te ostatnie zmuszają organizm do odmiennego nieco ustosunkowania się do otaczającego świata) ale i typ konstytucjonalny psycho-fizyczny.

Otoczenie. (Środowisko). Niemniej silnie oddziałują na rozwój dziecka także wpływy otoczenia, zaznaczając się już bardzo wczesnie, powodując odchylenia od przeciętnej i mniejsze lub większe różnice pod względem ogólnego rozwoju duchowego. O omówienie tych właśnie różnic

chodzi przedewszystkiem, gdy chce się jasno uprzytomnić sobie odrębności życia psychicznego dźwiatwy wiejskiej. Odrębności te dają się zaobserwować na pierwszy rzut oka i istnieją niezaprzeczenie. Bogactwo ich odcieni w stosunku do różnych typów dzieci wiejskich jest przytem bardzo wielkie.

Ale zarówno o dokładną analizę całokształtu wpływów otoczenia, jak też o uwzględnienie tego bogactwa odcieni, przy dzisiejszym stanie badań naukowych pokusić się trudno.

Dlatego też o g r a n i c z y ć się należy z konieczności do różnic najbardziej podstawowych, płynących z faktu, że dziecko wsi żyje w swoistem ś r o d o w i s k u i zanalizować wpływy wiejskiego środowiska na bieg jego rozwoju psychicznego. Ze względów praktycznych pójść się i tu musi oczywiście na pewne może za wielkie i przedwczesne uproszczenia i uogólnienia siłą rzeczy.

H i s t o r j a i n d y w i d u a l n a. Zapoznanie się z historją jednostki<sup>1)</sup>, czyli z jej kolejnem postępowaniem wobec różnych możliwości życiowych i z działaniem tych wszystkich decyzji i wyborów na dalsze losy i kształtowanie się osobowości w tego rodzaju rozważaniach ogólnych, jakkolwiek ma doniosły bardzo wpływ na bieg życia psychicznego jednostek — odpada, jako przekraczające ramy dociekań.

## II. ŚRODOWISKO WIEJSKIE.

Ś r o d o w i s k o w i e j s k i e posiada wyraźne swoiste cechy zarówno jako środowisko religijne, duchowo-kulturalne, gospodarcze i rodzinne, jak też jako środowisko przyrodnicze.

Ś r o d o w i s k o r e l i g i j n e dziecka wiejskiego odbiega może najbardziej od analogicznego środowiska dzieci, nie wychowywanych w chacie wieśniaczej. Cechuje je właściwy jedynie wieśniakowi stosunek do religji.

Ścisły związek codziennych prac i zajęć wieśniaka z życiem przyrody, wielka zależność tych prac od stanu pogody, na któ-

<sup>1)</sup> St. Szuman. „O historycznym rozwoju osobowości w przeciwieństwie do prawidłowej ewolucji psychicznej człowieka.



ry nie można mieć najmniejszego wpływu, a od którego w głównej mierze zależą wyniki i powodzenie całorocznych trudów i prac — skierowują jego wzrok w dziedziny metafizyczne. Bóg — nie kto inny, wedle wierzeń wieśniaka, daje deszcze i pogodę, kieruje błyskawicą i grzmotami, zsyła choroby i plagi zarazy na ludzi i zwierzęta, karze i nagradza zależnie od tego, jak się ktoś do Niego ustosunkuje. Wieśniak wierzy, że wszystko od Boga zależy, że człowiek wpływu na to mieć nie może najmniejszego. Jest więc fatalistą. Gdy chodzi o jego religijność, wierzy ślepo, silnie, po swemu.

„Magiczne” momenty odgrywają w tej religijności wielką rolę; skłonność do magicznego ujmowania pewnych dziedzin zjawisk jest zresztą cechą myślenia wieśniaka wogóle.

Młodsze pokolenie może trochę inaczej już patrzy na te sprawy pod wpływem różnych czynników, nie mniej jednak pozostaje pod wpływem nastawienia starszego pokolenia w dość wielkim stopniu. Takie właśnie „środowisko religijne” ma decydujący wpływ na religijne nastawienie dziecka wiejskiego, analogiczne, jak matki, ojca i najbliższych.

Środowisko duchowo-kulturalne, w którym się chowa dziecko wiejskie przedstawia się niekorzystnie. Niższść umysłowa środowiska wiejskiego pociąga za sobą w konsekwencji ubóstwo bodźców pobudzających rozwój myślenia dziatwy, wyobraźni, uczuć wyższych. Ciężko pracujący fizycznie wieśniak, czy wieśniaczka, zaabsorbowani codziennymi troskami i sprawami życia zdradzają bardzo słabe tendencje do wyżywiania się w dziedzinie duchowej. Czytają mało, nie odczuwając głębiej potrzeby czasopism, czy książki. Nie mają na to pieniędzy, ani czasu. Gdy nawet czytają to rzeczy bardzo mało wartościowe: senniki, kalendarze, stare książki gospodarcze, weterynaryjne, modlitewniki, żywoty świętych, jakieś zabłąkane romanse, podania, rzeczy humorystyczne. Tematem rozmów wieśniaka są przeważnie jego drobne kłopoty; o sprawach ogólniejszych, o zagadnieniach abstrakcyjnych nie mówi wogóle lub rzadko — nie interesują go. — Niejedno dziecko wiejskie niczego odpowiedniego właściwie więc w domu nie słyszy, niczego nie czyta, albo czyta książki nie nadające się dla niego zupełnie. Gdy

się doda do tego małą różnorodność wrażeń zewnętrznych, brak zabawek, obrazków i wogóle omal wszystkiego, co mówiłoby o szerokim świecie, — beczynne spędzanie czasu w zimie pod piecem (z powodu braku butów), ciągle w tej samej izbie źle oświetlonej, lub zupełnie bez światła, — a latem, całych dni przy pasaniu bydła, to jasnym się stanie, że wszystko to wpływa na opóźnienie rozwoju intelektualnego dziecka wsi, a raczej zgaszenie jego zainteresowań teoretycznych.

Zupełny brak zrozumienia potrzeb dziecka, jego odrębności psychicznej a przede wszystkim znaczenia zabawy w jego życiu i jej naczelnej roli w rozwoju duchowym dziecka, też nie przyczynia się do przyspieszenia tego rozwoju bynajmniej i niekorzystnie oddziałuje na duchową aktywność dziecka wiejskiego w późniejszej pracy szkolnej. Rodzajów „zabaw” zna dziecko wiejskie mało. W lecie jeszcze na pastwisku zdradza pewną, choć niewielką pomysłowość w ich dziedzinie. W zimie, w domu, oddaje się chyba grom i to nie „intelektualnym”, o wyniku których decyduje wysiłek myślowy („geistige Kampfspiele”), ale grom „szczęścia”, w których o wygranej decyduje przypadek. (Glücksspiele”). — Prostu powiedziawszy oddaje się grze w karty w sześćdziesiąt sześć lub tem podobnej — resztę czasu trawiąc zupełnie beczynnie i bezużytecznie przy piecu, co jest źródłem jego inercji duchowej w pewnych dziedzinach, jakkolwiek pod wielu innymi względami jest ono aktywne.

Podkreślić wkońcu należy twardość życia wsi, powodującą twardość i surowość w obyczajach i stosunku człowieka do człowieka, wspomnieć o wiejskich przesądach, zabobonach, sporach o miedzę, dobytek, zatargach o działę (schede), bójkach.

Brak środków komunikacji, oświetlenia, rozrywek stanowi tło ostateczne tego obrazu.

Środowisko gospodarcze, na wsi także wybitnie swoiste, wyciska swe piętno jeszcze dobitniej na stosunku wieśniaka do świata, ludzi i wszystkiego wogóle. Jego nastawienie wszędzie i zawsze omal jest życiowe, trzeźwe, praktyczne, utylitarystyczne. Udziela się to oczywiście mimowoli i dziecku wiejskiemu, już od lat

wczesnych bardzo. Owo silne, przez pokolenie idące praktyczno-utyliitarystyczne ustosunkowywanie się do wszystkiego jest wynikiem prymitywnych, twardych warunków, w których wieśniak żyje — jest może nawet jego potrzebą, *p r a w i e i n s t y m k t e m*. Można się na nie — nie godzić, ale należy je zrozumieć i nie należy go może psuć, jako czegoś „*ż y c i o w o*” koniecznego. Ma ono zresztą swoje i bardzo dodatnie i bardzo ujemne następstwa. (Walka o byt — rozwój kulturalny).

W konsekwencji i dziecko wiejskie musi się interesować niestety tylko tem, co je bezpośrednio dotyczy, z jego potrzebami bezpośrednio się łączy, co może „po swemu” wykorzystać, co związane jest z środowiskiem, w którym żyje.

Zagadnienia życiowo-gospodarcze to dla wieśniaka *j e d y n e* ważne zagadnienia. Wszystko inne mało go zajmuje — jest mu obojętne — albo wprost nie istnieje dla niego. Nie umie z innego punktu widzenia myśleć o czemkolwiek i patrzeć na coś wogóle. Dlatego na Święta Bożego Narodzenia, kupując podarki, kupi dziecku odzież lub obuwie, grzebień, szczotkę, czy inne przedmioty użytku, — kupi coś do zjedzenia — ale zabawki albo książki nie kupi. Na to szkoda pieniędzy wedle jego zdania. Jest to tylko słaba ilustracja *u t y l i t a r y z m u* wiejskiego.

Wieśniak utyliitarystycznie patrzy na wszystko. Dla starców niezdolnych do pracy nie ma litości, — mogą iść „na żebry”, chociażby to byli jego rodzice własni; — jako siły robocze nie przedstawiają przeciw wartości. Na dziecko patrzy również tylko jako na przyszłego pracownika. Tak samo ustosunkowuje się i do zwierząt; starego psa, który już do pilnowania domu, po kilku latach trzymania go, z powodu starości nie nadaje się — zabija spokojnie i koniec. Zwierzęta wogóle traktuje jako materiał na zbycie lub jedzenie. Przykładów takich możnaby dać jeszcze wiele, pomijam je jednak, gdyż chodzi tylko o rysy najbardziej charakterystyczne. Rysy omówione to wynik *t w a r d o ś c i* *ż y c i a* na wsi.

Przeciążenie pracą „nad siły” w lecie — powoduje całkowitą omal bezczynność wieśniaka w zimie. Zresztą jest to konieczne dla zdobycia energii do przechodzącej prawie ludzkie możliwości pracy w okresach żniw, orki.

W stosunku do dzieci brak u wieśniaków jakiegó głębszej myśli wychowawczej, poza troską o ich wykarmienie, przyrodzianie i jakąś bardzo niejasną, ogólną troską o ich przyszłość. I tu dominuje utylitaryzm w sposobie ujmowania wszystkiego bardzo jaskrawo.

Gospodarstwo wiejskie jest „wspólnotą“ życia, podobnie jak las, jezioro lub bagno. Chłop, bydło, rola, łąka, ziemia należą do siebie. Jedno bez drugiego nie może istnieć, — jedno na drugie oddziaływa. Dziecko wiejskie tkwi całkowicie w tej wspólnotcie — odziedziczyło niejako bowiem siły i zdolności do tego, by zlać się z nią i w niej jaknajistotniej się pogryżyć.

Ś r o d o w i s k o r o d z i n n e na wsi odgrywa bardzo wielką rolę w rozwoju dziecka wiejskiego. Jest ono zwarte, zamknięte w sobie; stanowi dla siebie swoistą całość. Na wewnątrz reprezentuje je m a t k a. Ona zapoznaje z tradycją i ze zwyczajami, kultywując je troskliwie (konserwatyzm) — ona pielęgnuje obyczaje w postaci nieskazitelnej, tak jak sły-szała o wszystkim od matki i babki. Pracowitość jej jest nadzwyczajna: obowiązki matki, praca domowa, praca w kuchni i w stajni — to obraz ogromu jej pracy. Córki doznają jej specjalnej opieki. Są jednak wychowywane tylko dla domu i jako siły robocze.

Wieśniak reprezentuje dom i gospodarstwo na zewnątrz. Wszystko, co od „zewnątrz“ przychodzi jest terenem j e g o działania. On jedynie opowiada dzieciom i żonie o tem, co się „w świecie“ dzieje. W domu pracuje tak, jak jego przodkowie. Konserwatyzm jego pod tym względem jest godzien podziwu i nie mniejszy od żony. Chłopcy tkwią zawsze przy nim. Muszą przejść kolejno wszystkie stopnie pracy. Później się ożenią.

Życie d z i a d k ó w i rodziców jest dla dziecka wiejskiego najlepszą ilustracją tego, co je czeka w przyszłości. Poznaje w ten sposób całe życie wieśniaka, aż do grobu. Z nimi jedynie może czasem pogawędzić dziecko wiejskie — bo oni tylko mają niekiedy więcej wolnego czasu.

D z i e c i w rodzinie wieśniaczej są traktowane jednako. Rozpoczynają pracę od rzeczy drobnych i przechodzą kolejno do najtrudniejszych przez wszystkie etapy. Tworzą jedną gromadę i żadne z nich nie wybija się ponad drugie. Wszystkie



jednakowo nadają się do pracy, wszystkie jednakowo ciężko się uczą, wszystkie są podobne do swych rodziców, wszystkie tworzą społeczność. Zwyczajnie są pozostawione same sobie; każde z rodziców, mając swą własną pracę, mało się niemi zajmuje. Objaśnień do pracy nie otrzymują i nie potrzebują. Otrzymują tylko nakaz pracy. Wychowuje je „dom” a raczej czynny i ruchliwy „świat gospodarstwa wiejskiego”, wciągając je w swe życie i zajęcia. I tylko przez pracę stają się te dzieci pożytecznymi ludźmi; pracując poznają odpowiedni tryb życia, formy życia — wrastają w gospodarstwo.

Wieśniak z nieufnością często patrzy na „szkołę” i jej poczynania wychowawcze w stosunku do jego dziecka. Nie lubi tego. Sądzi, że po szkole dziecko mało się nadaje do pracy na wsi. Woli mieć dziecko w domu przy pracy. „Dom” je wychowuje, i to jest najlepsze wychowanie dla jego dziecka. Szkoła powinna je conajwyżej nauczyć czytać, pisać i rachować. Tu kończy się jej rola i wartość dla wieśniaka naogół. Dom wiejski i środowisko rodzinne pochłaniają wiejskie dziecko całkowicie.

Środowisko rodzinne wiejskie jest dość ściśle izolowane od świata i szerszych grup społecznych wogóle. Tylko w niedzielę schodzą się dzieci jednego gospodarza z dziećmi drugiego — oglądając u sąsiada „inny świat”, innych ludzi, inne zwierzęta, inne gospodarstwo. „Krańg życia” dziecka wiejskiego rozszerza prócz tego także pokrewieństwo. Pozatem w niedzielę na nabożeństwie widzi dziecko wiejskie raz na tydzień „wielkie zbiorowisko” ludzi, „gminę”. Obecność na uroczystościach kościelnych większych (z procesją) utrwała w niem przekonanie o należeniu do tej gminy. Poznaje ją czasem coraz dokładniej; — staje się jej członkiem. W ten sposób dom wychowuje z niego „wieśniaka”, a gmina „człowieka”.

Poczucie „wspólnoty” zanika jednak w dziecku wiejskiem zupełnie, gdy oddala się od własnego domu i własnej gminy. Wyrazy „naród”, „państwo” mało mają miejsca w słowniku wieśniaka, podobnie, jak wyrazy „natura”, „lud”; słyszy je częściej dopiero w szkole. Brak mu poczucia łączności z resztą kraju, państwa, świata.

Pochłonęło je „własne gospodarstwo”, „własna wieś” bez reszty.



Tak rzadko zresztą i dziecko wiejskie i wieśniak nawet, gdzieś dalej naprawdę poza nią wychodzi. Ileż to dzieci wiejskich na swej „wsi i powiecie“ kończy „swą znajomość“ świata, w życiu poza nie nie wyjeżdża, kolei nie widziało i nigdy nią nie pojedzie.

Ś r o d o w i s k o p r z y r o d n i c z e wiejskie ma bardzo wiele dodatnich stron, gdy chodzi o jego oddziaływanie na rozwój dziecka ze wsi. Umożliwia mu bezpośredni kontakt z życiem przyrody, daje możliwość ciągłego spędzania życia wśród niej i pod jej wpływem na świeżem powietrzu, zmusza do twardej, zdrowej, spokojnej pracy fizycznej, narzuca siłą rzeczy prosty zdrowy sposób odżywiania się. Dla rozwoju f i z y c z n e g o dziecka wsi są to momenty o podstawowym znaczeniu, to też przebiega on normalniej jak w mieście, gdy nie zniweczą ich zba wiennych wpływów złe warunki klimatyczne, higjeniczne, ekonomiczne i inne ujemne wpływy <sup>1)</sup>.

### III. OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA RÓŻNIC PSYCHICZNYCH.

Naogół przyjmuje się jako fakt, że t e m p o rozwoju dziecka wiejskiego jest p o w o l n i e j s z e od tempa rozwoju dziecka miejskiego. Nie należy jednak tak stawiać sprawy. Gdyby tak jedynie było, możnaby przesunąć tylko o pewien okres czasu fazy rozwojowe dziecka miejskiego i otrzymać obraz rozwoju psychicznego dzieci wiejskich. Tymczasem wszyscy zdają sobie sprawę z głębokich jakościowych różnic w strukturze psychicznej dziecka wiejskiego i miejskiego, których nie wyrówna się przez przesunięcie naprzód danej fazy rozwojowej. W dziedzinie niektórych właściwości psychicznych rozwój dziecka wiejskiego jest przecież w c z e ś n i e j s z y, wymienię chociażby jego poczucie samodzielności, odpowiedzialności, poważny stosunek do rzeczywistości i ujmowanie jej „na serjo“. Stąd wi-

1) H. Walter „Zum Millieu des Landkindes“. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. (Zeitschrift für Kinderforschung“. 40. Band. 4 Heft. Berlin 1932. str. 476 i nast.

dać, że naogół nie szybsze lub powolniejsze, ale i n n e wprost jest tempo rozwoju dziecka wiejskiego; inna jest „krzywa jego rozwoju”. Niebezpiecznie dlatego jest schematyczne stosowanie do dziecka wiejskiego faz rozwojowych, ustalonych dla dzieci miejskich.

O psychice dziecka wiejskiego mało jednak jeszcze bardzo wiemy. Najważniejszą więc rzeczą na razie jest uświadomienie sobie różnic między bardziej nam znaną psychiką dziecka miejskiego, którą dotychczas głównie się zajmowano w badaniach psychologicznych — a psychiką dziecka wiejskiego, z którą w przyszłości bardziej chcemy się liczyć, do której przystosować pragniemy bieg i metody przyszłej pracy szkolnej.

Że głębokie różnice w psychice dzieci jednych i drugich istnieją i istnieć muszą to jest jasne dla każdego, kto zdaje sobie sprawę z faktu, że dusza dziecka formuje się p r z e z p r z e ż y c i a, a przeżyć dostarcza środowisko dziecka. Innych przeżyć dostarcza bowiem siłą faktu środowisko miejskie, innych wiejskie, tak różne pod względem przyrodniczym, kulturalnym i tylu innymi. Dlatego też należało zdać sobie sprawę z charakterystycznych stron środowiska wiejskiego i czynników które wpływają na odchylenia duchowego rozwoju wiejskiego dziecka, powodując jego psychiczne odrębności.

Przytem nie można zapominać, że te „czynniki” to nietylko bezpośrednia aktualna rzeczywistość, otaczająca dziecko, jak ludzie, rzeczy, przyroda, ale również wytwory duchowe p r z e s z ł y c h p o k o l e ń, które jako obiektywny duch ujawniają się w formach życia, myślenia, uczucia, reagowania.

Duszę dziecka wiejskiego, jak podkreślają Bode i Fuchs, należy starać się zrozumieć nietylko z przeżyć współczesnej generacji; trzeba nadto starać się uchwycić te podstawowe linje jego struktury psychicznej na wytworzenie których złożyły się pokolenia p r z e s z ł e.

Różnice psychiczne płyną ich zdaniem z czterech źródeł: 1) związku dzieci wiejskich z przyrodą, 2) ich zdrowej psychofizycznej konstytucji, 3) ich swoistych właściwości dziedzicznych, 4) specjalnych stosunków społecznych.

#### IV. RÓŻNICE PSYCHICZNE NA TLE POSZCZEGÓLNYCH FAZ ROZWOJOWYCH.

##### A. OKRES DZIECIĘCTWA.

(Od chwili wstąpienia do szkoły — do roku mniej więcej dwunastego).

##### 1. Stosunek dziecka wiejskiego do świata zjawisk.

Stosunek dziecka do otaczającego je świata zjawisk jest w okresie średniego dziecięctwa — i w dość poważnym stopniu jeszcze w początkach okresu późnego dziecięctwa, — w dużej mierze subiektywny, iluzyjny, zabawowy.

Dziecko w tym czasie odnosi się do rzeczywistości tak, jak mu to dyktują jego popędy i uczucia i to właśnie jest źródłem jego subiektywnej postawy wobec świata.

Pod ich wpływem dziecko nie tylko widzi rzeczywistość przez różowe czy czarne okulary, ale dąży do stworzenia rzeczywistości takiej, jakaby się jemu podobała. Tymczasem obiektywna rzeczywistość jedynie w bardzo ograniczonej mierze jest powolna tym postulatom uczuć i subiektywnych zachcianek. Rzeczywistość — to nieubłagana konieczność, mus, prawo obiektywne, to nie dziedzina uczucia, w której wszechwładną panią jest zachcianka.

Nie mogąc więc rzeczywistości obiektywnej według swych zachcianek zmienić, dziecko staje się na nią niejako ślepe, a natomiast wytwarza sobie drugą, inną rzeczywistość, bardziej powolną jego zachciankom i uczuciom, subiektywnym potrzebom — mianowicie świat fantazji, iluzji i zabawy. W nim może bawić się rzeczywistością tak, jakby jej nie było. Dziecko musi tak postąpić. Uczucie jego bowiem jest impulsywne. W zabawie znajduje więc dziecko możliwość wyładowania i realizowania swych subiektywnych, uczuciowych popędów. Zabawa wypływa z uczuciowych potrzeb dziecka i je zaspakaja, dlatego też dziecko tak często szuka ucieczki przed rzeczywistością w zabawie i iluzji.

Zabawa, do której ucieka, ma zresztą dla niego i to ważne znaczenie, (z czego oczywiście nie zdaje sobie sprawy), że mimo-woli bez jego wiedzy i intencji k s z t a ł c i je.

Subiektywny, zabawowy i iluzyjny stosunek dziecka do rzeczywistości nie jest więc bez poważnych następstw dla biegu jego rozwoju wogóle, a rozwoju p s y c h i c z n e g o w szczególności.

D z i e c k o w i e j s k i e, o które nam w tej chwili chodzi, — nie ma możliwości uczuciowego wyżywania się na opisanej powyżej drodze — w tak wielkim stopniu, jak dzieci miejskie warstw kulturalnych naprzykład.

Żyje w atmosferze domowej szorstkiej, twardej, pozbawionej czułości, tkliwości i względów na potrzeby jego życia uczuciowego, jego dziecięctwa. Wieśniak nie ma na to czasu wśród ciężkiej pracy i walki o byt. Zresztą uczuć dla dziecka na zewnątrz nie zdradza wogóle, lub rzadko, — nie umie ich często okazać. Dziecko tymczasem wymaga bardziej „dziecięcego“ traktowania. Nie znajdując go staje się jakies „zahukane“.

Przyczynia się do tego i ten moment, że już bardzo w c z e ś n i e, od zarania swego dziecięctwa jest dziecko wiejskie zmuszane do pracy ciężkiej i przerastającej jego siły. Eksploatacja jego sił przechodzi przytem wszelkie dopuszczalne granice. Wyzyskuje się to dziecko nieraz w sposób wprost nieludzki. Nie ma ono dlatego tyle wolnego czasu, ile do uczuciowego wyżycia się i wyżycia się wogóle jako dziecko — potrzebowałoby.

To też w konsekwencji dziecko wiejskie bardzo wczesnie przechodzi od i l u z y j n o ś c i do realizmu, od ujmowania świata „na niby“ do ujmowania go „na serjo“, poznaje twardą, surową, nieugiętą — „objektywną rzeczywistość“ i musi się z nią pogodzić, chociaż to rzecz trudna, musi porzucić rzeczywistość subiektywną i dziecięcy subiektywizm w stosunku do świata.

Zwrot ku „realizmowi“ dokonuje się u niego o wiele szybciej jak u dzieci miejskich ze środowisk kulturalnych.

W r a ż l i w o ś ć u c z u c i o w a dziecka wiejskiego jest w związku z tem dość przytłumiona i zgaszona. Swoboda

w y r a z u u c z u c i o w e g o mała. Jego uczucie nie uzewnętrznia się tak jak u dziecka uzewnętrznić się powinno. Jest w uspieniu, jest ukryte. U niektórych typów dzieci nadto spotyka się wprost ubóstwo uczucia, oschłość.

Życie p o p ę d o w e, impulsy z uczuć płynące — tłumione i zduszone przez twarde warunki dokoła — nie wyładowują się u dziecka ze wsi w tej m i e r z e w jakiej to nastąpić powinno i w s p o s ó b jego dziecięctwu odpowiadający (np. w dziecięcej o d p o w i e d n i e j zabawie).

Nic dziwnego, że wszystko to razem przyczynia się do późniejszego osłabienia a k t y w n o ś c i d u c h o w e j dziecka wiejskiego w pewnych dziedzinach jego pracy w wysokim stopniu, wywołując u niego s w o i s t ą b i e r n o ś ć.

Uczucie przecież jest siłą popędową działania jako takie. Z uczucia, — z potrzeby afektywnej rodzi się c z y n. Impuls i uczucie stoją na jego usługach.

Jest to zresztą właściwa rola biologiczna uczucia i taką jest również właściwa f u n k c j a u c z u c i a w życiu społecznym i kulturalnym. Uczucie jest podnietą do czynu, — do celów wyższych.

Ma to miejsce szczególnie u dziecka, cechą uczucia którego jest impulsywność. Dziecko, które zasadniczo czekać nie umie, — którego nagromadzona i przygotowana do impulsywnego czynu energja j a k n a j s z y b c i e j szuka ujścia w dziecięcych formach działania — w tych twardych wiejskich warunkach, często nie ma możliwości jej odpowiedniego wyładowania, natychmiastowej realizacji swych dziecięcych planów, zdobycia przedmiotów pożądaných, przyjemnego działania. Stąd powtarzające się ustawicznie silne z a h a m o w a n i a u dziecka ze wsi, (chcącego, jak każde dziecko, mieć wszystko z a r a z, nastawiającego się na realizację całą parą, pełnym impulsem afektywnego pożądanía) — przyczyny jego słabszego rozwoju uczuciowości, a tem samem i umysłowości.

Ciężar twardej rzeczywistości nietylko przedwcześnie wyrabia u dziecka wiejskiego w ten sposób zmysł rzeczywistości, ucząc obiektywnego patrzenia na świat, ale także niepotrzebnie pozbawia dziecko uroku, które daje dziecięca uczuciowość i ilu-



zyjność w stosunku do wszystkiego. Odbiera możność „dziesięcącego” wyżycia się.

Ich miejsce zajmuje przedwczesna praktyczna trzeźwość i pewnego rodzaju „dojrzałość życiowa”.

## 2. Dziedzina życia intelektualnego dziecka wiejskiego.

Zasób wyobrażeń. Zasób wyobrażeń dziecka wiejskiego (jakkolwiek nie można go bynajmniej nazwać jakościowo ubogim) jest, gdy chodzi o jego ilościową stronę, mały. Mały nawet wtedy, gdy dziecko pozna dość daleko oddalone od własnej rodzinnej wioski okolice — dlatego, — ponieważ co dnia jest identyczny, podobny, jednaki. To co się pojawia i mija na pastwisku, łące czy w polu, — zwierzęta, ptaki, rośliny, podwórze, zagroda i jej urządzenia, — prace wieśniacze i wszystko co z niemi ma związek — oto świat wyobrażeń dziecka wiejskiego już w całości. Na tym świecie wszystko się u niego kończy i tu krąg jego myśli zamyka się ostatecznie omal. O rzeczach dalekich, o wynalazkach, odkryciach i zdobyczach nowoczesnych wie dziecko ze wsi przeciętnie bardzo mało, albo nic, chociażby pewnie tego pragnęło. Tem właśnie różni się od dziecka miejskiego, którego świat wyobrażeń jest ilościowo bogaty, — które o wiele więcej, jak w szkole, czy w domu uczy się na ulicy, oglądając wystawy sklepowe, śledząc bieg różnobarwnego życia miejskiego, rozwój techniki, znajdujący zewnętrzny wyraz w życiu ulicy i urządzeniach miasta, przypatrując się ciekawym nowym zdarzeniom, przedstawieniom w kinematografie, teatrze i t. d.

Świat wyobrażeń w s z y s t k i c h dzieci wiejskich jest prawie j e d n a k o w y. Żadna inna szkoła, prócz wiejskiej, nie ma możliwości budowania świata wiedzy uczniów na tak j e d n a k i c h fundamentach <sup>1)</sup>. Przypomnę dla kontrastu chociażby zakres i różnorodność wyobrażeń dzieci miejskich, pochodzących z różnych warstw społecznych, z różnych rodzin, —

<sup>1)</sup> Mათo podstawowe znaczenie dla nauczania.

dzieci mające różne zainteresowania, często wprost p r z y -  
p a d k o w e.

J e d n o l i t o ś ć to druga cecha świata wyobrażeń  
działwy wiejskiej.

Pozostaje do omówienia zanim przejdzie się do dokładnej  
analizy j a k o ś c i o w e j tego świata, — sposób nabywania  
wyobrażeń.

Wyobrażenia nabywać można drogą b e z p o ś r e d n i ą,  
obserwując dane rzeczy czy zjawiska lub stykając się z samym  
przedmiotem wyobrażenia za pośrednictwem jednego czy więk-  
szej ilości zmysłów.

Można je atoli także nabywać drogą p o ś r e d n i ą, oglą-  
dając ilustracje tych rzeczy, obrazki, czy słysząc opowiadania  
o nich.

Źródłem wyobrażeń dzieci wiejskich są nietylko wyobraże-  
nia spostrzegawcze w z r o k o w e. Dziecko wiejskie nie-  
tylko „widzi” pług, — ale uczy się i umie go naprawić, wie jakie  
jest jego znaczenie w gospodarstwie. Motykę, grable musi nie-  
raz wziąć do rąk nietylko, by się nimi bawić, czy je oglądać,  
lecz by wykonać dość ciężkie nieraz prace. Jabłka i gruszki wi-  
dzi nietylko „za wystawą”, — ale ma możliwość obserwować jak  
się od kwiatu począwszy poprzez pączki i niedojrzały zielony  
owoc w słodkie i dobre do zjedzenia owoce rozwijają. Pomaga  
nadto przy oczyszczaniu jabłoni, czy grusz — chronieniu ich  
przed zimnem, zbieraniu owoców. Wyobrażenia swe jednym sło-  
wem zdobywa dziecko wiejskie przy pomocy dość wielkiej ilości  
zmysłów, na drodze samodzielnych, niejednokrotnie powtórzo-  
nych doświadczeń, często w czasie pracy codziennej. Stąd też  
pochodzi ż y c i o w o - p r a k t y c z n e jego n a s t a w i e -  
n i e i zabarwienie temi momentami treści jego wyobrażeń. Jest  
to cecha bardzo charakterystyczna.

Dziecko wiejskie nabywając wyobrażeń drogą b e z p o ś r e d n i ą,  
ma wyobrażenia j a s n e, d o k ł a d n e, r z e -  
telne, pewne — a nie mgliste, powierzchowne, bez treści nieraz,  
chaotyczne, zachodzące na siebie i mieszające się ze sobą, jak  
dziecko miejskie, zmuszone stale do umysłowego wysiłku dla  
ich uporządkowania.

Dzieci wiejskie są dobrymi obserwatorami, a zdolności obserwacyjnie rozwijają silnie pod wpływem trybu życia, zajęć i cech środowiska, pozwalającego je spokojnie potęgować.

Wyobrażenia spostrzegawcze dziecka wiejskiego odbierane w tempie spokojnem nie kojarzą się atoli niejednokrotnie z nazwami i określeniami („droga bezsłowna“). Nazwa albo nie występuje wcale, albo często dopiero po dokładnem wżyciu się w przedmiot. „Przeżycie przedmiotu czy zjawiska“ kojarzy się natomiast u niego z zespołem ruchów, obrazów, uczuć.

Świat wyobrażeń dziecka miejskiego np. w przeciwstawieniu do tego powstaje na drodze kalejdoskopowego, niedokładnego spostrzegania, uzupełnianego w znacznej mierze określeniami słownymi, — w tempie szybkim, w nerwowym pośpiechu nieraz. Nazwa poprzedza tu spostrzeganie lub kojarzy się ze „skrawkami“ wyobrażeń spostrzegawczych, dlatego nazwę przyczepia ono do jakiegokolwiek gotowego już w umyśle schematu.

Dziecko wiejskie jest związane z życiem otaczającej je przyrody; rzadziej przebywając w domu, a o wiele częściej na pastwisku, w polu, w lesie, na łące — przynajmniej w porze letniej, — pozostawione tu samo sobie, — wnika powoli i wżywa się w nią coraz bardziej przy pomocy swych zmysłów, przez osobisty bezpośredni kontakt. Ale jasno określone wyobrażenia czerpie i ma tylko z tej jednej dziedziny najbliższego otoczenia, przyrodniczej przeważnie. Z innych dziedzin wyobrażeń posiada mało, wcale nie, lub niejasne skrawki. Wprost przeciwnie jest u dzieci miejskich, które je czerpią z różnych dziedzin, bardzo często wprost przypadkowych.

Świat wyobrażeń dziecka wiejskiego i miejskiego możnaby, uwzględniając wszystkie powyżej omówione cechy, porównać do strumyka, który gdy szerzej płynie jest płytki, a gdy się zwęży jest głębszy. Świat wyobrażeń dziecka wiejskiego jest strumykiem płynącym węższem korytem. Jego świat wyobrażeń nie sięga tak daleko i szeroko, nie jest tak różnorodny i pstry, nie jest tak nieskończony. Jest natomiast jasny, dostępny, pewny. Dziecko wiejskie jakościowo dużo „wie“, chociaż właściwie nie zdaje sobie sprawy z tego, że coś

szczególniejszego „wie“, gdyż wszystko, co „wie“ jest dlań „codzienne“, „zwykłe“.

Następstwem tego, że dziecko czerpie swe wyobrażenia przeważnie tylko z dziedziny najbliższego otoczenia, jest pomijając ich rzetelność i dokładność, jeszcze druga dodatnia cecha. Dziecko wiejskie nie jest tak przyzwyczajone do ustatkowanych nowości, jak miejskie, które codziennie „coś nowego“ w mieście widzi, codziennie czegoś nowego w szkole chce. Dlatego też dziecko ze wsi w czasie nauki u w a ż a. Wszystko omal jest dlań nowe, wszystko naogół je zajmuje. „Przesycenia“ nowościami u niego niema. Nie jest tępe, czy obojętne na działanie prostych bodźców zewnętrznych, nie jest zblazowane. Jest zdolne do długotrwałej, natężonej uwagi i posiada „chciwość wiedzy“.

Pełne wrażeń, gorączkowo napięte, wyczerpujące nerwowo życie w mieście, gdzie ulica, kinematograf, teatr, kino, radio dostarczają dziecku wciąż nowych wrażeń i wyobrażeń, w porównaniu z cichem i jednostajnym życiem na wsi przy tych samych zawsze wrażeniach i wyobrażeniach przedstawia się atoli pod względem wpływu na życie „świata wyobrażeń“ dziecięcych — w jednej dziedzinie o wiele dodatniej.

Miasto, dostarczając więcej różnorodnych wyobrażeń, będących warunkiem rozwoju umysłowego, wywołuje w i ę k s z ą i c h r u c h l i w o ś ć. Stąd łatwość przechodzenia od jednych do drugich wyobrażeń, rozszerzanie ich kręgu, ż y w o ś ć u d z i e c i z m i a s t a, — ociężałość, trwałość i mała naogół ruchliwość wyobrażeń, wielką nieraz trudność rozszerzania ich kręgu, i wprowadzenia małego mieszkanka w świat nowych wyobrażeń.

Te ostatnie (nowe) „oszałamiają“ wprost dziecko wiejskie, „bezradne“ w stosunku do nich. Nie posiada dlatego wiele dzieci ze wsi w pewnych dziedzinach „żywości“, oryginalności“, zdrada natomiast „ospałość“, „brak polotu“, „szablonowość“, co staje się źródłem późniejszego konserwatyizmu wieśniaków.

Mały zakres niezbyt różnorodnych wyobrażeń i ich częste powtarzanie się w zasadniczo nie bardzo zmieniających się kombinacjach, wiedzie do silnych, trwałych, sztyw-

nych, zmechanizowanych schematów, które trudno rozerwać, czy raczej wzbogacić i przeobrazić.

Jest to jednak jedyna ujemna strona uboższego na wsi ilościowo zasobu wyobrazeniowego dziecka, służącego jako bodziec do jego rozwoju.

Konsekwencje jej przy niesprzyjających warunkach są poważne. Zabija w dziecku wsi pobudliwość duchową (geistige Regsamkeit), doprowadza do tego, że do rzeczy nowych odnosi się z niedowierzaniem i negatywnie, do zmienionych warunków przystosowuje trudno i powoli, w nowe pytania, które się przed nim wyłonią wnika z wysiłkiem, że często zdradza „małą żywotę”.

Przy sprzyjających warunkach te ujemne cechy nie występują wogóle lub zjawiają się w niezbyt wielkim nasileniu. Naodwrot można spotkać zjawisko wręcz przeciwne, dodatnie. Dziecko wiejskie r o z w a ż a s p o k o j n i e; wydaje sądy zadziwiająco b y s t r e.

Analizie cech charakterystycznych świata wyobrażeń dzieci wiejskich zarówno pod względem ilościowym i jakościowym, jak też sposobu ich nabywania, tudzież konsekwencji odrębności, poświęciłem dokładniejszą uwagę z tego powodu, że w y o b r a ż e n i a są jednym z podstawowych bodźców, wywoływanych przez świat zewnętrzny dla rozwoju dziecka. Uzmysłowienie sobie odrębności tych bodźców w środowisku wiejskiem z kilku punktów widzenia jest więc ważne. One bowiem w dużym stopniu powodują swoiste r ó ż n i c e duchowe, przenikające całą strukturę psychiczną dziecka wogóle.

M y ś l e n i e. Szczególnie łatwo zaobserwować można pewne cechy charakterystyczne i bardzo swoiste w f u n k c j a c h m y ś l o w y c h dzieci wiejskich. Jest to rzecz zrozumiała, skoro się zważy, jak wielką rolę odgrywa w myśleniu ilościowo znacznie uboższy, a jakościowo różny zasób wyobrażeń i pojęć dziecka wsi, stanowiący przecież materiał dla operacyj myślowych.

Zacznijmy analizę różnic od tego, co Piaget nazywa d w o m a p ł a s z c z y z n a m i myślenia: „płaszczyzną słów”



i „płaszczyzną ruchów“. Różnice tu zachodzące są bowiem najistotniejsze i mają daleko idące praktyczne konsekwencje.

Najwcześniejsze schematy myślenia dziecka wogóle, to „schematy motoryczne“, inaczej mówiąc pewne zespoły ruchów, związane z pewnymi spostrzeżeniami, mogące się powtarzać przy ich powracaniu. Zastępują one dziecku pojęcia. Dorosły człowiek klasyfikuje rzeczy pojęciami, małe dziecko schematami motorycznymi. Jest to okres myślenia przedślowego. Stopniowo ów schemat kojarzy się z nazwą przedmiotu a następnie z innymi wiadomościami o przedmiocie, zdobywanymi na drodze osobistych doświadczeń, czy też drogą słowną (słyszanych określeń). W ten sposób tworzy się „pojęcie“, symbol danej rzeczy. Symbol ów zależnie od stopnia rozwoju osobnika i jego typu umysłowego będzie się składał z ruchów, obrazów i słów wzajemnie różnorodnie ustosunkowanych do siebie ilościowo.

Punkt ciężkości z ruchów przechodzi stopniowo (rok 5-y — 8-go) z czasem na słowa; objaw charakterystyczny dla „dojrzałości dziecka do szkoły“. To właśnie przejście od myślenia na płaszczyźnie ruchów do myślenia na płaszczyźnie słów u dziecka wiejskiego występuje później (różnice w czasie) i nie w takim stopniu, jak u dziecka miejskiego, boć przecież i dorosłego wieśniaka cechuje konkretny sposób myślenia i trudność wysławiania się w stosunku do mieszkańca miasta. Kto wie, czy taka struktura umysłowa nie jest mu wrodzona? Kto wie, czy zresztą w równej mierze nie wpływa na to sposób w jaki powstaje jego świat wyobrażeń. A teraz dalsze różnice.

Rozwój myślenia dziecięcego odbywa się w pewnym porządku, w pewnym kierunku. Złe czy dobre warunki życia mogą oddziaływać hamująco lub pobudzająco na proces tego rozwoju oczywiście. Środowisko, w którym żyją dzieci wiejskie temu rozwojowi nie zbyt sprzyja. Dzieci, jak podkreślałem, prowadzą w dzieciństwie tryb życia jednakowy, monotony a przytem są naogół obarczone przedwczesną a odpowiedzialną pracą. Wszystkie te czynniki wpływają na zachowanie prymitywizmu procesów myślowych, cechujących dzieci miejskie, np. w okresie średniego dzieciństwa, a zaznacza się

u dzieci wiejskich nawet długo w okresie późnego dzieciństwa (nawet u 10 — 11 letnich dzieci wiejskich). Złe warunki życia nie zniszczą tu może niezwykłych zdolności indywidualnych dzieci ze wsi, ale przeciętnie działają ujemnie na rozwój myślowy dziecka, rozkład prymitywnego światopoglądu, powstawanie odpowiedniego naukowego sposobu ujmowania świata rzeczywistości.

W miarę, jak zanika egocentryzm dziecięcy, a rozwija się rozumienie, że stanowisko własne nie jest jedyne — w miarę zacieśniania się w światopoglądzie dziecka znaczenia własnego ja, zaczyna się budzić w niem zdolność pojmowania pewnej względności i ujmowania ustosunkowań między rzeczami i czynnościami, zaczynają się wytwarzać nowe formy logicznego myślenia u dziecka. Powoli zaczynają powstawać uogólnienia, podziały. U dzieci wiejskich zjawiska n a i w n e g o e g o c e n t r y z m u utrzymują się jeszcze i w 8-ym i 9-ym roku życia nieraz, co jest dowodem dłuższego zachowywania przez te dzieci prymitywnych form myślenia.

To samo zjawisko zaobserwować możemy, badając sposób, w jaki dzieci tłumaczą i wyjaśniają zjawiska przyrodnicze, np. jak ujmują z w i ą z e k p r z y c z y n o w y między nimi. W ich ujmowaniu przyczynowym panuje nieraz chaos zupełny — wszystko u nich może warunkować wszystko.

Myślenie za pomocą związku przyczynowego przechodzi różne stadia rozwojowe. Badając je na większej ilości dzieci wiejskich spotykamy:

I. Uzasadnianie zjawiska przez samo n a s t ę p o w a n i e poszczególnych momentów świata rzeczywistego w czasie — po sobie. („post hoc, ergo propter hoc“).

II. Animistyczne i dynamiczne uzasadnienie, t. j. uznawanie życia ś w i a d o m e g o i sił c z y n n y c h, działających w r z e c z a c h i z j a w i s k a c h. („np. powietrze nie c h c e puścić wody...“).

III. Uzasadnienie mechaniczne, t. j. uznanie całego szeregu przyczyn działających na siebie wzajemnie, np. kartka się robi mokra, więc się przyczepia, dlatego trzyma wodę i dlatego woda się nie może wylać.

(Rzadziej o wiele spotykamy to zjawisko u dzieci miejskich w czasie późniejszego dzieciństwa).

IV. Zrozumienie, odpowiadające współczesnej myśli naukowej, a więc różne fazy myślenia przyczynowego.

Naogół jednak przeważa u dzieci wiejskich (6 — 12 letnich) chaos wielki w tej dziedzinie. „Wszystko niejednokrotnie może warunkować wszystko”. Dzieci te uznają możliwość każdego związku, zachodzącego między zjawiskami a rzeczami. W samym następstwie czasowem szukać też lubią często uzasadnienie, lub uciekają się do czynnika mistycznego, do sił nadprzyrodzonych. To „magiczne” nastawienie w pewnych dziedzinach dość długo i w poważnym stopniu utrzymuje się. Formy współczesnego rozumowania naukowego zjawiają się u dzieci na wsi później. Wprawdzie i u dzieci miejskich żadna z poszczególnych faz ujmowania przyczynowego nie jest i nie może być odgraniczona ściśle jedna od drugiej i jednocześnie wobec różnorodnych zjawisk znajdujemy u nich pomieszane elementy okresu poprzedniego z elementami świeżo przez dziecko nabytymi, — ale u dzieci tych już bardzo wcześnie przeważać zaczynają naukowe sposoby myślenia.

Światopogląd dziecka wiejskiego i wieśniaka podobny jest pod wpływem przewagi pewnych momentów w niejednym punkcie do światopoglądu prymitywnego człowieka. Dowodem może być chociażby magiczne<sup>1)</sup> ich myślenie, — wyposażenie: rzeczy, słów, osób mistycznymi siłami, przyczynowe wiązanie ze sobą szczegółów w niczem naprawdę nie łączących się.

Nie twierdzę, podkreślając to, że wieśniak nie myśli także racjonalnie. Cały szereg jego sposobów postępowania można jednak zrozumieć dopiero wtedy, gdy się zrozumie doniosłą rolę jego „magicznego nastawienia” (podświadomej obawy „wrogich mocy”, zagrażających jakoby jego życiu i egzystencji dokoła) wielki wpływ pokładów myślenia magicznego na racjonalne, a w związku z tem znaczenie w jego życiu obyczajów

---

<sup>1)</sup> Jadwiga Zawirska: „Wyjaśnianie zjawisk przyrodniczych przez dzieci”. Polskie Archiwum Psychologii. Tom III, 1930. Warszawa, str. 110.

i zwyczajów, przesądów, tradycyjnych praktyk i norm postępowania. U dzieci ze wsi to magiczne myślenie szczególnie często daje się zauważyć w ujmowaniu zjawisk w czasie pierwszych lat nauki szkolnej.

Z wyżej wymienionych różnic wypływają i inne dalsze, jak słabiej naogół rozwinięte, — w omawianym okresie dzieciństwa — zdolności logiczne dzieci wsi, mniejsze zdolności krytyczne, a przede wszystkim mniejsze zdolności do abstrakcyjnego myślenia. Dzieci ze wsi myślą konkretnie. Do takiego jedynie omal sposobu myślenia są przyzwyczajone. Nabywając wyobrażeń drogą bezpośrednią, konkretną, wyrabiają w sobie od zarania konkretny sposób ujmowania wszelkich faktów i zjawisk. Myślenie abstrakcyjne jest dlatego u nich nierozwinięte. Wytwarza to małą ruchliwość umysłu, stałość zapatrywań, upór, stałość przyzwyczajzeń i określony sposób reagowania. Sposób nabywania wyobrażeń i ich rodzaj nadaje tą drogą odpowiednich charakter umysłowości dzieci ze wsi.

To są źródła owych „popularnych zarzutów ociężałości umysłowej” małego mieszkańca wsi, którego „ruchliwość umysłowa” i „żywość duchowa” pozostawiała jak widzieliśmy poprzednio i z innych względów wiele do życzenia w niektórych dziedzinach.

Ponieważ myślenie dziecka wsi jest cięższe i powolniejsze, jak dzieci z innych środowisk, do jego powolnego tempa należy przystosować się. Gdy obierze się za szybkie tempo, dziecko zgubi wątek i nie podąży za nauczycielem.

Powolność myślenia wywołuje wrażenie, że dziecko wiejskie stoi niżej pod względem rozwoju umysłowego. W rzeczywistości tak nie jest. Są to tylko pozory i skutki „tempa” myślenia i trudności myślenia na płaszczyźnie słownej. One to sprawiają, że dzieci miejskie zawsze wiejskie przewyższają.

Wyobrażenia. Wyobrażenia dzieci wiejskich jest uboga. Źródła tego szukać należy najpierw w ubóstwie „tworzywa”,

---

<sup>1)</sup> Herrmann: „Grundzüge des bäuerlichen Weltbildes”. Päd. Werte. 1928, zeszyt 8.



a więc w i l o ś c i o w e m ubóstwie świata wyobrażeń, czynnika tak ważnego dla rozwoju duchowego. Świat wyobrażeń dziecka wsi jest co dnia omal ten sam i taki sam prawie, ograniczony wąskimi ramami. Wyobrażenia dziecka wiejskiego jest dlatego w pewnym sensie mało a k t y w n a i t w ó r c z a. Nowe wyobrażenia wytwórcze nie mają z czego powstać. Wyobrażenia nie odgrywa też w życiu dziecka wiejskiego wogóle, a w jego życiu duchowym w szczególności tej roli, jaką odegrać może i powinna. P r o j e k t y ż y c i o w e dziecka wsi na najbliższe dni są ubogie. Ubogie są również jego projekty życia przyszłego naogół, — „szare i bezbarwne“ jego marzenia o przyszłości.

Zabawy dziecka wiejskiego, w których dążenia do k o m p e n s a c j i braków — codziennej, niezadowolającej uczucie dziecięce rzeczywistości, — mogłyby się przecież wyraźniej zaznaczyć, — są bardzo do siebie podobne, typowe i nieliczne. Tylko w sztuce ludowej u niektórych jednostek ze wsi wyraża się życie wyobraźni nieraz ciekawie nazewnątrz.

Iluzyjność dziecka wsi zabija także t w a r d e ż y c i e, które przytłaczając każdego ciężarem rzeczywistości, t ł u m i niejako g r ę w y o b r a ź n i.

Inne momenty związane z życiem wyobraźni omówiłem analizując stosunek dziecka wsi do świata zjawisk wogóle.

Nawiasowo chciałbym tylko jeszcze zwrócić uwagę na fakt, że dzieci wiejskie pod wpływem trybu życia, który pędzą, uczą się szybko jednego, — a mianowicie porównywania twórców swej wyobraźni z rzeczywistością. R z e c z y w i s t o ś ć staje się u nich w ten sposób już bardzo wczesnie k r y t e r j u m s p r a w d z a j ą c e m. Zdolność obserwacji realnych faktów jest u dzieci wsi wielka. Są znakomitymi obserwatorami.

I n t e l i g e n c j a. Inteligencja dziecka ze wsi jest j a k o ś c i o w o i n n a. Jest to nie inteligencja „słowna“, tylko „praktyczna“ raczej. W myśleniu na płaszczyźnie słownej zaobserwować u niego łatwo opóźnienie 1—2 letnie, gdy się weźmie pod uwagę stosunek „wieku życia“ do „wieku inteli-

---

<sup>1)</sup> Das Spiel der Phantasievorstellungen an der Wirklichkeit nachzuprüfen.



gencji" z tego jedynie punktu widzenia. Znaczne opóźnienie w rozwoju rozumowania, wyłącznie na podstawie słyszanych słów, jest wynikiem tego właśnie faktu. Często także nie rozumie dziecko wiejskie tak samo obrazka lub rysunku. Zajęcia nakładane na dziecko wiejskie od lat najmłodszych i poważna wcale odpowiedzialność za wyznaczoną w pracy gospodarczej rolę ukształtowały siłą rzeczy drogi rozwoju jego inteligencji.

Zainteresowania dziecka wiejskiego są najlepszym może odbiciem jego psychicznych odrębności. Dotyczą wyłącznie omal rzeczy i zdarzeń, mających miejsce w światku jego przeżyć. Są „praktyczno-zyciowe”, „codzienne” jeśli je tak określić można. Tkwią i w nich coprawda ukryte ciekawe „momenty teoretyczne”, tylko nie występują one w formie „czystej”; — ubrane są w „realne” kształty codziennych, obchodzących dziecko spraw. To właśnie swoiste „nastawienie” dziecka wsi (realizm i utylitaryzm) jest czemś bardzo charakterystycznym dla jego zainteresowań. (Dziecko chce umieć np. czytać, by przeczytać książkę do modlenia, pismo z urzędu, list, gazetę).

Szerszych zainteresowań teoretycznych przeciętne dziecko ze wsi nie posiada. Stale niezaspokajana i przytłumiana przez otoczone jego „ciekawość intelektualna” nie mogła zrodzić zainteresowań teoretycznych szerszych. Dziecko wiejskie, jak zresztą i każdy wieśniak wogóle, chce co najwyżej umieć pisać, czytać i rachować jako tako. (Tego chce nawet bardzo). Dalej jego dążenie do kształcenia i wiedzy zwykle jednak nie sięga. Trzeba je więc dopiero obudzić i troskliwie kultywować. Wtedy rozwija się nieraz bardzo silnie.

W przeciwieństwie do zainteresowań teoretycznych u wielu dzieci ze wsi budzą się samorzutnie zainteresowania artystyczno-techniczne. Co więcej znawcy wsi podkreślają pewne nasilenie uzdolnień artystycznych u dziatwy wiejskiej, zróżnicowanych, zależnie od okolic. Będą to u jednych zainteresowania muzyczne (Wołyń np.), u drugich zamiłowania do rysunku, budownictwa, rzemiosła (Podhale), u innych taneczne, w związku ze sferą ruchową pozostające (Wileńskie), u innych teatralne, u innych wogóle do „konstruowania i majsterki”. One to właśnie są tym

cennem źródłem samorzutnego pędu duszy wieśniaczej, który rodzi s z t u k ę l u d o w ą. Niektóre z nich nie występują „czynnie” w okresie dzieciństwa, tylko mają postać „bierną”; — czynną przybierają o wiele później.

### 3. J ę z y k d z i e c k a w i e j s k i e g o .

Dziecko wiejskie mówi „gwarą”<sup>1)</sup> a nie językiem warstw kulturalnych; jest to pierwsza cecha jego mówienia. Nie płynie ona z jakichś jego właściwości psychicznych bynajmniej, — chociaż jest czynnikiem odgrywającym doniosłą rolę, zwłaszcza w początkach pracy szkolnej. Mówi nadto językiem „dziecinny”.

W dziedzinie j ę z y k o w e j dziecko wiejskie stoi niżej w rozwoju, jak miejskie. „Gwara” sama przez się jest już „uboższa”, jak język warstw kulturalnych. Dołącza się do tego drugą przyczynę u b ó s t w o p r z e d s t a w i e ń. Dziecko wiejskie zna mniej rzeczy, jak miejskie — dlatego p o t r z e b u j e też m n i e j s ł ó w. Ponadto chociaż wie wiele o jakiejś rzeczy, widziało ją na tle różnych zjawisk dokoła niej zachodzących i zdaje sobie jasno i wyraźnie sprawę w myśli, z niejednego szczegółu, który jej dotyczy — brak mu słów, w któreby to ująć mogło. Przyroda i pole nie nauczy je wyrazów i nazw. Wieśniak zapracowany jest też „leniwy do mówienia” (sprechfaul). Jakżeż inaczej jest z dzieckiem miejskim, które umie mówić o wszystkim. Starsi koledzy, służba, rodzice, sąsiedzi, nauczyciele, — „otoczenie bliższe i dalsze” jednym słowem — pracuje nad jego wyrobieniem językowym, — powołane lub niepowołane objaśnia dziecku wiele zjawisk, nazywa wiele rzeczy, tłumaczy różnorodne procesy i wskazuje na podobne. Używa przytem nieraz k i l k u r ó ż n y c h n a z w na oznaczenie jednej rzeczy, stąd bogactwo słownika dziecka miejskiego. To wszystko daje więcej w rezultacie, jak j e d y n i e „praca szkoły”.

Dziecko słyszy o wielu rzeczach, słyszy ich nazwy — chociaż same zjawiska zna powierzchownie. A ponieważ „życie

---

<sup>1)</sup> Ustęp ten wyodrębniono specjalnie ze względu na praktyczne znaczenie omawianego problemu w pracy szkolnej.

miejskie" już samo przez się zmusza dziecko do większej żywotności — dziecko operuje często temi nazwami, przyswaja je sobie w ten sposób silniej i olśniewa zdumionych słuchaczy ilością i błyskotliwością słów.

Dziecko wiejskie więcej wie, jak mówi — i jakby się to jakimś obserwatorowi z zewnątrz mogło wydawać. Dziecko miejskie więcej mówi, jak wie. Dziecko wiejskie nie widzi wystaw okien, nie widzi przez okna swego domu tyle, ile dziecko miejskie.

Potęgują i zaostrzają się te różnice wtedy, gdy dziecko wiejskie zaczyna się uczyć c z y t a ć, względnie gdy już sztukę czytania naogół opanuje. Dziecko wiejskie czyta n i e b a r d z o c h ę t n i e. Przez czytanie mało wzbogaca swój zasób słów i znajomość języka, chyba, że jakiś nauczyciel zachęci je do r o z c z y t y w a n i a s i ę i rozbudzi pęd do czytelnictwa. Dziecko miejskie naodwrot czyta dużo, czyta wszystko, co może, wszystko dobre i złe, zdrowe i niezdrowe, wzbogacając w ten sposób swój zasób pojęciowy i językowy.

R ó w i e ś n i c y dziecka miejskiego znają wiele r ó ż n y c h s ł ó w. Bawiąc się razem, mimowoli jeden drugiego nauczy wiele słów n o w y c h. Dzieci wiejskie bawiąc się ze sobą — mało sobie wzajemnie dają. Mają bowiem prawie, że a n a l o g i c z n y z a s ó b s ł ó w. Ilość słów, którą operuje 8-letnie dziecko wiejskie i także dziecko miejskie jest bez porównania uboższa; u pierwszego wynosi  $\frac{1}{3}$  lub  $\frac{1}{2}$  conajwyżej z całego zasobu. Gdyby się chciało tylko na podstawie tego, co dziecko wiejskie mówi oceniać jego zasób pojęciowy — sąd o niem nie wypadłby dobrze.

M o w a — to jednak jeden dopiero sposób wyrażania własnych myśli i treści duchowych. Z niego też jedynie o zasobie p o j ę c i o w y m dziecka wnioskować można. Zasób pojęciowy dziecka wiejskiego przedstawia się więc naprawdę o wiele dodatniej.

Nad w y r o b i e n i e m j ę z y k o w e m dziecka wiejskiego, trzeba jednak bardzo usilnie pracować. Tylko — na wsi i w mieście ta praca podążać będzie innemi torami. W mieście musi się pustkę „słów” dziecka napełnić treścią, — dziecku

na wsi trzeba dać natomiast słow a<sup>1)</sup> i wyćwiczyć w ich używaniu.

Dziecko wiejskie wkońcu mówiąc rodzimym dialektem i gwarą dla wieku, w którym się znajduje „swoistą“, jest dziwne „milczące“, gdy się z nim nie mówi j e g o w ł a s n y m j ę z y k i e m, gdy się je zbyt wcześnie zmusza do posługiwania się językiem literackim, albo gdy się z niem nie mówi na temat rzeczy i zdarzeń, mających miejsce w światku jego przeżyć własnych.

#### 4. Inne dziedziny życia duchowego.

Dziecku wiejskiemu, gdy chodzi o całokształt jego życia duchowego brak przede wszystkim pogłębionej uduchowionej uczuciowości. Polega ona na zabarwieniu życia w e w n ę t r z n e g o „współczynnikami uczuciowym“, któryby je niejako opromienił i pogłębił wogóle. W świecie uczuć dziecka prócz wegetatywnych i sensualnych uczuć i impulsów, przyjemności funkcjonalnej, głodu wrażeń — rozwija się powoli i to ż y c i e w e n ę t r z n e inne. Najpierw rozkwita ono jako życie fantazji iluzji, jako upiększony, miły dziecku, urojony, subiektywny obraz i namiastek surowej i szarej rzeczywistości. Fantazja ta nie jest jednak jeszcze przepojona właściwą u c z u c i o w o ś c i ą. Uczuciowość jest czemś innym, jak i m p u ł s y w n o ś ć i w r a ż l i w o ś ć u c z u c i o w a. Uczuciowość pogłębia życie psychiczne, wzbogaca sferę obiektywnych doznań, a nie neguje jej, jak wyobrażnia i subiektywne, urojone odwrócenie się od rzeczywistości. Uczuciowość powstaje na tle przeżyć religijnych, estetycznych, społecznych, intelektualnych, a więc przeżyć wyższych.

Jednostka jest tem wartościowszą im głębsze, bogatsze, wrażliwsze, impulsywniejsze jest jej ż y c i e u c z u c i o w e, jeżeli równocześnie przy jaknajwiększej bujności — jest to życie jaknajbardziej p o g ł ę b i o n e, silnie opanowane, p r z e r a d z a j ą c e się w c z y n i e, a nie w jałowych żalach i marzeniach, żywe, pomysłowe, — ale nie urojeniowo-

<sup>1)</sup> Dotychczasowe wskazówki metodyczne opracowane przez nauczycieli miejskich, nie zdających sobie sprawy z tych różnic — nie nadają się dlatego dla wsi zupełnie.



fantastyczne, pogodne i jasne, samodzielne i samoistne, chociaż w pełni oddane bliskim i bliźnim.

W dziecku wiejskiem tej uczuciowości nikt nie wychował. Stąd brak mu jej, a to wyciska wyraźne piętno na jego życiu duchowym w ogóle. Nie znalazło ono zresztą przeważnie uczuciowego ciepła, pieśczoł, serca, dobroci, tkliwej opieki, ochrony przed rzeczywistością ze strony najbliższych w tym stopniu, w jakim ich zaznać powinno było. Nie mogło dojrzeć uczuciowo pod wpływem oddziaływań najcenniejszych dóbr kulturalnych, niedostępnych mu. Nie nauczono go naogół wczuwania się w drugich, współczucia, odczuwania doli bliźniego i jego odrębności duchowej, — bólu zwierzęcia i t. p. Nie związane sfery jego życia uczuciowego z życiem intelektualnem.

Nic dziwnego, że jego „uczuciowość” jest „niższa” — popędowa przeciętnie a jej ujścia prymitywne, że wyładowuje się ona w ruchach lub działaniu mało subtelnem i wartościowem a nie wiedzie ku czynom wyższym, ku wyżywaniu się, w dziedzinie ducha, twórczości duchowej wyższej i wogóle wyższych formach życia. Uczucie zaś winno być z jednej strony pobudką do czynu wyższego z drugiej nagrodą wewnętrzną za czyn.

Jednem słowem dziecko wiejskie zdradza brak uczuciowości pogłębionej i uduchowionej — tej uczuciowości, która się rodzi na tle przeżyć religijnych, estetycznych, społecznych i intelektualnych. Uczucia jego nie zostały umiejętnie w pożądanym stopniu podporządkowane intelektowi i woli. Nie stały się źródłem „w wyższego życia”, nie skierowują ku niemu naturalnych popędów dziecka.

Smutny jest bardzo dlatego u dziecka wiejskiego jaskrawy brak uczuć obywatelsko-państwowych, intelektualnych, ogólnoludzkich, społecznych, estetycznych, głębszych religijnych. W tych dziedzinach spotykamy u niego najbardziej przerażający niedorozwój. Jest to rzecz ogromnie ważna.

Co gorsza w pewnych sytuacjach i dziedzinach dziecko wiejskie, gdy chodzi o życie uczuciowe, zdradza elementarne zubożenie uczuciowe, a nawet oschłość uczuć i przytępienie uczuciowej wrażliwości.



Zahukane od lat najwcześniejszych dziecko wiejskie nie okazuje naogół zbytnej tklivości i serca dla rodziców w okresie dziecięctwa, a gdy dorośnie traktuje rodziców i starców, jako „konieczny kłopot”. Uczuciowy stosunek jego do ludzi jest obojętny a często nawet nieufny, podejrzliwy, nieraz w dodatku złośliwy, mrukliwy i nieśmiały.

W odniesieniu do starców i kalek jest ono nieraz brutalne. W stosunku do kolegów jest dziecko wiejskie nieuczynne często, chętne do skarg. Brak mu umiejętności poświęcania się koleżeńskiego, jest niejednokrotnie pełne zazdrości, zawiści, mściwe, gburowate. Na tle „stanu” do którego należy (wieśniak bogaty, ubogi, komornik) lub posiadania pewnych rzeczy, rodzi się w niem często chorobliwa „ambicja”; jest dlatego próżne, pyszałkowane, butne w stosunku do niektórych dzieci. Wogóle na stosunku do kolegów wyciska swe piętno u dziecka wsi pewien u t y l i t a r y z m i swoiste „wartościowanie”.

Gdy chodzi teraz o jego stosunek do siebie samego — to dziecko wiejskie w szkole nie ufa w swe siły, szczególnie w młodszych latach. W rzeczywistości niejednokrotnie dużo robi, dużo umie naprawdę. Powinno w związku z tem nabrać wiary w siebie! Nie ma to jednak miejsca, gdyż d z i e c k u t e m u daje się prace za ciężkie, prace przewyższające jego siły, w przeciwieństwie do dziecka miejskiego, któremu daje się rzeczy bardzo łatwe do wykonania i które z tego powodu ma właśnie tę pewność siebie. Prace, które przypadają w udziale dziecku wiejskiemu wciąż się powiększają, potęgują. Z pewną rezerwą i wahaniem, czy potrafi pracy podołać (a więc poczuciem niepełnowartościowości) staje przeto dziecko wiejskie przed każdym n o w e m zadaniem. Obowiązki szkolne należą u dziecka wiejskiego do najbardziej nieznanym. Po drugie na wyniki pracy dziecka wiejskiego czeka zawsze w domu ojciec i matka — doglądając pracy. Gdy praca się nie powiedzie, nie puszczają tego bezkarnie. Wieśniak jest z natury zresztą dość surowy i szorstki, to też dziecko lęka się go i to jest dalszym czynnikiem potęgującym jego bojaźliwość i rodzącym w niem również poczucie własnej niepełnowartościowości. Zresztą w domu dziecko wiejskie stale współpracuje z d o r o s ł y m i i stale widzi, ile jeszcze nie umie.

Z biegiem czasu jednak poczucie pewności siebie u dziecka wiejskiego potęguje się. W stosunku do dzieci miejskich tylko, uważa się jeszcze długo, niesłusznie zresztą, za niepełnowartościowe.

Za słabo rozwinięta jest w końcu u dzieci wiejskich a m b i c j a i poczucie honoru. Nawet cielesna kara nie wywołuje u nich poważniejszych wstrząsów duchowych. To samo odnosi się do cenzur szkolnych, ocen wartości ich wypracowań i wszelkich wogóle poczynań, które powinny przecież trafić do a m b i c j i, do honoru dziecka wiejskiego i oddziaływać na nie; niestety w r a ż l i w o ś ć dziecka wiejskiego jest za mała w tej dziedzinie i z zasady nie ma to miejsca.

Źródłem tej wady jest sposób wychowywania, jaki praktykuje wieśniak, który w żadnym wypadku w swych oddziaływaniach wychowawczych nie odwołuje się do poczucia honoru dziecka. Daje „rozkaz“, nie uzasadniając! Tak być ma i musi! Na tem koniec. Żąda bezwzględnego posłuszeństwa. A w takiej atmosferze poczucie honoru tępieje.

W stosunku do zwierząt dzieci wsi w późniejszych nieco latach też nie mają sentymentu. Cechuje je pewien skrajny utylitaryzm w stosunku do zwierzęcia a nawet niejednokrotnie i brak serca. Żywność dla psa to np. „zbytek“ niepotrzebny; „pies może i na głodno pilnować“. Nieraz stosunek dzieci do zwierząt jest złośliwy i mściwy. Na pastwisku okłada dziecko wiejskie np. konia razami, oddając z nawiązką baty, które otrzymało w domu za to, że koń poszedł w szkodę. Poluje chętnie na „kreta“ chcąc go zabić i t. p. Widząc jak nieraz domownicy uzbrojeni w kije z zapalczywością rzucają kamienie na świnię sąsiada, skradającą się do ogrodu, czy na krowę — czyniącą szkodę w owsie lub jęczmieniu, samo bierze w tem udział. Nie ujdzie bezkarnie i psu, który z obcego podwórka przybędzie do podanego kurom, kaczkom i gęsiom pokarmu. Posypie się nań grad przekleństw i uderzeń.

Stosunek do ptaków i roślin jest też mało uczuciowy. Dziecko mylnie przekonane, że ptaki „robią szkodę w polu“ tępi je, łapie, zabija, wybiera jaja z gniazd. Kwiaty, zboża, drzewa niepotrzebnie często niszczy również — obojętne wogóle dla świata roślinnego.

Ubóstwo życia intelektualnego i uczuciowego wywiera bardzo ujemny wpływ przede wszystkim na sferę życia i n s t y n k t o w o - p o p ę d o w e g o dziecka wsi a w drugim rzędzie pośrednio na całokształt jego życia duchowego wogóle.

Jego energie instynktowe nie podporządkowane w y ż s z e m u życiu duszy i nie zaprzęgnięte na usługi celów szlachetniejszych i bardziej wartościowych — wyładują się w zbyt prymitywnych formach na zewnątrz. Ogrom ich marnuje się bezużytecznie zupełnie, — ogrom znajduje ujścia niespołeczne wprost.

Gdy chodzi o dziedziny życia związane z instynktem g a t u n k o w y m, góruje tu „s e x u s” nad „e r o s e m” naogół. „Erotyka” szlachetniejsza u młodzieży wiejskiej odgrywa mniejszą rolę; zaspokojenie zmysłów bierze górę. Uwznieszenie (sublimacja) energii płynącej z instynktu gatunkowego nie dokonało się pod wpływem niskiego stopnia rozwoju duchowo-kulturalnego.

Popędy z a b a w o w e działwy wiejskiej niewykorzystane i niewysublimowane również wyładują się przeciętnie jedynie w bójkach, uganianu, bezwartościowych grach w karty a nie formach mogących zupełnie samorzutnie nawet, przyczynić się do jej rozwoju intelektualnego, społecznego i obywatelsko-państwowego.

„Instynkt ciekawości” zabijany i deptany — marnieje.

Ciekawość dziecka wiejskiego każdemu p r z e s z k a d z a. Chce w najmłodszych latach grabi dotknąć, młotka, czy kłębka nici, — zabierze naparstek lub nożyczki i pyta co to jest? na co? po co? — to rezultatem „badań” jest chyba burkliwe odezwanie się ojca, matki, braci, sióstr, a gdy ciekawość małego badacza nie ustaje — klaps i skarcenie.

Wyrywa się, ale dopiero w późniejszych latach, poza izbę mieszkalną do zabudowań, podwórka, ogródka. Ile tam ciekawych znajduje się rzeczy! Jak bardzo interesuje się każdym starym garnkiem, chociażby rozbitym, kawałkiem żelaza, pługiem, broną. Jak dokładnie wszystko ogląda. Obejrzy miarkę do zboża, miotłę, cepy, widły, majstruje przy wialni, młocarni. Ale i tu pomijając, że pokaleczy się często przytem, niejednokrotnie zostanie ukarane za „zbytnią ciekawość”.

By „instykt ciekawości“ ktoś świadomie rozwijał u dziecka wiejskiego tego się nie spotyka. Przeciwnie zabija się go, narzucając dziecku przedwcześnie pracę i za ostro i szorstko się do niego odnosząc.

Popędy do włóczęgi wyładowują się u małych mieszkańców wsi najczęściej również społecznie.

Popędy do konstrukcji i majstrowania tak swoiste dla dziecka wiejskiego zdradzającego w tej dziedzinie ogromną pomysłowość, w przeważnej części wypadków są nie wyzyskiwane. A umie ono robić „z niczego“ tak piękne zabawki: „kogutki“ z drzewa i ciasta — „z piórkiem“, łuki, szable, strzały, odzież wojenną, wiatraki. Ma tyle pędu do „artystycznego tworzenia“, czego dowodem może być chociażby cała s t u k a l u d o w a. Tak łaknie wyżywania się w tej właśnie dziedzinie.

Popędy społeczne dziecka wiejskiego, nie kształcone i nie rozwijane zamierają również i słabną z wielką dlań szkodą. To samo odnosi się do popędów do zbierania, własności i t. p.

Wogóle nie wyzyskuje się olbrzymich ilości energii popędowych dziecka wsi, które giną darmo, a które skierowane w odpowiednie wyższe łożyska, podniosłyby poziom życia duchowego wieśniaka niesłuchanie, zbliżyłyby go do kultury, państwa, ludzkości, uczyniłyby z niego „człowieka“ w całym tego słowa znaczeniu i nawiązały te nici między nim a ludzkością i szerszymi grupami społecznymi, których siła dziś jest bardzo iluzoryczna.

## 5. Krótka ogólna charakterystyka dziecka wiejskiego.

Gdy chodzi o krótką ogólną charakterystykę dziecka wiejskiego podaje się zwykle takie jego cechy charakterystyczne: jest ono naogół dość niemądre („dumm“), jednostronne i ograniczone („einfältig“), nieokrzesane i prostackie („grob“), naturalne (natürlich), wytrwałe i uparte („stätig“), bezbarwne i bez wyrazu (unpersönlich).

Wiele „wad“ zarzuca się jednak dziecku wiejskiemu niesłusznie.



Nie jest ono naprawdę „niemądre“. „Niemądre“ jest chyba w oczach tego, kto nie rozumie, że ono myśleć umie tylko konkretnie, że operuje w myśleniu wyłącznie elementami z bezpośredniego otoczenia, że myśli powoli i że logika jego jest swoista i sprzeczna z logiką teoretyczną. Wyrażanie przez nie swych myśli językiem prostym, potocznym, różnym od szkolnego, nie dowodzi także jeszcze głupoty — chociaż i z tego powodu zarzuca się ją dziecku wsi.

Nie jest i zbyt „ograniczone“ i jednostronne“, chociaż nie przekracza zasięgu pojęć życia wiejskiego i wiejskich spraw i nastrojów. Jest to wyłącznie bowiem konieczne następstwo faktu, iż zamknięto je bezapelacyjnie w jednostronnem środowisku.

Nieokrzesanem i prostackiem nazwać go także nie można. Nie powinien do tego bynajmniej służyć za podstawę fakt, iż jest bezpośrednio, szczere, żywiołowe i żyje jednostronną zbyt może moralnością swego wiejskiego otoczenia.

Rzadko także są dzieci wiejskie zbyt uparte. Są raczej powolne, wytrwałe, stanowcze, za bardzo może konsekwentne w swych poglądach.

Ze przeciętne dziecko wiejskie wkońcu nie posiada wyraźnie zarysowanej indywidualności, że jest naogół tak „bezbarwne“, tak podobne do wszystkich innych, tak „bez wyrazu“, — że nie wyróżnia się z masy, żyje wyłącznie poglądami własnego środowiska, nie odważa się mieć własnego zdania, że przeciwstawia się wszelkim nowościom — to nie jego wina. Jego zadatków indywidualnych nie było wprost komu wyzwolić — oto jedyna przyczyna istniejącego stanu rzeczy.

## B. Dziecko wiejskie w okresie przedpukwitania i w początkach okresu pukwitania.

(Od roku mniejwięcej 12-ego — 14-tego i w latach po 14-ym).

Dojrzałość płciowa dziecka wiejskiego występuje później, jak u dziecka miejskiego. „Spóźnienie“ to wynosi nieraz kilka miesięcy, ale częściej rok i więcej. Przyczyną tego jest właściwie nie tak spóźnienie w rozwoju dziecka wiej-



skiego, jak raczej wcześniejsze dojrzewanie miejskiego. Wpływa na to prosty i zdrowy sposób odżywiania się wieśniaka, jego ustawiczne przebywanie na świeżem powietrzu i praca fizyczna.

P ó ż n i e j s z a d o j r z a ło ś ć p ł c i o w a jest dodatnim objawem w procesie cielesnego rozwoju dziecka wiejskiego. Im później bowiem występuje, tem więcej czasu zyskuje ciało do spokojnego, zdrowego, silnego rozwoju organów. Jakżeż słabowite są te dziewczęta miejskie, u których pierwsze fizjologiczne objawy pokwitania pojawiają się w 12 roku życia. Jak silne dziewczęta wiejskie, u których mają one miejsce o wiele później w 14-ym roku życia nawet niejednokrotnie.

Z faktu, iż dojrzałość płciowa dziecka wiejskiego występuje o wiele później, można wnioskować, iż rozwój dziecka wiejskiego przed okresem pokwitania wogóle — i wszystkie fazy rozwojowe, poprzedzające pokwitanie — przebiegają powolniej i występują później.

Powolniejszy rozwój cielesny dziecka wiejskiego ma poważny wpływ na bieg jego r o z w o j u d u c h o w e g o. I on także odbywa się powolniej. Jest to rzecz jasna i zrozumiała dla każdego, kto zdaje sobie sprawę ze znaczenia dojrzałości płciowej dla rozwoju duchowego dziecka. Mam tu na myśli i obudzenie się instynktu gatunkowego i dziedziny tych mrocznych uczuć, które wtedy ożywają, i zasadnicze przemiany w stosunku do świata i nowy sposób patrzenia nań od tej pory.

P o w o l n i e j s z y rozwój mniej silnie zaznacza się może w dziedzinie i n t e l l e k t u a l n e j, silniej natomiast w dziedzinie życia u c z u c i o w e g o. Komplikuje to oczywiście bardzo sprawę, bo w z a j e m n e u s t o s u n k o w a n i e się różnych dziedzin życia duchowego jest u tych dzieci inne. (Dziecko wiejskie więc 11-letnie np. to nie to samo, co dziecko miejskie 10-letnie, — dzieci te nie są bez reszty j a k o ś c i o w o j e d n a k i e).

Zbierając to, co powiedziałem podkreślę, iż:

1) Ogólny rozwój cielesny dziecka wiejskiego przebiega powolniej i w o w i e l e w d o g o d n i e j s z y c h warunkach.

2) Dojrzałość płciowa występuje u młodzieży wiejskiej, — zarówno męskiej, jak żeńskiej później, jak u młodzieży miejskiej.

3) Także rozwój duchowy w związku z tem przebiega u dzieci ze wsi inaczej, pozostając m. i. w dużej zależności od późniejszego pojawiania się dojrzałości płciowej — i to w mniejszym stopniu rozwój intelektualny, w większym dziedzina życia uczuciowego.

Na przebieg pokwitania u młodzieży wiejskiej prócz późniejszej dojrzałości cielesnej, wpływają także właściwości środowiska wiejskiego.

Przedpokwitanie i pokwitanie przebiega u młodzieży wiejskiej w związku z tem o wiele spokojniej, jak u młodzieży miejskiej z warstw kulturalnych, czy proletariatu. „Burze duchowe“ i „kryzysy“ nie zaznaczają się u niej tak jaskrawo i głęboko — nie wywołują tak potężnych wstrząsów.

Zarówno środowisko przyrodnicze jak i duchowe kulturalne jest za ubogie w bodźce, mogące tak gwałtowne załamania zrodzić. Nie sprzyjają im zupełnie.

Środowisko przyrodnicze surowe, twarde i sposób odżywiania się nie zbyt obfity w mięso, nie wywołują nerwowej nadwrażliwości na bodźce. Zdrowa praca na świeżem powietrzu powoduje normalne dojrzewanie fizyczne i fizjologiczne. Środowisko rodzinne, czy osobowe również siły bodźców nie potęguje. Wieśniak uczuć miłości, czy innych nie okazuje tak silnie na zewnątrz. Nie spotykamy u niego też w dziedzinie tych uczuć naogół takiej pobudliwości, jak w środowisku kulturalnem, sprzyjającym przewrażliwieniu erotycznemu. Wieśniak ceni wysoko przede wszystkim pracę fizyczną i siłę ciała. Podczas więc, gdy pokwitający z warstw kulturalnych szuka swych „ideałów“ w dziedzinie ducha, pokwitający ze wsi szuka go w wyczynach cielesnych. Kto ma najsilniejsze muskuły, kto większy ciężar podnieść potrafi, kto umie najpiękniej tańczyć — jest zuchem. Silne dążenie pokwitającego „do postawienia się“ i „zaznaczania własnego ja“ tu się wyładowuje

u chłopców; u dziewcząt w strojeniu się. Momenty siły i sprawności fizycznej, cielesne — odgrywają zresztą i w duchowych stosunkach płci podstawową rolę.

Zwrot ku własnemu wnętrzu duchowemu, odkrycie własnej jaźni; „podmiotu własnych przeżyć” i poczucie o s a m o t n i e n i a w związku z przeżyciem własnej odrębności — przebiega u młodzieży ze wsi bardzo słabo i mało intensywnie.

Praca fizyczna, brak książek, silne związanie ze społecznością rodzinną i gminną nie dopuszczają do silniejszego odczucia osamotnienia, po poznaniu „własnej jaźni”. Przepaść między światem subiektywnym i obiektywnym nie zarysowuje się tak głęboko. Pokwitający na wsi jest bardziej „dziecinny” w tej dziedzinie. Rzadko też bardzo pisze pamiętniki, czy poezje, bo brak mu napięć wewnętrznych, któreby do wyładowania się w tych dziedzinach zmuszały. Także i instynkt włóczęgowski — pęd w świat — nie budzi się tak silnie u pokwitającego ze wsi, brak mu bowiem tego wewnętrznego niepokoju — który pędzi w dal <sup>1)</sup>.

Mała skłonność do refleksji nad samym sobą, do intelektualnego przeanalizowywania życia i zagadnień, s i l n e więzy społeczne, powodują, że łatwo podporządkowuje się wszystkiemu temu, co zastał. Podczas gdy pokwitający z proletariatu odrzuca namiętnie każdy autorytet — na wsi nastawienia takiego nie spotykamy. We wsi spotyka się wyjątkowo tylko silniejsze objawy przekory, negacji i opozycji, wobec świata dorosłych, w wypadkach gdy wieś jest położona blisko miasta, ma dobre połączenia komunikacyjne, a więc ulega ujemnym często miejskim wpływom, lub tam, gdzie silniej we wsi zwalczają się „partje polityczne”, czy „społeczne”, chcąc zdobyć wpływy w danej miejscowości.

Ubogie życie d u c h o w e młodzieży wiejskiej wiedzie ją niejednokrotnie w okresie pokwitania do wyżywiania się, wczesnego już nieraz bardzo, w dziedzinie seksualnej. W p r y m i t y w n y bardzo sposób wyładowują się w niej energie z instynktu gatunkowego płynące. „Erotyka” nie odgrywa poważniejszej

---

<sup>1)</sup> Dr. Jan Kuchta: „Dzieci trudne do wychowania”. I. D z i e c k o — w ł ó c z ę g a. Warszawa. Arct. 1933.

roli; przeważa „sexus”. Brak w tej dziedzinie większego uduchowania, pragnie wyszumieć się za młodu i „młodość wyzyskać”. Wyżywa się też w sposób często dość prymitywny. Brak jej wzlotów wyższych, brak szlachetniejszej erotyki. O wyborze przyszłej małżonki decydują też nie momenty „miłości”, tylko majątkowe. Ta sfera życia przedstawia się u młodzieży wiejskiej przeto dość smutno<sup>1)</sup>.

## LITERATURA PRZEDMIOTU.

### 1. O ROZWOJU PSYCHICZNYM DZIECKA WOGÓLE PISALI:

a) w j ę z y k u p o l s k i m :

- Dr. Baley Stefan* — Psychologia wieku dojrzewania. Wyd. II. Warszawa. 1933.  
*Dr. Blachowski Stefan* — O fazach rozwoju psychicznego młodzieży. Poradnik w sprawach wychowania i nauczania. Zeszyt II. 1930.  
*Croner Else* — Psychika młodzieży żeńskiej. Tłum. z niem. Dr. Jan Kuchta i Dr. Jan Lubomirowicz. Warszawa. 1932.  
*Fietz Józef* — O dojrzałości dziecka do szkoły. Warszawa. 1932.  
*Kaczyńska A.* — Rozwój psychiczny dziecka w środowisku wiejskim. Warszawa 1931. Rkps.  
*Krassowska-Narutowicz Z.* — Okres młodzieńczy. Warszawa. 1931. Rkps.  
*Dr. Kuchta Jan* — Rozwój psychiczny młodzieży a praca szkolna. Warszawa. 1932 (II wyd. — Warszawa. 1933).  
„ — Rozwój psychiczny młodzieży wiejskiej. Warszawa. 1933.  
„ — Dążenia do kompensacji. Kraków. 1930.  
„ — Dzieci trudne do wychowania. Tom I. Arct. Warszawa. 1933.  
„ — Z badań nad psychiką młodzieży żeńskiej. „Ruch Pedagogiczny“. Kraków, 1930.  
„ — Książka zakazana, jako przedmiot zainteresowań młodzieży w okresie dojrzewania. „Muzeum“. Lwów. 1931/32.  
*Dr. Kreutz Mieczysław* — Rozwój psychiczny młodzieży. Lwów. 1931.  
*Dr. Mysłakowski Zygmunt* — Rodzina wiejska, jako środowisko wychowawcze. Kraków. 1930.  
*Dr. Szuman Stefan* — Sztuka dziecka. Warszawa. 1927.  
„ — Badania nad rozwojem rozumienia obrazów o symbolicznej treści u dzieci i młodzieży. Kraków. 1931.  
„ — Liczne artykuły w „Tęczy“, „Kwartalniku Filozoficznym“, „Higijenie Szkolnej“, „Szkole Powszechnej“ i t. d.

<sup>1)</sup> O rozwoju psychicznym młodzieży w dalszych fazach obacz. Dr. Jan Kuchta — „Rozwój psychiczny młodzieży — a praca szkolna. Warszawa. 1933; i Dr. Jan Kuchta: „Dzieci trudne do wychowania“. Arct. Warszawa. 1933.

*Dr. Zawirska Jadwiga* — Wyjaśnianie zjawisk przyrodniczych przez dzieci. Pol. Archiwum Psychologii. III. 1930.

b) w j ę z y k a c h o b c y c h :

*Dr. Bühler Charlotte* — Kindheit und Jugend. Leipzig, 1931. Polskie tłumaczenie w druku.

„ — Der Sechsjährige in psychologischer Betrachtung. Wien, 1926. (w dziele: Langer-Legrün — „Handbuch für den Anfangsunterricht“. Band I.), str. 3.

„ — Die seelische Entwicklung des Kindes und Jugendlichen. Berlin — Leipzig, 1929 — w dziele: Nohl-Pallat — „Handbuch der Pädagogik“. Zweiter Band. str. 155 — 174.

*Dr. Bühler Karl* — Die geistige Entwicklung des Kindes. Jena. VI/1930.

„ — Abriss der geistigen Entwicklung des Kindes. V/1929.

*Hall St.* — Adolescence. 1925. (2 tomy).

*Hoffman Walter* — Die Reifezeit. III/1930.

*Kroh Oswald* — Die Psychologie des Grundschulkindes. VIII/1931.

*Piaget Jean* — Le jugement et le raisonnement chez l'enfant. Neuchatel. — Paris, 1924. Polskie tłumaczenie w przygotowaniu.

„ — La représentation du monde chez l'enfant; tamże, 1926.

„ — La causalité physique chez l'enfant. Paris, 1927.

*Spranger Eduard* — Psychologie des Jugendalters. Leipzig, 1931.

*Stern Erich* — Jugendpsychologie. II/1928.

*Stern Wiliam* — Anfänge der Reifezeit. II/1929.

„ — Psychologie der frühen Kindheit bis zum 6. Lebensjahre. Leipzig. VI/1930.

*Tumlirz Otto* — Die seelischen Erscheinungen der Reifejahre. Leipzig. II/1927.

„ — Jugendpsychologie der Gegenwart. Berlin, 1930.

*Vorwahl H.* — Psychologie der Vorpubertät. Berlin und Bonn. 1929.

*Winkler Hans* — Der Trotz. München, 1929.

## 2. O ROZWOJU PSYCHICZNYM DZIECKA WIEJSKIEGO SPECJALNIE PISALI NADTO:

*P. Bode i Fuchs* — „Psychologie des Landkindes auf geisteswissenschaftlicher Grundlage“. Halle. Schrödel. 1925.

*P. Bode* — „Reifende Landjugend“. Osterwieck, Zickfeldt. 1929.

*Bopp* — „Sinn der Jugendreifezeit“. Freiburg, Herder. 1926.

*Fuchs* — „Psychologie der jugendlichen des Landes“. Wittenberg, Herrosée, 1928.

*Hauck Erich* — „Zur differentiellen Psychologie des Industrie und Landkindes“. Langensalza, 1929.

*H. Güttenberger* — „Das Landkind nach Umwelt und Eigenart“. Wien, 1925.

*Jaeckel* — „Weibliche Dorfjugend“. Leipzig, 1928.

*Kozcuinsky* — „Die Inteligenzentwicklung des Landkindes. (Disertation Jena, 1911.

*L'Houet* — „Zur Psychologie des Bauerntums“, 2 wyd. b. r. Tübingen. Mohr.



- Prüfer* — „Die männliche Landjugend mit besonderer Berücksichtigung der Domanialjugend“. Leipzig, 1918.
- Dr. Jan Kuchta* — *Rozwój psychiczny dziecka wiejskiego*. Warszawa. 1933.
- Sassenhagen R.* — „Ueber geistige Leistungen des Landkinds und des Stadtkindes. Leipzig, 1926.
- Springenschmid K.* — „Das Bauernkind“. München - Oldenbourg, 1925.
- Scheufgen H. J.* — „Das Seelenleben des Landkinds“. Paderborn, 1927.
- „ — „Gesamtunterricht in Landschulen“. Paderborn, 1928.
- Teufelsbauer L.* — „Psychologie des Landkinds“. Christ. Päd. Blätter. Wien, 1926. 49. Jg. Nr. 1.
- Themel Karl* — *Dorfkind, Stadtkind, Industriekind*. Langesatza (Pädagogisches Magazin), 1931.
- Walter H.* — „Zum Millieu des Landkinds (Ergebnisse einer empirischen Untersuchung). Zeitschrift für Kinderforschung. 40 Band. 4 Heft. Berlin, 1932.
- Weigert* — *Die weibliche Jugend auf dem Lande*. Jugendpflege X. 1923.
- F. Weigl und Dr. Lud. Battista* — *Die Volksschule. Ihre Bildungs und Erziehungsarbeit*. — *Handbuch der Erziehungswissenschaft*. III Teil. (Bd. 2) München, 1931, str. 249.

### 3. O ROZWOJU PSYCHICZNYM DZIECKA ZE ŚRODOWISKA PROLETARJACKIEGO:

- Dehn, D. Günther* — „Proletarische Jugend“. Berlin, 1929.
- Gansberg Fritz* — „Streifzüge durch die Welt der Grosstadtkinder“. Leipzig u. Berlin. IV wyd. 1929.
- Kanitz O. F.* — „Das proletarische Kind in der bürgerlichen Gesellschaft“. Jena, 1925.
- Kautz H.* — „Um die Seele des Industriekindes“. Donauwörth, 1918.
- „ — „Im Schatten der Schlotte“, tamże, 1927.
- Rühle Otto* — „Das proletarische Kind“. München, 1911 i 1922.
- „ — *Die Seele des proletarischen Kindes*“. Dresden, 1927.

J. JĘDRYCHOWSKA.

## POGLĄDY PEDAGOGICZNE I PRAKTYKA WYCHOWAWCZA PETERSENA \*)

Katedrę pedagogiki na uniwersytecie jenajskim oraz szkołę ćwiczeń obejmuje w roku 1923 Peter Petersen, ożywiony duchem tolerancji i humanitaryzmu, przejęty ideaą wspólnoty. Siłą rzeczy staje się on reformatorem w tym właśnie kierunku. Zaslugi Wilhelma Reina Petersena podnosi w publikacji swej „Der Bildungsweg des neuen Erziehers” (1924) i tem niejako zamyka historję jego działalności w duchu „ogólnej metody Herbarta”, natomiast w poczynaniach swoich na terenie Jeny nawiązuje nić tradycji do pracy Steya. Petersen należy do rzędu założycieli nowej autonomicznej „nauki o wychowaniu”, której częścią jest pedagogika, wobec tego przyjmuje tytuł „profesora nauki o wychowaniu” na uniwersytecie jenajskim, a dla instytutu pedagogicznego ustala nazwę „Zakład naukowo-wychowawczy” ze szkołą uniwersytecką (Erziehungswissenschaftliche Anstalt mit Universitätsschule). Szkołę ćwiczeń przekształca na szkołę doświadczalną (Versuchsschule); po pewnych próbach i wahaniach ustala typ — trzyizbowej szkoły powszechnej. Do Jeny wnosi Petersen z Hamburga swoje dotychczasowe doświadczenie pedagogiczne, żywe zainteresowanie dla „szkół wspólnoty życia” (Lebensgemeinschaftsschulen) nad których rozwojem pracował od pierwszych dni ich powstania, t. zn. od Wielkiejnocy 1919 r. w Hamburgu, wnosi również owoce licznych podróży, połączonych z badaniem doświadczeń szkolnych — „Nowego wychowania” w Niemczech, Anglii, Szkocji, Danji, Stanów Zjednoczonych i t. d.

Z powodu mylnego zaliczenia Petersena do „Wendekreis”<sup>1)</sup> należy wyjaśnić, że t. zw. Wendekreisschule lub Wendeschule nie może być utożsamiona z hamburskim „Wendekreis”, komunistycznym kołem młodych nauczycieli „bohaterów słowa” (Petersen w liście z dn. 8.IV.32), którzy publikowali w swoim organie radykalne poglądy i projekty, nie spędziwszy ani

\*) Wyjątki z pracy p. t. „Szkoła wspólnoty życia” (Die Lebensgemeinschaftsschule). Teoria pedagogiczna i praktyka wychowawcza Petersena.

1) W polskiej literaturze pedagogicznej.

jednego dnia w szkole. Szkoły wspólnoty życia w Hamburgu nie miały nic do czynienia z tem kołem ani z jego organem, nie należał do tego ruchu również Petersen.

Podobnie rzecz się z t. zw. ruchem młodzieży (Jugendbewegung, który wytworzył pewne nowe formy życiowe, zapłodnił myśl wychowawczą, lecz tych form i treści „ruchu młodzieży“ nie można przenieść poprostu do świata szkolnego. Świat szkolny musi być organizowany przez pedagogów, — gdyż dobry przywódca młodzieży w jej związkach nie zyskuje tem samem jeszcze umiejętności organizowania życia szkolnego i kształtowania go zgodnie z ideologją, głoszoną przez siebie.

Petersen dąży do ukazania młodym nauczycielom dobrej, nowoczesnej organizacji szkoły, rozwija dydaktykę i pedagogikę, dlatego osobiście kieruje pracą doświadczalną w szkole uniwersyteckiej i studjami przyszłych nauczycieli w zakładzie Naukwo-Wychowawczym, — utrzymuje stały, bliski kontakt z ruchami „Nowego Wychowania“, w dziełach swoich rozwija i pogłębia niezmiernie swój system pedagogiczny. Praca Petersena nie jest zakończona, każdy rok przynosi nową książkę, owoc doświadczeń i badań ostatnich czasów.

„Plan Jenański“, który swą nazwę zawdzięcza angielskim przyjaciołom Petersona, budzi zainteresowanie w szerokich kołach pedagogów europejskich, nawet daleki wschód ma w Jenie swoich przedstawicieli w osobach kilku studentów Chińczyków i Japończyków.

Najnowszą formą szkoły jest „szkoła wspólnoty życia“, rozwijana obecnie w praktyce i rozważana teoretycznie z punktu widzenia naukowo-wychowawczego.

Idea wspólnoty, która ujawnia się w pewnej mierze już w „szkole pracy“ i „szkole produkcyjnej“, określa istotę i sens „szkoły wspólnoty życia“.

Pojęcie wspólnoty nie jest jednoznaczne, treść jego zmienia się zależnie od tego, czy jest rozważana z punktu widzenia religijnego, politycznego, czy też ogólnego poglądu na świat i życie.

Pojęcie to wprowadza do socjologii Ferdynand Tönnies w pracy swojej „Wspólnota i społeczeństwo“<sup>1)</sup>, on bowiem pierwszy tworzy teorię wspólnoty i społeczeństwa, (1887 r.) która

---

Szkołę Jenańską zwiedzili pod osobistym kierunkiem prof. Petersena następujące osoby z Polski do 1931 r. wł. — Z. Szybalska, M. Ziemiłowicz, Adamczyk i J. Jędrzychowska.

<sup>1)</sup> „Gemeinschaft u. Gesellschaft- Grundbegriffe der reinen Soziologie“ von Ferdinand Tönnies-Sechste u. siebente Auflage 1926, Verlag K. Curtius, Berlin.

jest później rozwijana, rozszerzana i przekształcana przez innych autorów.

Na podstawie rozważań o przejawach woli ludzkiej i stosunku woli jednego człowieka do woli innego, dochodzi Tönnies do pojęcia wspólnoty. Stwierdza on, że chęci, wola ludzka pozostają w wielokrotnych stosunkach do woli innych ludzi, stąd wynika wzajemne oddziaływanie ludzi na siebie. Właściwością tych oddziaływań jest dążenie do zachowania lub zburzenia woli, czy nawet życia innego człowieka, zatem stosunek pozytywny lub negatywny (bejahende oder verneinende B.).

Przedmiotem tych badań Tönnies'a są stosunki pozytywne. Każdy taki stosunek pozytywny składa się z uroszczeń, ułatwień i świadczeń ludzkich, które są wyrazem ludzkiej woli i jej sił, przedstawia on jedność w wielości i wielość w jedności (Gem. u. Ges. str. 3). Jedność cechuje grupę ludzi, utworzoną na podstawie pozytywnego stosunku ich woli, grupa taka, ujęta jako istota lub rzecz, działająca jednolicie, nazywa się według Tönnies'a związkiem. (Verbindung) Stąd przechodzi on do pojęcia w s p ó l n o t y, która ujmuje jako realne i organiczne życie związku, czy stosunku ludzkiego w przeciwieństwie do związku, jako idealnego i mechanicznego tworzu, który określa pojęciem s p ó ł e c z e ń s t w o.

W dalszych swoich wywodach określa Tönnies w s p ó l n o t ę jako stosunek łączności między ludźmi, oparty na pozytywnym ustosunkowaniu się ich w o l i; jest to połączenie ludzi w całość rozumną, żywą i realną \*).

Wspólnota ludzka obejmuje tylko domowe, zaufane, zażyłe formy współżycia; żyć we wspólnocie, to znaczy żyć w zaufanem, zamkniętym kole rodziny, krewnych, przyjaciół. Przeciwnie, żyć w społeczeństwie, znaczy być wystawionym na widok publiczny, żyć w świecie.

---

\*) Istnieje wprawdzie wspólnota między wszystkimi istotami organicznymi, lecz rozumna wspólnota istnieje tylko między ludźmi (str. 24, par. 12). Odróżnia się zwierzęta socjalne od asocjalnych, różnice między nimi dotyczą sposobu ich współżycia, np. ptaki wędrowne i drapieżne mają inne sposoby, inne formy wspólnoty, ptaki wędrowne łączą się w gromady, ptaki drapieżne żyją jako poszczególne rodziny.

We wspólnocie znajduje się człowiek od urodzenia, jest w nią włączony z całą swą dołą i niedołą; w społeczeństwo wchodzi później „jak w kraj obcy”. Tönnies podkreśla znaczenie i zbawienny wpływ wspólnoty domowej (häusliche Gemeinschaft) na duszę ludzką; małżeństwo jest pełną wspólnotą życia (communio totius vitae).

Bywa zatem wspólnota rodziny, religji, języka, obyczaju, wiary; natomiast — społeczność podróży, nauk, interesu i t. p.

Z pierwotnej wspólnoty krwi — rodziny — powstaje wspólnota miejsca zamieszkania; z tej ostatniej, przez jednomyślną współpracę w pewnym określonym kierunku rozwija się wspólnota ducha. Wspólnota miejsca jest związkami życia animalno-zwierzęcego, zaś wspólnota ducha jest łącznością życia umysłowego, jest zatem najwyższą, wyłącznie ludzką formą wspólnoty. Te trzy rodzaje wspólnoty: krwi, miejsca zamieszkania i ducha, mogą splatać się ze sobą, tworząc typy wspólnoty; a) pokrewieństwa, b) sąsiedztwa i c) przyjaźni. Ze stosunków, istniejących w pierwotnej wspólnocie rodziny, rozwijają się dalsze stosunki między ludźmi np. władza, posłuszeństwo, współpraca, autorytet.

Np. ze stanowiska ojca w rodzinie wynika jego godność (Würde) autorytet, potrzeba oddawania mu czci ze strony osób zależnych, rodzi się idea władzy, stanowisko panującego. Stosunek władcy do poddanego zawiera te same elementy wspólnoty, co stosunek ojca do dzieci. Z czynnej pomocy wzajemnej rodzeństwa powstaje idea współpracy i współżycia innych ludzi, opartego na ich woli.

Tönnies w swej teorii wspólnoty wychodzi z założenia, że pierwotnym, naturalnym stanem jest j e d n o ś ć c a ł k o w i t a l u d z k i e j w o l i.

Wprawdzie warunki życia wywołują empiryczne różnice woli poszczególnych ludzi, lecz jej pierwotna jedność przejawia się w licznych związkach, określanym mianem wspólnoty. Wspólnota jest złączona przez wolę organiczną, (Wesenwille), początkowo przejawia się ona jako wola instynktowna, później świadoma — wyborcza (Kürwille), jako produkt myśli, skierowanej ku celom egoistycznym. Wola wspólnoty przejawia się jako wzajemne naturalne porozumienie (consensus) członków,



jako rodzaj sympatji, polegającej na intymnej, wzajemnej wiedzy o sobie, na współuczestnictwie w radości i bólu. Życie we wspólnocie jest posiadaniem i użytkowaniem wspólnych dóbr materialnych i duchowych. Wola posiadania i użytkowania staje się tem samem wolą ochrony i obrony wzajemnej. Na tej podstawie rozwija się wspólnota domowego gospodarstwa rodu — klanu, gminy, narodu i t. p. nowe formy wspólnoty.

W pojęciu ogólnem można mówić o w s p ó l n o c i e, o b e j m u j ą c e j c a ł ą l u d z k o ś ć; taką wspólnotą pragnie być kościół.

Spółeczność ludzka jest rozumiana jedynie jako istnienie obok siebie osób, duchowo od siebie niezależnych. Pojęcie społeczeństwa w jakimś kraju w przeciwieństwie do państwa, jako pojęcie naukowe, zyskuje należyte wyjaśnienie dopiero w stosunku głębszego przeciwieństwa do wspólnoty narodu. Wspólnota jest pojęciem pierwotnem, oznaczającym trwałe i prawdziwe współzycie. Historycznie zjawiała się ona wcześniej niż społeczeństwo.

Początkowo istniały prymitywne plemiona, szczepy, wyrosłe na ogólnej podstawie życia rodzinnego. Z biegiem czasu wspólnota zaczęła rozpadać się, wytwarzały się społeczeństwa, państwa.

Tönnies uważa, że społeczeństwo zostało wytworzone głównie przez stan trzeci w XVI i XVII wieku, jest ono funkcjonalnem pojęciem miast, obcem dla mieszkańców wsi, dla których właściwą jest wcześniej rozwijająca się wspólnota. Dowodzi również Tönnies, że po okresie wspólnoty następuje okres społeczności, to jedna, to druga forma współzycia zyskuje przewagę. Zachód rozwija się w kierunku wspólnoty, Wschód w kierunku technizacji, mechanizacji życia, a więc społeczeństwa.

Historja w swych badaniach postępuje wślad za zjawiskami życia, od wspólnoty do społeczeństwa, od „kultury narodu do cywilizacji państwa”. Ten przebieg zjawisk uważa Tönnies za nieunikniony, powszechny w dążeniu do uniwersalnej wspólnoty kulturalnej.

Na podstawie socjologicznej teorii Tönniesia wyrosła pedagogiczna idea szkoły wspólnoty.

Ogarniając przebytą drogę rozwoju od naturalnej wspólnoty przez okres społeczeństwa, zmierza myśl pedagogiczna do uniwersalnej wspólnoty kulturalnej.

W niemieckiej pedagogice pojęcie wspólnoty występuje po wojnie światowej.

Na powstanie tego typu szkół w Niemczech złożyły się następujące czynniki: 1) zwiększenie metodycznej samodzielności w dziedzinie wspólnej pracy i jej podziału, 2) nędza ekonomiczna, 3) dążenie rodziców do zapewnienia dzieciom szkoły, która wychowywałaby zgodnie z ich wspólnym poglądem na świat i życie, 4) idea odrodzenia narodu niemieckiego przez ducha wspólnoty.

(D e i t e r s widzi brak konsolidacji Niemiec w doskonałe państwo narodowe, brak jednolitej kultury. „Tęsknimy, pisze on, za ową jednością wspólnoty, która zdaje się być najistotniejszą cechą każdej kwitnącej kultury.)

Doświadczenia ze szkołami wspólnoty biorą swój początek w Hamburgu w r. 1919. „Wendeschool“, „Am Berliner Tor“, „Am Dulsberg“ i in. Obecnie szkoły wspólnoty są już liczne, rozrzucone po całych Niemczech: w Berlinie, Bremie, Lipsku, Dreźnie, Frankfurcie, Essen, Chemnitz — Kamienicy. Ruch ten ogarnął początkowo głównie szkoły ludowe, istnieją jednak próby zastosowania tej organizacji w szkołach średnich, np. Lichtwarkschule w Hamburgu, w Magdeburgu „Am Sedanring“, w Dreźnie — „Dürerschule“.

Ujawnia się również dążenie do stworzenia jednolitej szkoły wspólnoty, któraby łączyła w sobie szkołę powszechną — ludową i wyższą (naszą średnią). Ta jednolitość wychowania ma na celu scalenie narodu niemieckiego, podobnie, jak to się dzieje w Ameryce.

Najdalej posunięty jest plan Fr. Karsena — stworzenia państwa szkolnego w Neukölln — Berlin.

Przedstawicielami tego kierunku są: Peter Petersen, którym specjalnie zajmiemy się w niniejszej pracy, Wilhelm Paulsen, Henryk Deiters i Fritz Karsen.

Według W. P a u l s e n a „szkoła wspólnoty życia“ jest jednocześnie szkołą wspólnoty narodu i kultury, gdyż szkoła nie może być niczem obcem we wspólnocie ludzkiej, niczem od niej

odseparowanem, lecz musi być szczęśliwym, żywym członkiem pospólnego urzãdzenia życia. Nie jest ona tylko zakłãdem nauczania i wychowania, jeno poprostu miejscem życia młodzięży, rzãdzonem jej włãciwym prawem życia. W. Paulsen dowodzi, że szkoła powinna być drogã dziecka do siebie samego, a nie drogã do dogmatów, celów i programów. Každy z góry nakreślony cel wychowania może stać się kłãstwem i zdradã w stosunku do dziecka. Szkoła nie powinna być narzãdziem partyj kościelnych lub politycznych, lecz ma być podmiotem objawów własnego życia; dlatego może być tylko niepolitycznã i niekościelnã, wolnã od przymusu jakiegokolwiek wyznania.

H e n r y k D e i t e r s podobny wypowiada poglãd: stworzenie nowej wspólnoty przy pomocy bujnych sił młodego życia, to znaczy, że szkoła stać ma w ściślejszej łączności z szerokiem i wolnem życiem, którego jest tylko małym wycinkiem. Dziedziny pracy wspólnoty, otaczającej szkołę, są też jej dziedzinami... Rzeczywisty czyn dziecka możliwy jest tylko na miarę dziecka; szkoła ma być domem dziecięctwa, ogniskiem młodzięży (Die Schule der Gemeinschaft).

F r i t z K a r s e n jest przeciwnikiem hasła „vom Kinde aus“, czyli, że dziecko ma być punktem wyjścia dla pracy pedagogicznej. Jego zdaniem dziecko ma kierować się świadomościã swoich obowiãzków wobec wspólnoty, a nie swoich praw indywidualnych. Szkoła jest wspólnotã pracy i wychowania młodzięży. Szkołę „wspólnoty życia“ ujmuje Karsen na podstawie socjalistycznego poglãdu na świat; ma ona przygotowywać przyszłych członków tworzącego się społeczeństwa socjalistycznego; jest ona zatem tylko s z k o ł ą t w o r z ą c e g o s i ę s p ł e c z e ń s t w a, w praktyce posiada określony kierunek polityczny, jest bezwyznaniowã (t. zw. Weltliche Schule). Twórcã jej jest marksistã i stoi na gruncie materjalizmu historycznego.

Na tle tych różnorodnych, niekiedy pokrewnych sobie kierunków pedagogicznych występują wyraziściej „szkoła wspólnoty“ Petersena, oparta na szerokiej podstawie praktyki i doświadczeń, opracowywana teoretycznie przez niego oraz jego zwolenników, czy współpracowników: H. Döpp-Vorwalda, Roberta Reigberta, Arno Förtscha i Spasitscha.

## WSPÓLNOTA.

Petersen usiłuje wyjaśnić pojęcie wspólnoty za pomocą obszernych określeń lub krótkich definicji, które znajdujemy w każdym jego dziele<sup>1)</sup>. Używa on tego pojęcia w sensie ontologicznym, kiedy wspólnota oznacza rzeczywistość, byt duchowy, z którego wyłania się wspólne istnienie ludzi, to znów w sensie więcej socjologicznym mówi o wspólnotach widomych, konkretnych jako formach powstawania i utrzymywania duchowości w świecie ludzkim. Uwzględniając wszystko, co zostało powiedziane przez Petersena w tej sprawie, wnioskujemy, że „wspólnota”, to całość związków duchowych, wzajemnej zależności, oddziaływań i zobowiązań, łączących człowieka ze światem rzeczywistym. Człowiek dziś, zawsze, wiecznie jest istotą żyjącą we wspólnocie, jako w związku, danym od początku.

Wspólnota widoma, w zwykłym znaczeniu jest formą życia, tworem i zobrazowaniem duchowości, jest realnem zjednoczeniem ludzi, które ma służyć do wytwarzania i pielęgnowania wspólnych dóbr duchowych. Potencjonalnie wspólnota jest ideałem współżycia ludzkiego, ideał najdoskonalszej jedności, celem sama w sobie.

Idea wspólnoty według Petersena jest najwyższą i ostatecznie normuje to współżycie. Pojęcie to staje się jednak dopiero wtedy rozumiałem, kiedy stwierdzimy, że Petersen ujmuje wspólnotę w ścisłym związku z rzeczywistością wychowawczą, jako zjawisko tej

<sup>1)</sup> W „Allgemeine Erziehungswissensch.“ cz. I — str. 28 „twierdzi on, że wspólnota jest wszechstronnym duchowym związkiem ludzi, wynikającym z naturalnego popędu, jest ona źródłem wszelkiej twórczej siły, zatem powinna stać się zarazem celem życia i wszelkich dążeń, jako zadanie, postawione człowiekowi przez życie”; w cz. II-ej t. dz. (str. 6) pisze, że przez „wspólnotę” rozumie on raz w metafizycznym sensie rzeczywistość, byt ogólnie, o ile ten jest duchem, to znów widome wspólnoty, o ile są one formami, przedstawiającymi powstawanie i utrzymanie duchowości w świecie ludzkim. W liście z dnia 18.I.1931 r. wyjaśnia, „użyłem pojęcia wspólnota również w metafizycznym lub, jak chętniej dziś mówimy, w ontologicznym sensie, mianowicie dla oznaczenia, że my, ludzie „od początku” pozostajemy we wspólnocie, że nasz byt osiągamy i posiadamy dzięki innym i nietylko stosunek walki życiowej łączy nas z innymi, jak to się sądzi z czysto socjologicznego punktu widzenia.



rzeczywistości i w tem ujęciu tkwi właściwy sens jego teorii, stąd wynika dla nas zasadnicza różnica między pojęciem wspólnoty i społeczeństwa.

Zwraca on uwagę na powszechnie znany pedagogom fakt, iż tych, którzy opuścili szkołę, otaczają nadal wychowawcze moce, jeno żadna pedagogika dotąd nie starała się ustalić ich, w tajemniczem działaniu podsłuchać, potem szukać rozwiązania dla wychowawczych poczynań szkoły, powołuje się na słowa Fröbela, który głosi, że „całe życie człowieka i ludzkości jest życiem wychowującym“.

Petersen odrzuca sztuczną cezurę, która znaczy przerwanie wychowania człowieka w określonym wieku i przyjmuje, że wychowanie trwa przez całe życie, że tradycyjna pedagogika niesłusznie zacieśniła pojęcie wychowania. Przez całe życie z otaczającego świata płyną ku człowiekowi wychowawcze moce, przyjmują setne i tysięczne kształty, działają niepostrzeżenie, lecz silnie i zbawiennie. Cała rzeczywistość oddziałuje na niego w sposób nieświadomy, niezamierzony, irracjonalny, gdyż człowiek jest związany z nią przez fakt urodzenia. Wychowawcze moce płyną z wzajemnego duchowego oddziaływania ludzi na siebie, wychowuje ich również przyroda oraz cały świat rzeczy i wartości, wytworzonych przez pokolenia ludzkie. W tych nierozzerwalnych związkach, wśród tych różnorodnych, irracjonalnych wpływów odbywa się nieustannie proces wychowania, stawania się człowieka, zyskuje on swój „byt przez innych i w związku z innymi“.

Bez tych związków i oddziaływań świata, bez tej rzeczywistości wychowawczej, człowiek nie osiągnąłby swojego właściwego istnienia, swojego człowieczeństwa. Jakkolwiek posiadałby miejsce w czasie i przestrzeni, powietrze do oddychania i pożywienie dla utrzymania sił fizycznych, jednak byt jego utraciłby swą treść i sens prawdziwego człowieczeństwa.

Tak pojęte wychowanie i wspólnota w teorii Petersena są właściwie jednym i tem samym zjawiskiem rzeczywistości, tylko ujętem w innym niejako wymiarze. Przez wspólnotę określa on byt ludzki według istoty jego, czy rodzaju (sposób współistnienia ludzi, na który składają się akty przeżywania poznawania, uczucia, dążenia, działanie); przez wychowanie rozumie Pe-



tersen proces stawania się duchowego, humanizacji, zawarty w samem istnieniu człowieka w świecie (In — Der — Welt — Sein).

Doświadczenie mówi jednak, że nie zawsze świat działa wychowująco, niekażda rzeczywistość ujawnia wpływy wychowawcze. Moce te jednak istnieją, zdaniem Petersena, muszą być tylko wywołane przez człowieka i przez niego przyjęte. Rzeczywistość wychowawcza zatem występuje tam tylko, gdzie istnieje czynne działanie bezpośrednio, oddanie się „doskonałej służbie”. W tem działaniu i przez nie właśnie zostaje człowiek związany z innymi w bezpośrednią jedność wspólnoty.<sup>1)</sup>

W tych jedynie warunkach czynnego ustosunkowania się do innych odbywa się wychowanie, nie może więc jednostka biernie przetrwać dóbr wspólnych, nie może obojętnie patrzeć na dążenia, zmagania się o dolę i niedolę swego otoczenia, gdyż wtedy wyłącza się z pod wychowawczych wpływów wspólnoty, każdy bowiem sam stanowi o swoim stosunku do niej. Z tą decyzją człowieka wiąże się dla niego sens świata i sens jego życia w świecie. Dlatego też proces przystosowania się jednostki, wżywania we wspólnotę, organicznego stawania się przez wzajemne duchowe oddziaływanie ludzi na siebie jest jednocześnie procesem wychowania, wżywania w wartości świata kulturalnego.<sup>2)</sup>

Wpływ i wyniki tak pojętego wychowania we wspólnocie mogą być unicestwione tylko przez rozbitcie lub rozprzężenie tego wychowawczego kręgu.

Przedmiotem wychowania we wspólnocie według Petersena może być tylko człowiek, gdyż człowiek jest tylko istotą uduchowioną, inne istoty żywe nie są formami dla duchowości i dlatego nie mogą być wychowywane, jedynie tresowane.

Aby zrozumieć i odczuć wpływ i znaczenie wspólnoty, trzeba uznać w człowieku istotę uduchowioną, pisze Petersen, gdyż „kto uważa religję jako niedorzeczność i oszustwo, duchowość jako pianę na morzu sił witalnych, człowieka jako najwy-

<sup>1)</sup> Allgem. Erz. (str. 104).

<sup>1)</sup> „Berufschulpädagogik“ (str. 75).

<sup>2)</sup> Allgem. Erz. (str. 105).

zej rozwinięte zwierzę, z tym dyskusja jest niemożliwa". (P. Petersen, 8 IV. 1932 r.).

Z tego założenia konsekwentnie wynika, że z pośród wszystkiego stworzenia jedynie człowiek posiada zdolność pojmowania i przeżywania potrójnego systemu związków, przez które osiąga swój byt, mianowicie: 1) Stosunku człowieka do człowieka, 2) stosunku człowieka do przyrody i 3) człowieka do Boga.

Najwyższy duchowy stosunek człowieka do człowieka wyraża się we wspólnocie międzyludzkiej, w niej też istnieje najsilniejsza wzajemna zależność, najintensywniejsza wymiana wpływów, są to bowiem związki zawsze bezpośrednie, zawsze osobiste z tymi, którzy wkraczają w krąg życiowy danej jednostki—swoi, czy obcy, przyjaciele, czy wrogowie.

W tej też kolejności rozpatrzymy związki człowieka w rzeczywistości wychowawczej.

## POWSTAWANIE I ROZWÓJ WSPÓLNOTY.

Petersen przyjmuje podział wspólnoty na trzy rodzaje, podobnie jak to uczynił Tönnies, jednak podkreśla silnie znaczenie duchowości we wszystkich tych rodzajach.

Przytaczamy ten podział: 1) Wspólnota, która powstaje na podstawie związków krwi, zatem rodzina, krewni, ród. Tutaj zalicza Petersen również związki przyjaźni, które wywołują działanie irracjonalnych sił, tkwiących w istocie i krwi człowieka; 2) Wspólnota, która powstaje przez współzycie, współistnienie w jednym miejscu zamieszkania, a więc sąsiedztwo, ojczyzna; 3) trzeci rodzaj stanowią wspólnoty umysłowe, jak język, religja, obyczaje prawa, mity, podania i t. d. W życiu wspólnoty te splatają się z sobą.

Pokrewieństwo, wspólne miejsce zamieszkania, podobne warunki naturalne, wśród których żyją ludzie, wpływają na wytworzenie się również podobnych cech wrodzonych i nabytych, a w związku z tem wyobrażenia i uczucia tych ludzi zawierają treści w swej istocie podobne lub nawet zgodne, co ujawnia się najwyraźniej w języku. Na podstawie wspólnych uczuć po-

wstają zwyczaje, obyczaje, prawa i t. p. Wspólnoty umysłowe otaczają i kształtują człowieka przez całe życie, na to ich wychowawcze, kształtujące oddziaływanie wskazuje Petersen.

To pozornie naturalistyczne stanowisko Petersen ogranicza jednak, podkreślając wielki wpływ czynników duchowych w rozwoju ludzkości; tym czynnikom przypisuje on znaczenie decydujące.

Opierając się na „etyce“ Wilh. Wundta, twierdzi on dalej, że w tych wspólnotach ujawnia się wola zbiorowa, równie realna, jak wola indywidualna, występuje zgodność oraz wzajemne oddziaływanie jednostki i wspólnoty życia ludzkiego.

Podobnie jak Pestalozzi, Dörfeld, Stoy, jest również Petersen gorącym rzecznikiem rodziny, ją też czyni podstawą i prawozorem innych wspólnot.

Prawdziwie moralna i wzajemnie miłująca się rodzina jest pierwotną formą wspólnoty; powstaje ona na podstawie sympatji i związków krwi, która nie jest wymieniona tutaj w znaczeniu substancji fizycznej, lecz jako nosicielka zawartego w niej życia, jako pośredniczka wartości duchowych.

Wspólnotę rodziny łączy miłość, ona to wywołuje skłonność krwi, z niej płynie zdolność do wszystkiego, co dobre, i szlachetne, lecz wtedy dopiero, kiedy z popędu przekształciła się ona w uczucie świadomej sympatji i oddania, stała się miłością oczyszczoną, uduchowioną. Wtedy rodzina może rozwinąć oddziaływanie wychowawcze w rozumieniu Petersena, t. zw. uduchowanie.

Niezbędnym składnikiem wspólnoty-rodziny jest dziecko; bez dziecka rodzice nie tworzą prawdziwej wspólnoty. Jako argument wskazuje Petersen tęsknotę za dzieckiem w małżeństwach bezdzietnych. Kreśli pełen prawdziwego piękna obraz rodziny jako „wspólnoty miłości“, która, uszlachetniona i uduchowiona, w oddaniu się wzajemnem jej członków, obejmuje rodziców i dzieci, łącząc ich więzią trwałą na wspólne przeżycia i doskonalenie się.

Najpełniejszy swój wyraz znajduje wspólnota we wzajemnem przenikaniu się duchowem, kiedy dzieci żyją w rodzicach, rodzice w dzieciach i małżonkowie w sobie wzajemnie.

Rodzina jest kręgiem ludzkim, potrzebnym człowiekowi do zdrowego i pełnego rozwoju jego istoty. Swobodny rozwój, radość życia, podtrzymuje w dziecku ta świadomość, że w chwilach doli i niedoli jest ono otoczone przez rozumiejących je ludzi, gotowych stale do pomocy czynnej, w rozumieniu dziecka, niezawodnej. W tych bliskich związkach nie potrzeba intelektualnej jasności, wystarczy odczucie bez słów, spojrzenie, lekkie dotknięcie ręki.

Rodzina — to wspólnota życia, która wspiera swych członków niez mordowanie, obejmuje wszystkie sytuacje i zagadnienia życia, od spraw najprostszych, najpowszedniejszych do najwyższych i najgłębszych.

Tych wspólnych przeżyć, wspólnego stawania się i kształcenia nikt bezkarnie zapomnieć nie może.

Wśród członków rodziny wyróżnia Petersen matkę, ją uważa za najbliższą tej prawspólnoty, z której wszyscy wychodzimy, z której wyrasta nasze życie duchowe. Z synowską miłością kreśli pedagog jenajski świetlaną postać ludzkiej matki, która z pra-wspólnoty wynosi na ramionach dziecko człowiecze i życie jego, świat, nieraz prosty i ubogi przetyka wątkiem słonecznych swoich myśli, napełnia muzyką słodkiego swego imienia. Petersen podkreśla silnie ścisły związek losu dziecka z losem matki i niebezpieczeństwo zatraty, rozbicia dla tego, kto zbyt wczesnie oderwany został od matczynego łona; podnosi świętość macierzyństwa, którą uznają zdrowe moralnie narody. Biada narodowi, mówi on, którego mężowie nie mają już czci dla kobiety — matki, lecz więcej jeszcze biada kobietom, które na tę cześć już nie zasługują.

Rozkład, rozbicie jedności rodziny uważa Petersen za groźny objaw w życiu narodu, zestawia współczesny kryzys rodziny z innymi, zatrważającymi zjawiskami w świecie ludzkim.

Mimo ogólnego rozprzężenia życia moralnego, mimo obniżenia poziomu duchowego w rodzinach, nie traci on wiary w jaśniejszą przyszłość, niema bowiem nic trudniejszego do zgłędzania jak rodzina-wspólnota.

Rodzina spełni sweje zadanie, jeśli wychowa zdrową moralnie jednostkę i odda ją narodowi.



N a r ó d jest następną fazą w rozwoju wspólnoty. Jest on najwyższym związkiem rodzin; jego członkowie, złączeni wspólnością natury, języka i pracy kulturalnej wielu pokoleń w pełni miłości przeżywają dobra duchowe oraz wartości, zdobyte w czasie wiekowych wysiłków, i wypracowują nowe, by je przekazać przyszłym pokoleniom dla dalszej pracy. <sup>1)</sup>

Jako organiczna całość powstaje naród, podobnie jak rodzina, przez uczucia sympatji, miłości, która jako zew krwi przyciąga jednostki ku sobie. Petersen twierdzi, że tej wspólności, tego związku nie można wyjaśnić na podstawie rozumu i woli. Jeno uczucie jasno wykazuje, dlaczego stanowimy jedność z tym właśnie narodem, a nie innym, któryby dał nam większe bezpieczeństwo i korzyści. Czynnikiem decydującym o przynależności do tej wspólnoty jest miłość narodu i poczucie łączności z nim, zatem ludzie, którzy nie kochają swego narodu, stoją poza nim, choćby formalnie do niego się zaliczali przez urodzenie, zamieszkanie i t. d.

Naród spełnia w stosunku do jednostek analogiczną rolę, jak rodzina, z tą jednak różnicą, że członkowie wspólnoty narodu sami muszą odnaleźć właściwe sobie miejsce i służąc narodowi, zdobywać własną wolność oraz możliwość życia pełnią swych sił.

Obok wspólnoty własnego narodu Petersen uznaje także, że istnieją w świecie inne w s p ó l n o t y n a r o d ó w; mają one rozmaite wartości, inaczej też być nie może. Są one jakby szeregami innego stopnia potęg, ale w swej ostatniej i najwyższej treści duchowej mają jednakową wartość. Jest to oczywiste, że każdy człowiek powinien miłować swój naród. Jeżeli kocha go, to tem samem kocha i ludzkość, bo wie, że jego naród jest perłą z dużego sznura w ręku Stwórcy, a piękno narodu osiąga najwyższy blask dopiero po zaszeregowaniu do tego łańcucha i w harmonji z innymi perłami.

„I któżby pogardzał mniejszą perłą, kiedy duża potrzebuje jej do swego pełnego działania, pełnej świetności?” woła z zapalem Petersen.

Najszerszy zakres działania osiąga wspólnota w owem zjednoczeniu narodów; w życiu wspólnoty narodów może wziąć

<sup>1)</sup> Allgem. Erziehungswiss. (str. 246).



udział jednostka tylko za pośrednictwem własnego narodu; jedynie żyjąc we wspólnocie z własnym narodem, może ona czuć się członkiem wspólnoty ludzkości, ludzkość bowiem nie jest formą rzeczywistą. Ta silna wiara w przyszłość wspólnoty narodów czyni zamierzenia wychowawcze Petersena i stawia go w szeregu tych licznych pedagogów świata kulturalnego, którzy poprzez słupy graniczne wyciągają ku sobie bratnie dłonie dla pokojowego współżycia i humanitarnej współpracy.

## ROZWÓJ DUCHOWY JEDNOSTKI.

### Indywidualność—osobowość.

Rozwój wspólnoty, której zadaniem jest dobro i szczęście ogólne, wspólnoty, zataczającej coraz szersze kręgi i obejmującej coraz większe zespoły ludzkie, które począwszy od rodziny, poprzez własny naród, jako wielka wspólnota narodów opasuje ziemskie kolisko, rozwój ten nie niszczy, nie zaciera linii coraz pełniejszego kształtowania się i doskonalenia jednostki; — przeciwnie, ten jej rozwój występuje w teorii Petersena z całą wyrazistością, przytem związek jej i zależność w stosunku do wspólnoty nie osłabia się, nie traci znaczenia. Jakkolwiek potężny jest wpływ wspólnoty, nie jest on jedynie decydującym wpływem. Człowiek nie jest w pojęciu Petersena jedynie produktem otoczenia ani produktem pewnych warunków. Jako argument przytacza on słowa Pestalozziego „Widziałem, że warunki urabiają człowieka, lecz wkrótce ujrzałem, że człowiek stwarza te warunki“.

Jednostkę ludzką ujmuje Peterson jako istotę, która ma wolę i działa zawsze w łączności z innymi ludźmi, gdyż duchowy jej rozwój zależy w wielkiej mierze od innych i od niej samej, lecz nigdy nie jest jej wyłącznym dziełem.

Człowiek nie rodzi się ze świadomością własnego „ja“, albowiem tej świadomości dzieci jeszcze nie mają. (Nie znaczy to bynajmniej, że dziecko posiada już świadomość swego ja, jeśli nauczy się wcześniej używać wyrazu „ja“.)

Początkowo dziecko żyje w świecie idei, uczuć, dążeń swego otoczenia; rodziców, rodzeństwa, więcej w innych, niż w sobie

samem. Stopniowo dopiero budzi się w dziecku świadomość własnego „ja” w związku z rozwijającą się wolą. Przejawy woli powodują działanie, połączone ze stałemi stanami uczuciowemi oraz wyobrażeniami i wytwarzają w psychice jednostki pewną ciągłość. W tej osobliwej wewnętrznej działalności, odróżniającej człowieka od innych istot, uświadamia on sobie własną wolę, swoje „ja”. Tę jedność odczuwania własnych myśli i dążeń, których podłożem jest wola, nazywa Petersen *i n d y w i d u a l n o ś c i ą*.

Kiedy jednostka dochodzi do uświadomienia sobie własnego ja, poznaje również swoją odrębność, przez to odgranicza się od innych, bowiem każda indywidualność jest jakby inaczej oszlifowaną soczewką, jakkolwiek załamuje jedno i to samo światło, którem jest treść wspólnoty, otrzymuje własny obraz rzeczywistości, w której wzrasta.

Jednostka, odgraniczona w swej istocie od całości wspólnoty, pracując nadaje własne, indywidualne piętno pewnym rzeczom i stosunkom, lecz nie powinna tracić przy tem poczucia łączności ze wspólnotą, której dla dalszego swego rozwoju, ma się oddać z całym bogactwem rozwiniętych sił. Petersen dowodzi bowiem, że we wszystkim, co jest indywidualne, oprócz odgraniczenia, „izolacji”, występuje duchowość, łącząca jednostki<sup>1)</sup> chodzi zatem o uświadomienie tej nierozzerwalnej łączności i poddanie się jej kształtującemu działaniu.

Jeśli jednostka pozostanie nadal w związku ze wspólnotą, wtedy będzie uczestniczyła w wyższych jej dobrach, pomnoży swą indywidualną wartość i znaczenie, lecz udział jej we wspólnocie musi być czynny i podporządkowanie się jej dobrowolne.

Teraz jednostka ma do spełnienia najważniejsze zadanie, mianowicie, po wyzwoleniu się z nieświadomości, w miarę swego rozwoju duchowego, powinna odnaleźć swoje właściwe, określone miejsce we wspólnocie. Jest to sprawa wielkiej wagi w rozwoju jednostki, moment aktywacji tych energii, z którymi przyszła ona na świat, moment walki ze światem przeciwieństw o urzeczywistnienie pewnych możliwości, które tkwią w niej. Jest to również walka z sobą, jako tworem natury, kiedy czło-

<sup>1)</sup> D. Ursprung d. Pädag., str. 81 i d.

wiek duchowy walczy ze światem przeciwności w sobie samym, z przeciwieństwem dążeń do izolacji i łączności. Celem tej walki jest ogólna harmonja w stosunkach wzajemnych wielu, jak również jednostki w sobie samej.

Harmonję w sobie samej osiąga jednostka w tym stopniu, w jakim jej czyny i istota osiągnęły równowagę w stosunku do wspólnoty, zyskuje tem pełniejszą eudajmonję, szczęście, doskonałe sumienie.

To jest ostatnia faza rozwoju indywidualności, tajemnica stosunku między jednostką a wspólnotą.

W ten sposób wydoskonalona indywidualność, napełniona duchem wspólnoty, staje się o s o b o w o ś c i ą (Persönlichkeit).

Jednostka - osobowość w pełni swych sił staje się z biorącej — dającą, z wyzwalanej — wyzwalającą, zbawiony, staje się zbawcą <sup>1)</sup>.

Dzięki temu indywidualnemu rozwojowi jednostka staje się nie tylko inną dla siebie, lecz stwarza nowe warunki otoczenia, oddziałuje na innych ludzi. Ja — osobowość ujmuje siebie jako jedność, przeznaczoną do wyższej jedności — wspólnoty, oddaje siebie dobrowolnie na służbę dla celów wspólnoty, w którą wrasta i w której znajduje warunki ciągłego doskonalenia się.

Wstępując w służbę najwyższych wartości duchowych, jednostka zyskuje wewnętrzną moralną wolność.

W pracy swojej, w oddaniu się celom ogólnym, może ona stopić się niejako ze wspólnotą, wtedy jej działalność przekaże się bezimiennie przyszłości. Tak śpiewa wspólnota w pieśni ludowej i nie wymienia ust, które najpierw pieśń ułożyły, tak powstało dzieło „O naśladowaniu Chrystusa“, przypisywane Tomaszowi z Kempis, jednemu z „Braci wspólnego życia“. (Hammerken).

Osobowość może także tworzyć własne państwo myślowe, wyrazić swój stosunek do wspólnoty w postaci systemu filozoficznego, religijnego hymnu lub innego dzieła ducha ludzkiego. Wtedy jako duch przodujący, ukazuje ona wspólnocie nowe drogi, otwiera nowe perspektywy, podnosi wspólnotę, z której

<sup>1)</sup> „Allg. Erz.“ — I — 31.

wyrasta, do wyższych kręgów doskonalszego życia, zawsze jednak w łączności z innymi, zawsze w poczuciu wspólnego bytu w świecie.

Kreśląc ten obraz stosunku osobowości do wspólnoty, otwierając najszersze perspektywy rozwoju osobowości, wolnej wewnętrznie — oraz wspólnoty, wiecznie żywej i twórczej, niezgłębionej w swem irracjonalnem działaniu, rozwiązuje Petersen na gruncie nowego realizmu pedagogicznego problem stosunku jednostki i wspólnoty, ukazuje w tem wzajemnem związaniu się, dobrowolnem oddaniu służbie doskonałej — najwyższe korzyści duchowe jednostki, najpewniejszą drogę do szczęścia.

Realizację tej pełnej harmonii wewnętrznej, tego radosnego współistnienia z innymi, tego wytrwałego wspinania się wzwyż — uzależnia Petersen od czynnej postawy człowieka w stosunku do wspólnoty międzyludzkiej, do całej rzeczywistości wychowawczej.

Problem stosunku jednostki do wspólnoty wiąże się ściśle z innym problemem, rozważanym na nowo przez wszystkie kierunki realizmu pedagogicznego, mianowicie z problemem istoty człowieka i sensu jego bytu.

Wiara w odwieczny, niezmienny sens bytu wspiera całą teorię wspólnoty Petersena. Celem istnienia człowieka w świecie jest uduchowanie, doskonalenie się w rozwoju, dążenie do najwyższej wspólnoty — absolutu — dobra — miłości.

Człowiek, który ma osiągnąć te szczytowe punkty życia duchowego, w wysokiej służbie wspólnocie znajdować szczęście i siłę do własnego doskonalenia się, musi być w istocie swej dobry. Wiara w dobro, tkwiące w istocie człowieka, wiąże się ściśle z poglądem Petersena na sprawę wychowawczych wpływów wspólnoty.

Petersen uznaje tylko jedną zasadę, mianowicie istnieje tylko dobro, z czego wynika, że człowiek w istocie swej jest dobry. Zasada zła nie istnieje w jego systemie. Zło na świecie wynika, zdaniem Petersena, z wypaczonego wychowania. Człowiek jest dobry, to znaczy z natury obdarzony siłą, która sprawia, że w warunkach, godnych jego człowieczeństwa, przedstawia on obraz życia ludzkiego, pełen wartości moralnej. Jest to po-



gład, zbliżony bardzo do zapatrywań Pestalozziego na naturę człowieka i Rousseau'a, różny od Rousseau'a jedynie w stosunku do źródła zepsucia człowieka, które ostatni przypisuje zasadniczo kulturze ludzkiej; Petersen zaś wierzy nie tylko w rozbudzenie, podtrzymanie, lecz i wykształcenie siły — dobra w warunkach życia kulturalnego, w potrójnym związku człowieka ze wspólnotą ludzką, przyrodą i Bogiem. Opierając się na współczesnej nauce o dziedziczności<sup>1)</sup>, dowodzi on, że całość dziedziczonego dobra ludzi skłania się ku dobremu tam, gdzie to dobro zostało podane następnym pokoleniom w zdrowych warunkach.

Zatem należy dążyć do zregenerowania typu człowieka dobrego i zdrowego. Badanie przyczyn zaniku dobra i powstania zła, badanie szkód dziedzicznych, wpływów otoczenia w związku z ukształtowaniem całego środowiska, w którym wzrasta dziecko, prowadzi do odkrycia dróg i środków naprawy.

Dobro może być unicestwione przez wyłączenie człowieka ze wspólnoty, co może nastąpić przez rozprzężenie się jej lub egoistyczne zamknięcie się jednostki w sobie samej. Nie widzi siebie ona wtedy w świecie w ścisłej z nim łączności, w stosunku posłuszeństwa i zależności wobec jego wpływów, lecz świat ten widzi jako przeciwstawiony sobie lub w sobie samej, w pojęciu indywidualistycznym.

Petersen uważa, że człowiek — egoista porzuca swe człowieczeństwo, lecz na potęgde bytu rozbić się musi. Tę samą myśl w poetyckiej formie wyraził Mickiewicz:

„Sam sobie sterem, żeglarzem, okrętem,  
Goniąc za żywiołkami drobniejszego płazu,  
To się wzbija, to w głąb wali,  
Nie lgnie do niego fala, ani on do fali  
A wtem jak bańka prysnął o szmat głązu;

<sup>1)</sup> Al. Elster „Sozialbiologie“ (1923).

<sup>\*)</sup> W ostatniej pracy Petersena „Pädagogik“ (1932, str. 117) czytamy: „... zagadnienie istoty człowieka i bytu staje się problemem nauki o wychowaniu, będącej podstawą pedagogiki; o rozwiązanie tego problemu nauka o wychowaniu musi się zwrócić do ontologii lub teologii. Gogarten i Magdalena Tiling szukają rozwiązania u młodego Lutra, u Pawła i Jana, inni: Petersen, Helmut Schreiner, Ludwig Heitman — w pierwszych ewangeljach“.



Nikt nie znał jego życia, nie zna jego zguby:  
To samoluby".

Podobnie: błędne zaszeregowanie się człowieka we wspólnocie, życie niezgodne z powołaniem lub zamiłowaniem, nieumiejętność lub niechęć przystosowania się do warunków, w jakich postawiło człowieka życie, prowadzi do zahamowania rozwoju dobra, do zgłuszenia go i stąd dobro przejawia się w niewystarczającym minimum, które ujmujemy jako zło. (W etyce stanowisko uznawania jednej zasady dobra określa się jako monistyczne).

Wychowanie musi się liczyć z doniosłym znaczeniem momentu woli i otoczenia. Znaczenie tych czynników uznane jest przez wszystkich propagatorów nowoczesnego wychowania. Różnice występują natomiast w poglądach pedagogów na naturę człowieka.

Gogarten i Magd. Tilling, którzy reprezentują kierunek pokrewny Petersonowi, lecz wychodzą z odmiennych założeń religijnych, konsekwentnie, zgodnie z nauką młodego Lutera i apost. Pawła, — twierdzą, że człowiek jest grzesznikiem, podobnie jak dziecko jest grzeszne, więcej skłonne do złego niż do dobrego.

Petersen, jak wyjaśniliśmy, stoi na stanowisku wprost przeciwnym, że człowiek z natury swej jest dobry.

Istnieje jeszcze pośrednie stanowisko, które spotykamy u naszych pedagogów M. Ziemnowicza i in., że człowiek nie jest ani zły, ani dobry, że staje się nim dopiero przez wychowanie <sup>1)</sup>.

Wynikiem tych poglądów jest inny stosunek do dziecka i odmiennie w istocie swej metody wychowawcze, choć pozornie różnice byłyby niedostrzegalne.

Zasada, że człowiek jest z natury dobry, wspiera całą konstrukcję wiary w owocność pracy wychowawczej nad dziećmi normalnymi. Wiarę w to dobro posiadali wszyscy pedagodowie świata, którzy poświęcili się wychowaniu dzieci opuszczonych, młodzieży upadłej i osiągnęli wyniki dodatnie.

Siły moralne, tkwiące nawet w zaniedbanej, występnej młodzieży można rozwinąć i kierować ku dobru. Można i należy

<sup>1)</sup> „Autorytet, a wolność w wychowaniu", str. 17).

zaufać zasadzie dobra, oto hasła „nowego wychowania“, głoszone również przez Petersena.

Stąd płyną następujące wnioski pedagogiczne:

1) Każde dziecko jest dobre w swej istocie i może być doprowadzone do rozwoju swej osobowości przy pomocy wychowawczego oddziaływania wspólnoty, o ile to dobro nie zostało uszkodzone lub zahamowane.

2) Należy zatem dążyć do ukształtowania zdrowego moralnie środowiska wychowawczego, w którym dziecko mogłoby wzrastać i rozwijać się.

3) W wypadku, kiedy zostanie stwierdzone uszkodzenie dobra w wychowanku lub zahamowanie, zbadać należy przyczyny i usuwać je.

4) Dopomóc tworzącej się osobowości do właściwego zaregowania się we wspólnocie, do najlepszego urzeczywistnienia tkwiących w niej możliwości \*).

---

\*) Myśl zapoznania się z systemem Petersena, wybitnego pedagoga jenańskiego, zawdzięczam profesorowi dr-owi B. Nawroczyńskiemu; z Jego rad i wskazówek korzystałam również przy opracowywaniu materiału, zebranego przezemnie w Jenie.

## Z PIŚMIENICTWA

### a) Książki.

K s. D r. K a r o l M a z u r k i e w i c z: „**Kwestja Seksualna w Wychowaniu**“. Wyd. Surma, Poznań 1931 r. 176 str.

Autor podzielił wymienioną pracę na dwie części. W pierwszej ogólnej zastanawia się nad podstawami zagadnienia, a mianowicie nad doniosłością, źródłami, trudnościami jego i nad środkami wychowania seksualnego w ogólności, które dzieli na ochronne i dodatnie, te ostatnie znowu na pośrednie i bezpośrednie.

W części szczegółowej przedstawia nam najpierw fazy rozwoju płciowego, których wymienia cztery, to jest: okres utajonej płciowości do czwartego roku życia, okres badań i doświadczeń, sięgający mniejwięcej do siódmego roku, dalej fazę t. zw. twórczej latencji popędu płciowego, kończącą się z chwilą dojrzewania seksualnego, i wreszcie okres świadomości płciowej. Następne rozdziały poświęcone są środkom wychowawczym w poszczególnych okresach.

Pod koniec rozbiera autor aktualne zagadnienie uświadomienia płciowego, któremu poświęca stosunkowo dużo miejsca, bo aż 45 stron. Książkę zamyka rozdział o seksualnych wykroczeniach wychowanka.

Przechodząc do oceny powyższej książki wypada nam najpierw wysunąć pewne zastrzeżenia co do formy i podziału pracy. Ta, skądinąd tak pożyteczna, bo praktyczna praca, mogłaby o wiele większe dać korzyści wychowawcom, mianowicie orjentowania się w najtrudniejszym bodaj problemie wychowawczym, gdyby była ujęta cokolwiek zwięźle, przynajmniej w niektórych częściach, a nadewszystko, gdyby Czcigodny autor był zastosował inny układ rozdziałów. Mamy tu głównie na myśli dezorientujące rozmieszczenie, w dwóch odległych od siebie częściach książki, ściśle pokrewnej myśli, dotyczącej środków wychowania seksualnego. O wiele przejrzysiej przedstawiałyby się bez wątpienia całość, gdyby po ogólnych uwagach wstępnych, następowała jasno przeprowadzona geneza rozwoju płciowego dziecka, a potem dopiero dane były praktyczne wskazania wychowawcze, przystosowane w pierwszym rzędzie do poszczególnych faz rozwoju a w dalszym ciągu do natury dziecka wogóle, co odpowiadałoby określeniu „środków wychowawczych w szczególności i w ogólności“. W ten sposób uniknęłoby się też niektórych powtórzeń, które przy takim układzie stały się nieuniknione.

Krótki rozdział zatytułowany: „Zagadnienia najogólniejszej natury pedagogicznej“ należy, naszym zdaniem, ze względu na swoją treść do rozdziału drugiego, gdzie Autor omawia źródła zagadnienia, tembardziej, że zakończenie rozdziału trzeciego domaga się wprost bezpośredniego przejścia do środków wychowawczych.

Tyle w odniesieniu do formalnej strony pracy. Są to usterki, które z łatwością dadzą się naprawić przy ewent. następnem wydaniu książki.

Teraz treść sama. Zaznaczyliśmy już, że jest to przedewszystkiem książka praktyczna. Taką też być miała. Autor nie chciał pisać wielkiej rozprawy naukowej; zaznacza bowiem wyraźnie w słowie wstępnem, że ma na celu „interes pedagogiczny, praktyczny”. To zadanie książka spełnić może najzupełniej.

Zagadnienie rozbiiera autor w czterech etapach, zgodnie z ogólnie dziś w psychologii przyjętym podziałem wieku dziecięcego na okres wzniesienności, trwający od narodzin do mniejwięcej czwartego roku życia, na stadium woli, gdzie pojawiają się pierwsze zainteresowania intelektualne, zainaugurowane często niezawsze miłym dla wychowawców zjawiskiem czupurności, skąd nazwa „pierwszego wieku uporu” (das erste Trotzalter) w odróżnieniu od drugiego, który pojawia się w łączności z pokwitaniem czyli między 12 — 14 r. życia, dalej na okres intelektualny od siódmego resp. ósmego roku życia, gdzie motywem działania nie jest już sama tylko przyjemność, lecz przedewszystkiem jakiś konkretny cel. Okres ten trwa do czasu dojrzewania seksualnego. Z chwilą dojrzewania nastaje ostatni okres, pod względem seksualnym najwięcej niebezpieczny, albowiem dziecko jest wtedy z natury swej najbardziej podatne na złe wpływy.

Podział ten, jak i wymienione przez autora w poszczególnych okresach osoby specjalnego zainteresowania czy polubienia ze strony dziecka, dające się określić krótko: w drugim okresie „dorosły”, mianowicie osoby okazujące serce dziecku, w trzecim rówieśnik tej samej płci, a w ostatnim wreszcie on lub ona, są najzupełniej trafne. Zastrzeżenia jednak należałoby uczynić co do pierwszego okresu, gdzie momentem charakterystycznym ma być autoerotyzm, gdzie dziecko nawet niekiedy „w zabawie szuka podnieceń seksualnych, a rumieniec, rozpalone spojrzenia mają zdradzać nieskromne zamysły”. Tu zachodzi, zdaje się nieporozumienie. Rumieniec etc. na takim tle powstałe, mogłyby jedynie być skutkiem wstydu, wywołanego poczuciem winy. Od tego jednak dziecko dalekie jest w pierwszym okresie. Wprawdzie niektórzy autorzy poważni — pomijając na tym punkcie utopję freudyzmu — przyjmują możliwość jakiegoś rodzaju przejściowej seksualności już w wczesnym wieku dziecka. Tak pisze między innymi Ch. Bühler: „Niema wątpliwości, że w wieku dziecięcym przeważa zagadnienie socjalne, a seksualne ledwo się zaznacza. Silniej występuje ono, zdaje się, tylko przejściowo w mniejwięcej trzecim roku życia”. Ale mimo wszelkiego szacunku dla takich autorytetów, nie zapominajmy jednak, że świat znajduje się dziś niestety „naprawdę podświadomie” pod urokiem Freudowskiego panseksualizmu. Normalne dziecko w tym okresie jest wolne od takich i im podobnych przeżyć. Autoerotyzm, o ile o takim wogóle mówić można u dziecka, musiałby — nawet przy identycznych składnikach — w psysze dziecięcej być czemś istotnie różnym od stanu psychicznego dorosłych, określonego tem pojęciem. Słusznie powiada W. Stern: „już sama myśl przypisywana dziecku autoerotyzmu, narcyzmu, odnoszących się do płciowo dojrzałych ludzi, zniekształca z góry obraz psychy dziecięcej. Jeżeli gdzie bowiem, to tu przedewszystkiem winno mieć zastosowanie powiedzenie: Gdy dwóch czyni to samo, nie jest to jeszcze to samo”.

Dlatego wydaje się również nierealnym twierdzenie, jakoby około czwartego roku życia umysł dziecka miał być zaniepokojony pytaniem, skąd biorą się dzieci, i jakoby w razie niedostatecznych wyjaśnień dziecko sobie snuć miało na ten temat różne hipotezy. „Jest to wiek pytań Sully'ego, zaczynający się około trzeciego i czwartego roku życia. Wszyscy wiemy, jak mnogie i dziwaczne są owe dziecinne „dlaczego“, wprowadzając w kłopot mamy a nieraz i tatusiów. Dlaczego księżyc jest okrągły? Dlaczego kot ma włoski na nosie?” Podobnie należy oceniać też i pozorną ciekawość seksualną dziecka w tym okresie według zdania Claparèda.

Ale przejdźmy do innych zagadnień zawartych w pracy, bo mogłoby powstać wrażenie, jakobyśmy z rozmysłem wyszukiwali wątpliwę poglądy. Nie tak jest. Wychodzimy jedynie z założenia, że krytyka jest nią tylko wtedy, gdy jest obiektywną, gdy służy sprawie. Dwie rzeczy zamierzamy jeszcze poruszyć, które świadczą dobrze o pracy.

Pierwsza to sprawa genezy uczuć erotycznych. Jako takie, są one uczuciem złożonym, i dlatego nie są czemś gotowem odrazu, nie wyłaniają się też jako całość z pierwszych mglistych stanów psychicznych stopniowo do coraz większej wyrazistości. Są one raczej syntezą, krystalizującą się ostatecznie około wieku pokwitania, powstałą z dwóch pierwiastków: psychicznego i organicznego, według autora erosu i *sexus'u*. Ale nie dzieje się to tak, jakoby przez cały wiek dziecięcy rozwijały się one równolegle obok siebie. Nie jest tak dlatego, że rozwój psychofizyczny nie odbywa się w tempie równomiernem, lecz w skokach na przemian, a przypuszczenie takie świadczyłoby o zupełnem zapoznaniu praw rozwojowych psychy. Eros niemowlęcy i dziewicy dorastającej, to nie identyczna rzecz a tylko o tyle i tyle stopni intensywniejsza. Niedorzeczność takiego przypuszczenia jest aż nazbyt jasna. U dziecka w pierwszych latach, gdzie narządy płciowe czyli *sexus* są jeszcze nieczynne, „śpią“, może już eros istnieć i istnieje, tylko nie trzeba sądzić, jak wspomnieliśmy, że jest on żywcem tem samym, co miłość płciowa. Jest on raczej pewnego rodzaju pochyleniem się dziecka ku innym osobom czy to dorosłym, czy rówieśniczym z zabarwieniem narazie przedewszystkiem towarzyskiem, socjalnem. Dlatego jest on jako taki i w miłości do rodziców, do przyjaciół, do ludzi życzliwych, ale nie jest jeszcze bynajmniej erotyką, bo nią być nie musi, bo nią nawet być nie może, bo jeszcze brak odnośnej struktury. To miał też z pewnością na myśli autor, który słusznie tak wielki na ten szczegół położył nacisk. I nie jest on wcale w poglądach swoich odosobniony. Tę samą myśl spotykamy jak najwyraźniej u Kretschmera, W. Sterna, E. Sprangera, Foerstera i i.

Wreszcie problem uświadomienia płciowego. Jest to niezmiernej doniosłości rzecz, ale i delikatna. Dlatego nic dziwnego, że — jak wykazuje autor — nie detykano się jej dopóty, dopóki nie było to konieczne. Dopiero obecny rozwój kultury zmusza do ustosunkowania się do tego zagadnienia. Pewnem jest, że w warunkach dzisiejszego życia, z wyjątkiem chyba odległych od świata okolic, dziecko zostaje zwykle stosunkowo wcześniej uświadomione — zachodzi tylko pytanie, kto tego dokona. A więc trzeba



uświadamiać, konkluduje słusznie autor. Ale trzeba robić ostrożnie, umiejętnie, indywidualnie, tylko w miarę rzeczywistej potrzeby, czyli tyle, ile jest konieczne. Dlatego nie należy wysuwać się, o ile możliwości, z wyjaśnieniami, lecz pozwolić się pytać i prowadzić wychowankowi. W tem powiedzeniu tkwi wielka mądrość wychowawcza odnośnie do tak drażliwej materji.

Uświadamiać powinni w pierwszym rzędzie rodzice, a mianowicie matka, do której naogół dziecko najwięcej ma zaufania. Prawda jest, że w czasie dojrzewania następuje często pewnego rodzaju oziębienie tego stosunku czułości między nią a dzieckiem. Dzieje się to tem bardziej, jeżeli dotychczasowe wychowanie nie było dostatecznie nacechowane miłością. Wiadomo też, że w tym okresie dziecko jest przy swojej naturalnej skrytości, najwięcej przystępne dla sobie równych. Ale niechże rodzice nie zrażają się temi naturalnemi objawami, i jeżeli dziecko samo z jakichbądź powodów nie przystąpi do nich z prośbą o poradę w wewnętrznej udręce, niech obserwują je dobrze i rozumiejąc tło zachowania się jego, sami w odpowiedni sposób zbliżą się do niego. Jest to zadanie wielce odpowiedzialne i niezmiernie ważne w chwili obecnej. Na toż zadanie, między innymi, i na jego należyte uchwycenie zwraca uwagę książka, o której referujemy, i która powinna znajdować się w ręku każdego wychowawcy a szczególnie rodziców, choćby ze względu na ten problem, o którym dziś tyle błędnych szerzy się poglądów.

Następnie uświadamiać może szkoła, wychowawca urzędowy, ale jedynie osoba, jak autor zaznacza, mająca zaufanie dziecka, poważna i rozumiejąca doskonale zadanie. W przeciwnym razie pozostałyby łatwo niepowetowane szkody. Nigdy nie wolno uświadamiać wspólnie.

Wreszcie kościół. I tu chcielibyśmy podnieść na zakończenie szczególnie, który jest tego godzien. Rzadko spotka się gdzieś wzmiankę o znaczeniu konfesjonału w tem trudnem zagadnieniu. Mamy przecież dzieci wyłącznie prawie katolickie. Wszystkie niemal przystępują kilka razy w roku do konfesjonału. Aby zaś konfesjonał spełnił w tym względzie należycie tę wzniosłą a trudną misję, potrzeba z jednej strony, aby spowiednicy zapoznali się z tem zagadnieniem, i aby rodzice na wypadek, kiedy nie czują się na siłach, aby należycie spełnić te zadanie, zwracali się do nich z prośbą o pomoc ewent. o zastępstwo. Ku temu potrzeba dalej, aby dziecko na dłuższy czas obrało sobie jednego spowiednika, a rodzice budzili zaufanie do niego, i zachęcali je, aby ze wszystkiem, co ma na sercu, z ufnością do niego się zwracało i prosiło o wytłumaczenie i radę. A przecież tam nie tylko ludzka dorada działa, lecz i pomoc nadprzyrodzona łaski Bożej.

Niech tych słów kilka wystarczy dla oceny tak pożytecznej książki.

Carleton Washburne: „Adjusting the School to the Child“. New York, 1932, str. XVI + 189.

Autorem tej książki, którego odczyt mieliśmy możność słyszeć przed dwoma laty w Warszawie\*), jest superintendent szkół w Winnetka stanu Illinois, twórca tego, co się popularnie nazywa „systemem Winnetka“. W przedmowie autor zaznacza, że zarówno on, jak i zespół nauczycielski z Winnetka nie uważają tego za system, gdyż to pociągnęłoby za sobą ułożenie pewnego ustalonego planu, co nie leży w ich intencji i co byłoby niezgodne z duchem szkół w Winnetka. Są one zorganizowane jako laboratorium dla badań naukowych i praktycznych eksperymentów i zależnie od poczynionych odkryć modyfikują swoje sposoby postępowania.

Celem tej książki jest zaznajomienie szerszych warstw z ideami i pracą szkół w Winnetka, autor chce podzielić się swem doświadczeniem na polu przystosowania szkół do różnic indywidualnych, przez co rozumie nietylko rozwój techniki, potrzebnej do nauczania faktów i umiejętności, lecz cały rozwój twórczości jednostki. „Jeśli góra nie przyszła do Mahometa, Mahomet pójdzie do góry“, jeśli dziecko nie przystosuje się do szkoły, szkoła musi przystosować się do dziecka. To jest punkt wyjścia pracy w Winnetka. Książka ta jest wynikiem 12-letniej eksperymentacji.

Rozdz. I. Żeby dostosować naukę szkolną do różnic indywidualnych, istniejących między dziećmi, ważnym środkiem jest podział materiału nie na godziny lekcyjne, a na tematy, które różni uczniowie w różnym mogą przerabiać czasie. Nauka tych przedmiotów, które wszystkie dzieci muszą opanować w jednakowym stopniu, musi być zindywidualizowana. Natomiast są inne przedmioty, oznaczone przez autora jako „czynności grupowe i twórcze“ (będą to: dyskusje, przedmioty artystyczne, literatura, lektura, nauki społeczne), tych znajomość przez dzieci może być niejednakowa. Nauczanie tych pierwszych przedmiotów wymaga: 1) Dokładnego spisania (dla użytku nauczyciela) czego i w jakim zakresie mają się dzieci nauczyć. 2) Testów dajagnostycznych dla zbadania stanu umiejętności dzieci. Trzeba wiedzieć z czego należy im pomóc. Niema potrzeby dawać testów wszystkim dzieciom jednocześnie, każdemu dziecku, które przygotowało dany temat można dać test, po którym powinno ćwiczyć rzeczy, stanowiące jego słabą stronę. 3) Przygotowanie materiału dla pracy indywidualnej.

W rozdziałach II — VIII autor przedstawia jak dostosowuje się naukę arytmetyki i naukę języka ojczystego wraz z pisownią do każdego indywidualnego dziecka.

Rozdz. VIII poświęcony jest rozważeniu pracy indywidualnej w odniesieniu do „nauk społecznych“ (historja, geografja i nauka obywatelska).

W rozdz. IX Washburne przedstawia pracę w szkołach Winnetka z punktu widzenia ich uspołecznienia. Daje obraz klasy w czasie zajęć gru-

---

\*) Patrz: Oświata i Wychowanie, R. III, 1932, str. 580, 676—8; R. IV, 1933, str. 586.

powych i twórczych, tu jest sposobność do rozwinięcia inicjatywy i specjalnych zainteresowań dzieci. Panuje wśród nich swoboda. — Konieczne jest staranne rozplanowanie zajęć grupowych, trzeba wybierać tematy, wymagające wspólnych poczynań dzieci i dla opracowania których dostępna jest spora ilość lektury i materiału ilustracyjnego. Te tematy mogą być wzięte z dziedziny nauk społ., literatury, przyrody, lub z własnego doświadczenia dzieci. Autor przytacza tematy najczęściej stosowane w pierwszych 6 oddziałach szkół w Winnetka.

Rozdz. X — zachowanie się indywidualne dziecka. Podane są książki, które rozwijają to zagadnienie.

Rozdz. XI poświęca autor omówieniu kwestji administrowania zindywidualizowaną szkołą i opisuje administrację, stosowaną w Winnetka. Podaje takie rzeczy jak wiek dzieci przyjmowanych do szkoły, rozmieszczanie ich w oddziałach, plan zajęć, zapisywanie ich postępów, następnie przechodzi do kształcenia nauczycieli, omawia kierowanie nauczaniem, szkoły wakacyjne w Winnetka dla nauczycieli, zakład kształcenia nauczycieli w Winnetka.

Na zakończenie swojej książki, w rozdz. XII, autor mówi o tem, jakimi środkami uzyskał poparcie społeczeństwa dla swojej pracy. Rozpoczął od wprowadzanie idei w czyn, a potem dawał wyjaśnienia i opisy pracy dokonanej w szkole. Washburne jako zasadniczy sposób pozyskania społeczeństwa podaje rozgłaszanie prowadzonej pracy. Jako środki służyły mu: miejscowa gazeta, w której prowadził dział pytań i odpowiedzi dotyczących pracy w szkole, zebrania, a przede wszystkim Parent-Teacher Association (Stowarzyszenie rodzicielsko-nauczycielskie), które pozwala rodzicom na wejście w bliski kontakt ze szkołą. Wspomnę jeszcze o ciekawej praktyce stosowanej w Winnetka: raz na rok rodzice idą wieczorem do szkoły tak jakby byli uczniami i zajmują w klasach miejsca swych dzieci. W ten konkretny sposób zaznajamiają się z pracą swych dzieci w szkole i dochodzą do lepszego zrozumienia poczynań szkoły, niż przez jakikolwiek inny środek.

Książkę Washburne'a czyta się z dużem zainteresowaniem, można z niej wyciągnąć niejedną korzyść.

*Irena Szymaniuk-Wyrzykowska*

„Charakter Education“ — wydany przez Department of Superintendence of National Education Association Stanów Zjednocz., 1932, str. 535.

Dzieło to ma za zadanie przedstawić rozważania dotyczące kształcenia charakteru jako funkcji, którą mają spełnić szkoły. Książkę tę stworzyła specjalna komisja zajmująca się kształceniem charakteru. Szkice poszczególnych rozdziałów pisali różni pedagodzy — członkowie komisji — następnie rozstrząsano je szczegółowo na zebraniach; ostateczna redakcja jest odzwierciedleniem zdania komisji jako całości. W pracy swej komisja uniknęła podawania określonego i ustalonego systemu kształcenia charakteru. Niema tutaj żadnego definitywnego planu, stosując który możnaby osiągnąć dobry charakter, gdyż komisja wychodzi z założenia, że „kształcenie charakteru

składa się z reakcyj na sytuacje życiowe bez zastanawiania się ze strony jednostki, czy reakcja jej w poszczególnej sytuacji jest tak obmyślona, by miała przynieść jej własne udoskonalenie się”.

Autorzy podkreślają, że gdy chodzi o zagadnienia kształcenia charakteru najkorzystniejszą postawą jest taka, przy której kieruje się wyborem sposobu postępowania, a to przez zbadanie, jaki czyn najlepiej odpowie wy-  
mogom sytuacji i potrzebom zainteresowanych osób.

Książka składa się z 16 rozdziałów, które kolejno rozpatrzę.

Rozdział I daje nam analizę życia amerykańskiego z punktu widzenia kształcenia charakteru. Gdy chodzi o moralne wychowanie, autorzy wysuwają, jako jedną z najważniejszych cech życia współczesnego, zanik autorytetu i tradycji. Jeśli jednostka ma być szczęśliwa w obecnem społeczeństwie, musi ona zdawać sobie sprawę z nowych wartości i nowego porządku rzeczy, nie może jej wystarczyć ufna lojalność względem surowego i niezmiennego kodeksu moralnego, co było dobre we względnie statycznych społeczeństwach doby minionej. Obecnie doprowadziłoby to do głębokich konfliktów między jednostką a światem, w którym ona żyje. — Jako druga cecha wskazana jest wzajemna zależność członków różnych społeczeństw i narodów. Wpływ na treść i metodę kształcenia moralnego wywiera nacisk na świadomość dużej grupy w przeciwstawieniu do grupy małej. Przyszły obywatel musi być obywatelem świata, patriotyzm musi rozszerzyć się, by objąć inne narody i rasy. Indywidualizm winien podporządkować się dążeniom społecznym. — Trzecią cechą, którą trzeba uwzględnić w programie kształcenia charakteru jest władza nad naturą, nad życiem i śmiercią i umysłem ludzkim.

Rozdział II omawia czynniki kształcenia charakteru. Nauczyciele powinni pamiętać, że szkoła to tylko jeden z czynników kształcenia charakteru, wszystkie instytucje i urządzenia społeczne wpływają na jego ukształtowanie. Szkoła tem się wyróżnia, że jest ona jedynym czynnikiem, którym społeczeństwo świadomie kieruje. A zatem główną funkcją szkoły powinna być ocena i krytyka, w niej uczniowie powinni uczyć się oceniać i krytykować np. programy radjowe, artykuły gazet i t. d. — Warunek konieczny: szkoła musi stać się organiczną i żywotną częścią współczesnego społeczeństwa, by ono zdało sobie sprawę z możliwości szkoły jako czynnika kształcącego charakter.

Rozdz. III omawia szczegółowo, jakie cele może mieć na względzie kształcenie charakteru. Wskazanych jest tutaj i omówionych 17 głównych celów, będą to np.: charakter jako dobro ogólne, charakter jako życie zgodne z dogmatami pewnej religji, charakter jako służba państwowa, char. jako wcielenie wartości, robienie w każdej sytuacji rzeczy „najlepszej” i t. d. Gdy chodzi o definicję celu kształcenia charakteru, jest on zdefiniowany jako „stworzenie w każdej sytuacji takiego rozwiązania, które zachowuje i produkuje możliwie najwięcej wartości, dla możliwie największej liczby osób, na możliwie najdłuższy czas”.

Rozdz. IV daje nam teorię kształcenia charakteru. Przedewszystkiem odpowiedź na pytanie czy mamy sądzić o charakterze człowieka biorąc pod uwagę to, jakim ten człowiek jest, czy to co on robi. Powszechnie przyjmuje się, że charakter oznacza istotną naturę człowieka. Jednak współcześni psychologowie podnieśli szereg zarzutów przeciwko tej koncepcji, taki sąd o czyjś charakterze nie może być całkiem miarodajny, żadna jednostka nie zna tak dobrze drugiej, ani siebie samej, by sąd jej mógł być wystarczającym. To, co człowiek robi daje lepszy jego obraz. Komisja staje na stanowisku behaviorystycznym, stawia za zadanie wyjaśnienie postępowania jednostki i sposoby modyfikowania tego postępowania. Jednak w miarę potrzeby należy korzystać ze zdobyczy psychoanalizy.

Poszczególne teorie kształcenia charakteru rozważane są pod postacią specyficznych zagadnień, jak np.: wpływ dziedziczności i otoczenia na charakter, wpływ instynktów, rozwój charakteru z punktu widzenia behaviorystycznego, rola idei, rola sankcyj i t. d., i t. d. Kompletny plan kształcenia charakteru uwzględnia wszystkie dostępne źródła i czerpie ze wszystkich. Wiele czynników wpływa na rozwój charakteru i nie można ich pomijać.

Rozdz. V — Badanie odnoszące się do kształcenia char. Przy omawianiu i ocenie tych badań podzielono je na 6 grup: 1) badania, odnoszące się do charakteru moralnego; 2) badania dotyczące nieletnich przestępców; 3) badania nad przystosowaniem osobowości; 4) badania dotyczące postawy, opinii i przesądów młodzieży; (przy omawianiu tych 4-ch grup uwzględniona jest strona eksperymentalna i korelacja); 5) badania odnoszące się specjalnie do zagadnień płci; 6) badania stanowiące przyczynek do ułożenia programu nauk. Każda z tych grup dla przedstawienia metod i osiągniętych wyników, jest zilustrowana dziełami, wybranymi z danej dziedziny. Znajdzie tutaj czytelnik bardzo bogaty i obfity materiał, krytyczną ocenę i streszczenie szeregu dzieł, dane zebrane z przeprowadzonych badań, wyniki testów, szereg zestawień i tabel.

Rozdz. VI poświęcony jest analizie kształcenia char. w odniesieniu do programu nauk. Załączenie początkowe: „Program, który sprawia, że szczerze, inteligentnie i odważnie przystępuje się do rozwiązania jakiegoś istotnego zagadnienia życiowego jest programem kształcącym charakter”. Elementami takiego programu są: dostateczne uwzględnienie osoby ucznia i jego potrzeby posiadania bogatego życia osobistego i przekazanie spuścizny kulturalnej i doświadczenia; przedstawienie wspólnych zagadnień i ich wyników, wreszcie — dążenie do wywarcia wpływu na układ przyszłości, chęć wzbogacenia spuścizny minionych pokoleń.

Dalej idą rady dotyczące programu. Jako punkt pierwszy komisja wysuwa konieczność ustawicznego poddawania rewizji istniejącego programu, musi on być wciąż rekonstruowany, aby dotrzymać kroku ciąglemu postępowi i zmianom. Przygotowanie dobrego programu powinno pociągnąć współpracę wszystkich zainteresowanych stron, mianow. uczniów, nauczycieli i szerokiego społeczeństwa. Ponieważ ma on być skierowany do rozwiązywania rzeczywistych zagadnień życiowych, centrum jego powinny sta-



nowić nauki społeczne. Z zagadnień społecznych, które wymagają natychmiastowego przerobienia, komisja wysuwa nast.: rząd, podatki, stosunki międzynarodowe, zdrowie i choroby, prohibicja, przyniesienie pomocy rolnictwu; cykl ekonomiczny: bezrobocie, produkcja i konsumpcja; wychowanie, opieka społeczna — ubezpieczenia, pensje; zmienione warunki życia rodzinnego, zagadnienia płci, sztuki piękne i estetyka, religja.

Rozdz. VII porusza zagadnienia płci. Zdaniem autorów powinno się je przedstawiać przede wszystkim w związku z nauką psychologii i socjologii. Jak przystąpić do uświadomienia płciowego? Autorzy podają cztery główne punkty wyjścia: 1) dyskusja w związku z normalną pracą szkolną, 2) porady indywidualne, 3) dyskusja w grupach, 4) przygotowanie rodziców do właściwego traktowania tych tematów z dziećmi.

Rozdz. VIII omawia zagadnienie wpływu postępowania klasowego na kształcenie charakteru. Autorzy podają dla zilustrowania przykłady, jak nauczycielom udało się, przez postępowanie w klasie, przyczynić się do wykształcenia charakteru. Dzieje się to przez rozwijanie wyobraźni moralnej dzieci (odpowiednie opowiadania i przedstawienia sceniczne), przez testy (uczniowie nabierają nawyku właściwego oceniania swej pracy) i t. p.

Rozważania zawarte w rozdz. IX mają na celu doradzenie sposobów takiego zużytkowania środków posiadanych przez szkołę, by otrzymać w dziedzinie kształcenia charakteru pozytywne wyniki dla wszystkich dzieci. Te środki obejmują: środki fizyczne (budynek szkolny, place — czy zapewniają one dziecku swobodę ruchów i rozwój fizyczny, materialne wyposażenie szkoły i t. d.), życie społeczne szkoły, warunki etyczne szkoły (stosunek dyrektora do nauczycieli, wzajemne stosunki nauczycielstwa, stosunek do dzieci), rutynę szkolną (właściwe reakcje i nawyki), dyscyplinę, organizację szkolną, czynności pozaprogramowe (zebrania dyskusyjne, przedstawienia, sport, pismo szkolne, samorząd uczniowski).

Rozdz. X traktuje o udzielaniu indywidualnych rad. Stosuje się to zwłaszcza do dzieci, które z powodu wieku, umysłowości czy upośledzenia fizycznego, odchylają się od normy swojej klasy. Indywidualne porady wywierają bardzo duży wpływ na kształcenie charakteru. W rozdziale tym omówiona jest praca w tym zakresie nauczycieli i dyrektora, psychologa i lekarza szkolnego i podane są zasady zorganizowania dobrego programu doradczego.

Reli nauczyciela w związku z kształc. char. poświęcony jest Rozdz. XI. Podkreślony jest czynnik dobrobytu nauczycieli i jego wpływ na ustosunkowanie się do pracy, dalej wpływ, jaki wywiera dodatni stosunek dyrektora i jego szerszy pogląd na administrowanie szkołą, niezatrzymywanie się na drobiazgach. Nauczycieli nie powinno ograniczać się drobiazgowymi przepisami. Na zakończenie tego rozdziału podane są opinie o nauczycielach zebrane z różnych źródeł, mianow.: 1) zestawienie cech pożądaných u nauczyciela wg opinii uczniów, 2) idealny nauczyciel we wspomnieniach starszego pokolenia i 3) typ dodatniego nauczyciela wg opinii dyrektorów szkoły.

Dwa przedostatnie rozdziały zajmują się organizacją i administracją szkoły w związku z zagadnieniem kształc. char. Są w nich poruszone kwestje zaznajamiania rodziców z programem szkoły (oprócz zebrań, wystaw, przedstawień, wspólne wycieczki szkolne, zwiedzanie muzeów), dużej współpracy dyrektora z nauczycielstwem.

Pozostaje jeszcze nadmienić o nacisku, jaki położony jest w tem dziele na czynną współpracę domu ze szkołą (Rozdz. XIV). Dla zacieśnienia tej współpracy istnieje w Ameryce Stowarzyszenie rodziców i nauczycieli, które odbywa zebrania i kongresy, w samej zaś szkole ma miejsce bliskie porozumienie lekarza szkolnego z domem, następnie badania psychologiczne odbywają się w porozumieniu z rodzicami.

W rozdziale następnym omówiona jest współpraca szkoły z różnymi organizacjami młodzieży, jak harcerstwo, Czerwony Krzyż i inne niezliczone kluby i organizacje młodzieży amerykańskiej.

Ostatni rozdział podaje testy i pomiary stosowane przy kształceniu charakteru. Przykłady typowych pomiarów i testów, wraz ze szczegółowym opisem dużej ich liczby, uwzględniającym następujące dane: autor testu, wiek dzieci dla których test jest przeznaczony, jego opis, rzetelność i pewność testu, przeprowadzone próby, wydawca. Ten materiał jest bardzo obfity.

Jak widzimy **Character Education** daje bardzo szczegółowy przegląd badań i studjów z dziedziny kształcenia charakteru. Podkreślona w niem teza, kształcenie charakteru stanowi cel, ku któremu skierowane jest całe wychowanie.

*Irena Szymaniuk-Wyrzykowska*

**Petersen Peter**—„*Der Ursprung der Pädagogik*“. Berlin-Leipzig. Walter de Gruyter u. bo. 1931. 216 str.

Autor jest jedną z najsilniejszych indywidualności pedagogicznych współczesnych Niemiec. Idee jego dziś już przekraczają granice Rzeszy czego najlepszym dowodem, że jedno z państw południowej Ameryki przy reorganizacji ustroju szkolnego powołało go jako eksperta. Petersen wyszedł z Hamburga, który bezpośrednio po wojnie zapoczątkował reformatorską działalność pedagogiczną w Niemczech. Sam stanął wtedy na czele pierwszego Gimnazjum nowego typu (szkoły-wspólnoty) t. zw. Lichtwarckschule w Hamburgu. Wkrótce powołano go na katedrę pedagogiki w Jenie, gdzie w r. 1923 założył uniwersytecką szkołę ćwiczeń, znaną u nas pod mianem „szkoły jenańskiej” czy „planu jenańskiego”.

Książka omawiana jest dalszym ciągiem wydanej w r. 1924 „*Allgemeine Erziehungswissenschaft*“. Na samym początku autor omawia stosunek między pedagogiką a filozofją. Filozofja stawia problemy, które rozwiązać mogą tylko poszczególne nauki. W zależności od przyjętego systematu filozoficznego zmieniają się kierunki pedagogiczne. Wychowaniem nazywa Petersen organiczne uduchowanie, które porównać można z procesem wzięcia się w wspólnotę, wzięcia się nietylko w dobra i formy świata kulturalnego,

które mają charakter wieczny. Wychowanie jest samo rozwojem człowieka w wolności, pozostaje w pewnym stosunku do sfery ducha. Duchowość objawia się w dziełach ludzkich, dlatego posiadają one moc wychowawczą. W wynalazkach technicznych Petersen mało widzi duchowości, przypisuje im więc mniejsze znaczenie wychowawcze. Autor sądzi, że żyjemy dziś w okresie przejściowym, który zmierza do nowego ruchu duchowego. Przemawiają za tem walka z werbalizmem szkoły i pobudzanie aktywności dziecka, walka z retoryką parlamentarną. Słowo zatruwa życie, o ile zaś dochodzi do siły przewodniej, staje się zapowiedzią rozkładu kultury. Szkoły naszych czasów winny posiadać skromne wnętrza, by dziecko samodzielnie zdobiąc klasę mogło rozwinąć swą aktywność i miało możność zmiany wnętrza stosownie do aktualnych potrzeb, z czem są związane wartościowe przeżycia.

Wszystkie twory ludzkie wywodzą się z dwóch prasił: z przywiązania do regionu (Heimatgefühl) i z poczucia krwi. Są one źródłami wszelkich przeżyć emocjonalnych.

Ludzie nie są liczbami ze stałą wartością, dlatego też w obchodzeniu się z nimi nie może być kalkulacji. Niema systemu obchodzenia się z ludźmi, są tylko sposoby i możliwości zachowania się. Kto swój wychowawczy wpływ na ludzi ujmuje według statutów i spełnia tylko swój obowiązek, ten nie może oczekiwać rezultatów swej pracy. Kto swą pracę wychowawczą opiera tylko na logicznym wyrozumowaniu i rachunkowej konstrukcji, ten w człowieku złamie tylko to, co jest w nim ludzkiego. Z jednostek składa się wspólnota. Ideę wspólnoty Petersen omówił już w swej „Allgemeine Erziehungswissenschaft”. „Każda siła jest indywidualna, jest warjantem kierunkowym wspólnoty; każda indywidualność jest szczególnie szlifowaną soczewką, w której załamuje się wspólność” (str. 79).

Jednostka rozwinąć się może tylko w wspólnotcie. Każda jednostka ma własne prawa i własną wartość. Jednostka i wspólnota podlegają nawzajem uzupełniającym się wpływom (Wechselwirkungen). Im więcej jednostka w swoim działaniu i byciu podlega tym wpływom, tem pełniej zdobywa sobie eudemonję — dobre sumienie. Eudemonja nie jest jednak celem wychowania, ale wpływem towarzyszącym wychowaniu.

Funkcją życia jest rozwój. Rośliny i zwierzęta też się rozwijają, człowiek tem się od nich różni, że posiada ducha. Organem ducha jest rozsądek, jego przejawami zaś dobroć, miłość, nabożeństwo i t. p., funkcjami ducha znów to język, myśl, poznanie, popęd, wola, obyczaj, prawo, sztuka, religia. Funkcją ducha czynnego to wychowanie. Pedagogika Petersena dąży do samowychowania, gdyż wtedy budzi się w jednostce potrzeba wspólnoty, a w związku z tem twórczość ducha; duchowa wspólnota bowiem jest założeniem wszelkiej duchowej twórczości. Wychowanie zmierza więc do uduchowienia jednostki, uduchowienie to promieniuje z każdej formy i czynności człowieka: z twarzy i ręki, pisma i chodu, tańca i pieśni, z czynności zawodowej i t. p.

Światopogląd Petersena jest wybitnie optymistyczny, nie uznaje on zła. To, co nazywamy złem, da się sprowadzić do złego ukształtowania środowiska wychowawczego, nie odpowiadającego naturalnym wymogom wychowania. Człowiek z natury jest dobry i mógłby urzeczywistnić życie wspólnoty w najwyższej formie etycznej.

Na organizację środowiska wychowawczego zwraca więc Petersen wiele uwagi. Ale i nastrój duchowy, jaki nauczyciel około siebie wywołuje jest rzeczą wielkiej wagi. Najskuteczniejszą postawę wychowawczą ma nauczyciel, który stał się osobowością. Osobowością staje się wychowawca wtedy, gdy wczuje się w ogarniającą ludzi duchowość, gdy stanie się nierozdzielalnym ogniwem w łańcuchu świata duchowego. Człowiek, który poznaje, że służy idei braterstwa i wyczuwa, że urodził się dla spełnienia tej duchowej służby, posiada osobowość wychowawczą w najgłębszej istocie. Osobowość może się rozwinąć tylko w wspólnotcie. U osobowości wychowawczej rozwój ten musi być *ś w i a d o m y m c z y n e m c a ł e g o ż y c i a*; w ciągłej walce o zachowanie wierności dla idei braterstwa, osobowość wychowawcza zdoła sobie zachować siłę. W człowieku, który jest na drodze do urobienia sobie osobowości, budzi się poczucie odpowiedzialności w stosunku do drugiego człowieka. Działanie wychowawcze powinno polegać na tem, by wychowanek pomógł w zdobyciu osobowości. Nie można wychowanek kształtować według pewnego wzoru, bo nikt z nas nie jest Bogiem, który jeden miał prawo stworzyć człowieka na obraz i podobieństwo swoje.

W takim działaniu wychowawczym tkwi tajemnica autorytetu. Niema wychowania bez autorytetu, bo tylko oddziaływanie autorytetu wyzwala w wychowanek jego wolność. Wpływ autorytetu nie powinien jednak nigdy być niewcleniem. Gdy wychowanek ma to poczucie, że wartość jego jest szanowana, wtedy autorytet wychowawcy oddziałuje wyzwalająco. Autorytet, który tego nie przestrzega, odbiera wychowanekowi pracę nad samowychowaniem własnym. Nadużywanie autorytetu jest źródłem wszystkiego złego na świecie.

Wychowawca musi się stać takim przywódcą, który bez ludu żyć nie może; naród jest mu potrzebny tak samo jak wychowanek, w którym widzi młodszego brata. Stosunek ten jest wychowawcy i wychowanekowi potrzebny dla wzajemnego uduchowienia czyli wychowania. Prawdziwego wychowawcę cechować musi zawsze optymizm.

Zadaniem nauczyciela, przywódcy wspólnoty, jest: 1) przekazywać materiały nauczania, 2) przekazywać mechaniczne techniki przez ćwiczenie, 3) samoprzedstawienie się (*das Selber-Darstellen*), 4) wzbudzenie zapału.

Przy pracy nauczyciel musi uwzględnić rytmiczny rozwój psychiki dziecka, bo niema rzeczy niebezpieczniejszej jak przedwczesne rezonowanie o rzeczach, dla których dziecko nie ma jeszcze żadnych zainteresowań. Przedwczesne uświadamianie, nietylko seksualne zresztą, daje dziecku takie treści, których nie umie jeszcze strawić, wskutek czego mogą u niego powstać nacałe życie zahamowania.

Przymus stosować można tylko tam, gdzie dziecko od urodzenia, czy wskutek choroby lub wadliwych warunków socjalnych, doznało wypaczenia swego rozwoju. Są to jednak wypadki należące do psychopatologii. W normalnej praktyce przymus może mieć tylko znaczenie przygotowawcze — może stworzyć ramy do życia w duchowej wspólnotcie. Gdzie panuje przymus, tam nauczyciel nigdy nie znajdzie dostępu do serca dziecka. Najlepszym wychowawcą jest ten, który posiada zdolność doprowadzenia dzieci do tego, by same sobie nadawały prawa, podporządkowały się im i w ten sposób rozwinęły w sobie autonomję.

Książka Petersena jest pisana z wielkim polotem poetyckim i z prawdziwą głębią filozoficzną. Pogląd optymistyczny autora może wywrzeć dodatni wpływ na dzisiejsze pokolenie wychowawców, pamiętających jeszcze rozpasanie się instynktów bezpośrednio po wojnie i zmierzających przez wychowanie poprowadzić ludzkość w lepsze jutro. Nauczyciel znajdzie w książce tej płomyk, podniecający zapał jego do pracy. A Petersen umie przemawiać do uczuć wychowawcy. Życzyłoby można by z książką tą zapoznać się jak najszerszy ogół nauczycielstwa i by książka została, jeśli nie przetłóżona na język polski, to przynajmniej szerzej omówiona na łamach prasy pedagogicznej. Sprawozdanie to mogło tylko w bardzo ogólny sposób dotknąć pewnych zagadnień, poruszonych przez autora w książce. L. B.

## b) Czasopisma.

„Polskie Archiwum Psychologii“—kwartalnik, poświęcony zagadnieniom psychologii teoretycznej i stosowanej, wydawany przez Związek Nauczycielstwa Polskiego — Warszawa. Komitet redakcyjny: Stefan Baley, Marja Grzegorzewska i Jakób Segal.

Tom V, Nr. 2—3 (kwiecień — wrzesień), 1932 r., str. 97 — 374: Treść: Stefan Baley, kierownik Zakładu Psychologii Wychowawczej U. W. i współpracownicy — Opracowanie wyników ankiet, dotyczących zainteresowań młodzieży (przeprowadzonych przez Min. W. R. i O. P. w związku z reformą programów szkolnych) — str. 97—330.

Sprawozdanie z działalności Tow. Psychologicznego im. Józefy Joteyko, wreszcie Głosy dyskusyjne i sprawozdawcze.

Popularne pajoocentryczne stanowisko w pedagogice współczesnej znalazło oddźwięk w poczynaniach Ministerstwa W. R. i O. P. około reformy programów nauczania w niższym i średnim szkolnictwie. Uznano, iż programy nauczania winna przenikać znajomość zainteresowań młodzieży i to młodzieży polskiej. Stąd wyłoniła się sprawa przeprowadzenia odpowiednich ankiet wśród młodzieży szkolnej.

Przeprowadzono sześć rodzajów ankiet wśród młodzieży szkolnej. Jedna z nich („Trzydniowa“ ank.) obejmowała pewien zespół różnorodnych zagadnień, inne były poświęcone jakiemuś jednemu, np. ankieta filozoficzno-polityczna, historyczna, geograficzna i t. p. Ankiety rozsyłano do szkół średnich



w Warszawie i poza nią. Najpokaźniejszą ilość odpowiedzi, wykorzystanych przy opracowaniu, uzyskano przy ankietach: „Trzydniowej” — 2414 odpowiedzi (dziewczęta i chłopcy) oraz ank. fil.-polit. — 734 odp. Odpowiedzi innych poszczególnych ankiet wahają się od 384 — 254. Nadto skierowano ankietę do nauczycieli i wychowawców szkół średnich, aby również ich opinia rzuciła wiązkę światła na zagadnienie zainteresowań młodzieży. Odpowiedzi uzyskano bardzo mało, co nie pozwoliło na szczegółowsze ich omówienie.

Ogólne wnioski, jakie wyprowadzono na podstawie uzyskanego drogą ankiet materiału, naogół pokrywają się z postulatami pedagogiki doby obecnej. Żądania pedagogiki, zbliżenia szkoły do życia przez to, aby szkoła uczyła młodzież postrzegać i rozumieć świat kultury przez pryzmat współczesności (wyrazem tego np. Deutsche Oberschule), aby przygotowywała praktycznie (np. szkoła pracy G. Kerschesteinera), zyskała niejako na słuszności na polskim gruncie, dzięki wspomnianym ankietom. W tego rodzaju użytecznościowym nastawieniu młodzieży siłą rzeczy przebija się wpływ współczesnej epoki, pozostającej pod znakiem utylitaryzmu.

Z uwag ogólnych, w zakresie pojedynczych przedmiotów szkolnych, niektóre są bardzo ciekawe, jednakże wymagają szerszej podstawy statystycznej oraz sprawdzenia jeszcze innemi metodami niż ankietowa; wtedy wiele zyskałyby an ciężarze gatunkowym.

Wnioski, jakie zostały wyprowadzone na podstawie wspomnianego materiału ankietowego, są natury ogólnej i odnoszą się do zasadniczych rysów psychiki młodzieży czy to ze względu na „ducha czasu”, czy na płeć, wiek. Stąd, sądzę, łatwiej o zgodność z wynikami badań niepolskich uczonych, gdyż dorywcze badania odkrywają przed okiem badacza przedewszystkiem takie cechy obiektu badanego, które są przejawem powszechnym, niezależnym od miejsca wzgl. czasu. Wspomniana ankieta nie mogła dać bardziej konkretnych wyników odnośnie np. do głębszych rysów odrębności w zainteresowania młodzieży polskiej właśnie ze względu m. in. na swoją dorywczość oraz na dość skąpy, mojem zdaniem, materiał statystyczny, jeżeli chodzi o tak rozległą dziedzinę, jak zainteresowania młodzieży. Zresztą o innych wadach wspomnianych ankiet bardzo dużo krytycznych uwag zostało wypowiedziane w samem „Opracowaniu wyników ankiet...”.

Pomimo wad, wspomniany materiał ankietowy przedstawia znaczną wartość, jako pierwszy tego rodzaju materiał, zebrany na gruncie polskim i mogący służyć za przyczynek dla niektórych działów nauk, znajdujących się w stanie zaczątkowym w Polsce, jak np. psychologia wieku dojrzewania.

Inicjatywy Min. W. R. i O. P. w sprawie poznania zainteresowań młodzieży oraz stosunkowo znaczne wyniki, osiągnięte w bardzo krótkim czasie dzięki dużemu nakładowi energii i pracy kierownictwa i współpracowników Zakładu Psych. Wych. U. W., będą zapewne bodźcem do szerszych, liczniejszych i systematycznych poczynań w tym kierunku.

*St. K. Juszcak*

„Kultura Pedagogiczna“, rocznik I, zesz. I. Dwumiesięcznik.

Nowe to czasopismo poświęcone jest „naukowym i filozoficznym zagadnieniom wychowania“ (p. str. 4 okładki). Nazwiska członków Komitetu redakcyjnego — są nimi pp. prof. dr. J. S. Bystron, dr. B. Nawroczyński, dr. Z. Mysłakowski i dr. S. Szuman — dają gwarancję fachowości —, więc rzeczowości traktowania. Potrzeba rzeczowego ujmowania wszelkich spraw jest potrzebą istotną, ponieważ to ujmowanie, czyli rozumienie się w społeczeństwie jest jego istotną funkcją — i w następstwie: funkcją kultury tego społeczeństwa. Stopień — a także rodzaj tej rzeczowości — wymaganej w każdej dziedzinie pracy — a w pracy wychowawczo-nauczycielskiej przede wszystkim, charakteryzuje oblicze kulturalne danego czasu — a ma swój wyraz w poglądach, w jakikolwiek sposób wyrażanych, a więc w formach życia kulturalnego — umysłowego i artystycznego — mówiąc najogólniej.

Ołóż p. prof. Z. Mysłakowski w obu następujących po sobie szkicach, znajdujących się w omawianym zeszycie „Kultury Pedagogicznej“ pisze: o kulturze wogóle, o teorii szkoły, jako koncepcji wypadkowej (określ. niżej podp.) czynników życia społecznego, więc kulturalnego i zastanawia się nad autonomicznym także czynnikiem nauczania, jako pożądaną przeciwwagą czynników heteronomicznych (pozaszkolnych); wypowiada szereg ogólnych tez, których wynikiem musiałaby być koncepcja stworzenia tego autonomicznego czynnika nauczania i wychowania: podręcznika. Rzeczywiście — jest to sprawa dla nas doniosłej wagi. Musimy przecież tę koncepcję znaleźć i zrealizować ją: stworzyć podręczną książkę dziecka. Dostosować do dzisiejszego psychicznego typu polskiego dziecka nawskroś polską książkę — jego książkę, t. zn. taką, za pośrednictwem której możemy zawsze pewien określony wynik osiągnąć. Jednak te próby z książką zawsze n i e d o b r ą i dzieckiem — (zawsze dobrem, ponieważ zakładamy, że dziecko jest tem dobrem, które mamy rozwinąć umiejętnie) nie mogą trwać zbyt długo, gdyż wtedy wychowuje się już nietylko duszę dziecka, lecz duchowość jednego (tego „doświadczalnego“) pokolenia. Jeżeli tak trudno jest przygotować jedno pokolenie (zasadniczo przygotowuje się zawsze tylko jedno: przyszłe), to tem trudniej zawracać je później z drogi, urabiać na nowo, uczyć. To znaczy, że trzeba się liczyć z tem, że owoc tej długotrwałej funkcji kulturalnej wychowania i uczenia — jakikolwiek, zawsze będzie postacią już pewnej dojrzałości, — typu i postacią przyszłej (kulturalnej) egzystencji, formy życia. A tego rodzaju dobro (społeczne formy życia) nie da się zastąpić innem, gdyż właściwe stadium rozwojowe skończyło się, wykształciwszy pożądaną funkcję. Gdyż — zbiorowa psychika posiada już wykształconą funkcję samostanowienia. Trzeba jednak pamiętać, że podręcznik — typ czynnika wychowawczo-nauczającego, — poprzedzający ową dojrzałość psychiczną — jest przecież zależny od tak nieautonomicznego czynnika, jak szkoła sama (p. str. 5 K. Ped. w. 12—13 od g.: „rzeczywistość szkoły nie jest współrozciągła z autonomiczną teorią wychowania czy nauczania; nakrywają się one tylko częściowo“), — i nie zapominajmy: ustroju szkolnictwa.

Następny artykuł, p. J. Kruszewskiego — „Na marginesie planu daltońskiego“, poświęcony jest szczegółowemu omówieniu planu daltońskiego. Scharakteryzowane tu zostały ideologiczne podstawy planu i poddane ocenie wyniki kilkoletniej obserwacji prac Państw. Sem. Naucz. Żeńskiego w Chełmie, — które pierwsze w Polsce zastosowało u siebie „daltoński plan laboratoryjny“. Wywody autora ilustruje szereg wykresów i tablic.

Przedstawienie treści ostatniego artykułu: „Problem nieświadomości a wychowanie“, którego autorem jest p. I. Kiken, — odkładam do chwili ukazania się całości pracy w druku.

Zeszyt zamykają recenzje z książek, oraz odezwa redaktora „K. Ped.“ p. prof. dr. Z. Myślakowskiego do nauczycielstwa w sprawie kompletowania przez tego materiałów do opracowania całości zagadnień wchodzących do zakresu socjologii nauczyciela.

*Stefan Brunné*

„**Progressive Education**“ — Dec. 1932, Jan. 1933 zawiera m. in. artykuł: *The Progress of the Movement for Creative Music* (Rozwój ruchu popierającego twórczą muzykę), którego autorką jest *S. N. Coleman*, inicjatorka i propagatorka t. zw. „twórczej muzyki“. Artykuł ten zaznajamia nas z całą historią tego ruchu. Dowiadujemy się, że punktem wyjścia jego inicjatorki (jest ona nauczycielką i autorką szeregu książek z zakresu muzyki i kompozycji) było pragnienie znalezienia instrumentu muzycznego, który bardziejby się nadawał dla pierwszych kroków małego dziecka w tej dziedzinie, niż pianino czy skrzypce. To początkowe założenie szybko rozwinęło się i objęło: 1) granie dzieci na prostych instrumentach jak dzwonki, ksylofon, okarina, cytra, flet; 2) robienie przez nie tych instrumentów, których nie można dostać, jak liry greckie, harfy, piszczałki; 3) systematyczne używanie dla celów kształcenia muzycznego zwykłych szklanek, 4) określony i łatwy system zapisywania prostych melodyj. To wszystko dało w rezultacie wielki impet do oryginalnej pracy dzieci. Pierwsze próby rozpoczęły się w 1916 r. w prywatnym studio w Waszyngtonie, a w trzy lata później szkoła w Lincoln rozpoczęła eksperymentowanie by zbadać, czy nada się ten rodzaj muzyki dla pracy z dziećmi całego oddziału. Wyniki okazały się dodatnie, tak prowadzona nauka pobudzała oryginalną twórczość dzieci, ich odczucie muzyki i umiejętność ekspresji muzycznej. Oczywiście nauka taka wymaga narzędzi dla robienia instrumentów, miejsca, czasu i zręczności ze strony nauczyciela; trzeba umieć dostosować ją do sytuacji, powiązać z nauką śpiewu. Postępy jednak, jakie robią dzieci, opłaca ten trud. Książka *Coleman „Creative Music for Children“* (Muzyka twórcza dla dzieci) z 1922 r. opisująca pracę jej z dziećmi, tłumaczona na języki obce, dała pobudkę do pracy w wielu nowoczesnych szkołach. Ostatnią jej książką jest „*A Children's Symphony*“ 1931 r.

W następnym artykule *The Outdoor Village of the Second Grade* (Wioska drugiego oddziału na świeżym powietrzu) *Edwina Williams* opisuje jak prowadzi się naukę stolarki z dziećmi

2-go oddziału w jednej ze szkół amerykańskich. W szkole tej na naukę stolarstwa przeznaczonych jest pięć 45 minutowych godzin tygodniowo. Przez cały rok dzieci 2-go oddziału budują domy. Zainteresowanie pracą jest ogromne, 1-szy oddział wyczekuje tej chwili, kiedy z początkiem następnego roku rozpocznie się praca nad budowaniem domów. — Budowanie odbywa się na placu, gdy jest deszcz dzieci przygotowują w klasie meble lub witryny okienne. Praca zaczyna się rozplanowaniem na początku roku wioski, na której całość mają się te domy złożyć. Spisuje się jaki każde dziecko chce mieć dom; z każdym rokiem przybywa pomysłów, obok domów mieszkalnych budowane są: kościół, poczta, czytelnia, bank, muzeum, sklep kolonialny, herbaciarnie i t. d. Po dokonaniu spisu omawia się z dziećmi różnice, zachodzące w budowie domów, ogląda się różne budynki w okolicy i modele, oraz ryciny. Wreszcie każde dziecko maluje obraz domu jaki chce budować, ostateczne plany pomaga rysować nauczyciel, po uprzednim omówieniu z każdym dzieckiem wszystkich szczegółów. Po rozważeniu ogólnego planu wioski i zdecydowaniu gdzie jaki dom ma stać, dzieci przystępują do roboty. Przy cięższych pracach jak umocowanie rusztowania, zawieszenie drzwi i t. p. dzieci otrzymują pomoc. Wiosną jest najprzyjemniejsza robota — wykańczanie domów, malują je dzieci na barwne kolory, dają rysunki na drzwiach, sadzą kwiatki w skrzynkach przed domami. Wreszcie w czerwcu ma miejsce święto „otwarcia domu”, w którym uczestniczy cała szkoła. Gwaro jest i wesoło, w swoich sklepach dzieci sprzedają lemoniadę i lody, w banku z tej racji trzeba rozmieniać pieniądze (dobre powtórzenie rachunków), poczta jest też czynna: dzieci z innych oddziałów przysłały listy, doręcza się je adresatom; w muzeum wystawione są kolokcje motyli, muszli, znaczków. — Na tem nie kończy się jeszcze uciecha dzieci, szczyt wrażeń dostarcza im noc, którą spędzają w swojej wiosce. Dzieci przeżywają to jak wielką przygodę. Dla opieki są z nimi dwie osoby z nauczycielstwa i dwie matki. Szykują sobie kolację, a potem śniadanie. Po śniadaniu wozy zabierają domki, by je przewieźć do domów dzieci.

*Irena Szymaniuk-Wyrzykowska*

„L'Educatione Nazionale” — organ poświęcony badaniu nowego wychowania. Rok XIV. 1932. Styczeń.

Asenola dalla Pizzigoni, Fernando Capocchi. Str. 1—7. Jest to entuzjastyczna pochwała szkoły „La Rinnovate” (odrodzenia) założona w Medjolanie w 1911 r. przez Józefinę Pizzigoni. Szkoła z 60 dzieci rozpoczynająca pracę, rozrosła się na 5-cio klasową elementarną, przedszkole, kursy ochraniarskie, wreszcie „złobek” dla niemowląt, gdzie ćwiczą się w pielęgnowaniu ich, uczennice najwyższej klasy. Dewizą szkoły jest przystosowanie metod pracy do organizmu fizycznego dziecka, do jego potrzeb społecznych, wprowadzenie go w kulturę narodową i znajomość kraju rodzinnego przez wycieczki naukowe. Kształcenie charakteru moralnego dokonywa Pizzigoni przez „nałóg” pracy, obowiązkowości, odpowie-



działności i potrzeby doskonalenia się, opartej na wzmacnianiu tendencji wewnętrznych — duchowych.

Filosophia e pedagogia magistrale. L. Fontana. str. 8—18. Seminarja nauczycielskie zostały zastąpione przez licea pedagogiczne, stało się to nie tylko przez wolę ustawodawcy, ale jako skutek prądu życiowego, wymagającego od nauczycieli pogłębienia kultury dla osiągnięcia celów pedagogicznych.

To pogłębienie kultury na materiale dostarczonym przez ośrodki zainteresowań literackich, sportu i sztuki ilustrują sprawozdania z tygodniowych konferencji, na których uczniowie wszystkich trzech kursów licealnych, dyskutują nad zagadnieniami najbardziej ich interesującymi. Szukanie w ten sposób racji filozoficzno-pedagogicznych ma charakter życiowy, oparty na bezpośrednim stosunku uczniów do zagadnień nasuwanych przez lekturę, studjum przedmiotów szkolnych oraz potrzeby indywidualne.

Dr. Werner Peiser: La teoria della cultura del Kerschensteiner.

W dziele Kerschensteina „Theorie der Bildung” znalazł autor artykułu interesujące wyjaśnienie pojęcia kultury i porównywa je z definicją Sprangera. U. K. cechą charakterystyczną pojęcia kultury jest zdolność oceny wartości duchowych i zorganizowanie swej osobowości w sposób najbardziej kompletny według swojej możliwości.

U Sprangera większy nacisk jest położony na obiektywne wartości, płynące z cywilizacji, a w indywidualum na zdolność twórczą, przyczyniającą się do powiększenia dóbr ogólnych.

W rozważaniach nad zasadami wychowania K. wysuwa trzy główne czynniki procesu wychowawczego: rozwój moralny, poczucia a k t u a l n o ś c i zmuszające do liczenia się z strukturą wychowanka, wreszcie a u t o r y t e t, w znaczeniu umiejętności wzbudzania szacunku i zaufania do siebie.

Peiser uważa za szczególnie ważne w pracy K. uzasadnienie zadania szkoły, jako terenu, gdzie wychowanek poznaje sam siebie i rozwija swoją indywidualność i zyskuje przygotowanie do swej pracy zawodowej. W tej pracy dopiero rozwinię się w pełni jego osobowość.

G. Lombardo-Radicé. „Per l'Insegnamento scientifico elementare”. (Naukowe podstawy elementarnego nauczania). — Jest to dokończenie rozprawy, która w 1931 r. pojawiła się na łamach „L'Educatione Nazionale”. Główną jej myślą jest zwalczanie werbalizmu w szkole elementarnej i wskrzeszenie metod, zacieśniających związek między szkołą a środowiskiem oraz najlepiej uwydatniających zależność dzieci od zadań życiowych, czekających je na danym gruncie; są to: obserwacje codzienne zmiennych zjawisk atmosferycznych, flory, fauny i charakterystycznych cech położenia geograficznego. Ujmowanie wyników obserwacyjnych w tabele, graficznie przedstawiające dane sytuacje. Takie same metody stosowane do poznania zjawisk życia społecznego i narodowego nauczą dzieci rozumienia otaczającego je świata i zadań obywatelskich. Podziw dla prawa



harmonji piękna w przyrodzie i sztuce natchną serca dziecięce prawdziwą religijnością.

**A d e l c h i A t t i s a n i:** „Appunti di cultura morale“. (Notatki o kulturze moralnej). Również ciąg dalszy a mianowicie rozdział XVII. p. t. Cristone poświęca autor rozważaniu zagadnienia idei sprawiedliwości u Sokratesa, tak jak ona w dyalogu „Criton“ zarysowuje się. Dopatruje się w niej — razem z Gurro'em — powołując się nań, sensu religijnego. Sokrates ulega głosowi wewnętrznemu, słyszy go w sercu, miłującym swe ojczyście, choć niewdzięczne, miasto: „bądź posłuszny prawu, aż do poświęcenia własnej osoby“.

Rozdział XVIII. „Ascetica“ ujmuje nowoczesną ascezę jako „siłę Ducha“ która wypływa z najczystszej źródła miłości Boga i nie tylko nie osłabia energii życiowej człowieka, ale pomnaża ją i wysubtelnia osobowość. Wola ascety jest wola twórczą i ekspansywną. Interesującą paralelę wywodzi autor, między koncepcją doktryny moralnej Kanta a nowoczesną ascezą.

Rozdz. XIX. L'unita della vita. (Jedność życia) wykazuje błąd intelektualistycznego pojmowania moralności polegający na wierze w wystarczalność rozumienia — czem jest dobro, aby je wykonywać.

Pominięcie pierwiastka woli w dążeniu do dobrego wytwarza jednostronny pogląd na harmonję struktury moralnej człowieka.

Rzeczywiście życie wykazuje, że zagadnienie moralności łączy w sobie i teorię i praktykę, t. j. intelektualną i wolistyczną stronę ducha.

Wreszcie w XX rozdz. „Immortalita“. (Nieśmiertelność) rozwija autor myśl, że idea nieśmiertelności przechodzi ewolucją od pojęcia „indywidualnego“ trwania na wieki do pojęcia „wartości absolutnej dobra“. Jako przykład tak pojętej nieśmiertelności duszy, daje Altisani powieść Gatti'ego p. t. „Ilia e Alberto“.

**Z. Korczyńska**

„**Vierteljahrsschrift für Jugendkunde**“. — Zeszyty 2, 3 i 4 z 1932 r. — A. L e n z, kierownik Kryminalogicznego Instytutu w Grazu, omawia rozwijający się od niedawna odłam psychologii zajmujący się osobowością zbrodniczą, podkreśla ważność psychologii dziecka i młodzieży dla celów psychologii kryminalnej i podaje niemiecką literaturę z tej dziedziny.

W. R e i c h e r t w artykule, rozciągającym się na dwa numery czasopisma, rozpatruje szczegółowo podstawowe zagadnienia światopoglądu. Autor nie podchodzi jednak do problemu ze strony psychologicznej, — jego rozważania mają raczej charakter systematyczno-logiczny i jako takie nie przedstawiają specjalnej wartości dla pedagoga ani psychologa, zwłaszcza, że nie przynoszą żadnego nowego oświecenia, a obfitują w niepotrzebne dygresje.

O e d ö n T u s z k a i: „Die Stimmung in der Familie als pädagogisches Milieu“.

Autor twierdzi, że nastrój panujący w rodzinie ma większy wpływ na kształtowanie się psychiki dziecka, jego charakteru, — niż całokształt celowych oddziaływań wychowawczych; powołuje się na W. Sterna, Poppa — ciaz podaje cały szereg przykładów t. zw. „atmosfery” domowej — nastrojów — jako wypadkowe wpływów zewnętrznych i wewnętrznego życia rodziny. Zagadnienie potraktowane przez autora nieco pobieżnie, jest jednak dzisiaj niezwykle aktualne w związku z rozpowszechniającym się coraz bardziej kierunkiem psychologii adlerowskiej z jednej strony, a żywą dyskusją nad przecenianym często wpływem środowiska wychowawczego na wychowanka, z drugiej.

W. H ü b e l bada przydatność testów selekcyjnych dla dzieci wstępujących do szkoły średniej. Testy zostały częściowo ułożone samodzielnie przez O. Sterzingera, częściowo wybrane z testów Bobertaga, Sterna, Kruga, Termana, Burta.

R. M e i s t e r (Spiel u. Arbeit als gegensätzliche Verhaltensweisen menschlicher Tätigkeit) — w części ogólnej artykułu — daje szkic porównawczy dwóch — według niego — zasadniczych form zachowania się człowieka — zabawy i pracy, oraz przeprowadza krytykę odmiennego nieco podziału Kerschensteinera.

W części pedagogicznej — rozpatruje autor wychowawcze znaczenie zabawy i sportu dla poszczególnych faz rozwojowych dziecka.

G. N i e m e r przeprowadza analizę całego szeregu okolicznościowych i lirycznych wierszy wieku młodzieńczego i tą drogą ustala najbardziej charakterystyczne właściwości tego okresu.

F. L ü b b e r t: „Der Einfluss der Schullandheimerziehung auf die verschiedenen Altersstufen“.

Szkoła daleko od miasta — oto jedno z haseł współczesnej pedagogiki. I u nas jest ono coraz częściej realizowane; coraz więcej szkół posiada własne domy na wsi, gdzie poszczególne klasy wyjeżdżają na parotygodniowy pobyt, bez przerywania nauki. W Austrii jest to zjawisko masowe. Dodatni wpływ przyrody i wsi na fizyczny zwłaszcza rozwój dziecka jest oczywisty, i autor nie o tem mówi w swojej rozprawce; zajmuje go problem psychologicznych reakcyj wychowanka na zmianę środowiska i te formy współżycia, jakie charakteryzują wiejską kolonję szkolną. Poprzez analizę struktury psychicznej młodzieży, jej potrzeb i zainteresowań, dochodzi do wniosku, że instytucja tego rodzaju jest najodpowiedniejsza dla młodzieży w wieku 14 — 15 lat.

Artykuł H. M ä r t i n a stanowi przyczynek do problemu sztuki dziecka. Autor omawia najróżnorodniejsze „style” rysunku dziecięcego i prawa kierujące ich ewolucją. Są to wyjątki i streszczenia z obszernej, mającej się ukazać w druku pracy.

W d z i a ł e o s t a t n i m zawierają zeszyty — jak zwykle — cały szereg artykułów z dziedziny psychologii stosowanej. *J. Strocanka*

## Kronika

**Międzynarodowy Zjazd Historyków.** W dniach 21 do 28 sierpnia 1933 roku odbędzie się w Warszawie VII Międzynarodowy Zjazd Historyków. Jedną z Sekcyj Kongresu, a mianowicie Sekcja XIV poświęconą będzie nauczaniu historii.

Będą tam poruszone następujące zagadnienia: kwestja uzgodnienia postulatów pedagogicznych i dydaktycznych z podstawowymi zasadami metody naukowej, sprawa realizacji i form współpracy międzynarodowej, kwestja konkretyzacji łącznie z pokazem pomocy naukowych.

Dla umożliwienia jaknajszerszym warstwom nauczycieli wzięcia udziału w obradach Zjazdu, Ministerstwo W. R. i O. P. zgodziło się na udzielenie dla czynnych nauczycieli urlopów na czas trwania Kongresu.

Zgłoszenia na Kongres oraz prośby o informacje należy kierować na ręce Gen. Sekretarza Komit. Org. p. d-ra T. Manteuffla, Warszawa, Uniwersytet; w sprawie czynnego udziału w obradach Sekcji XIV (referaty, przemówienia, dyskusja) należy się zwracać do przewodniczącego Sekcji prof. H. Radlińskiej, Warszawa, Opaczewska 2-a, Wolna Wszechnica Polska lub do sekretarza sekcji p. W. Moszczeńskiej, Warszawa, Kujawska 3.

### OD REDAKCJI.

W związku z artykułem dr. K. Sośnickiego: „Jerzy Kerschensteiner” prosi autor o zwrócenie uwagi, że artykuł ten był napisany i oddany do druku przed ukazaniem się pośmiertnego dzieła Kerschensteinera: „Theorie der Bildungsorganisation”. Wskutek tego artykuł ten nie uwzględnia tej ostatniej pracy. Również pewne trudności techniczne nie pozwoliły zamieścić o tem odpowiedniego dopisku, który powinien się znajdować na str. 61, zesz. 1, rocz. V. Kwartalnika, jako uzupełnienie tam dzieła Kerschensteinera i wyjaśnienie ostatniego zdania zamieszczonego na tej samej stronie.

## TREŚĆ NUMERU

### ARTYKUŁY:

<i>Ks. Bronisław Kulesza.</i> — Katolicki pogląd na cel wychowania . . . . .	str. 137
<i>Dr. Jan Kuchta.</i> — Rozwój psychiczny dziecka wiejskiego . . . . .	" 157
<i>J. Jędrychowska.</i> — Poglądy pedagogiczne i praktyka wychowaw- cza Petersena . . . . .	" 195

### Z PIŚMIENICTWA:

#### a) Książki:

<i>Ks. Dr. Karol Mazurkiewicz.</i> Kwestja seksualna w wychowaniu ( <i>X. Dr. J. Ściesiński</i> ) . . . . .	" 216
<i>Carleton Washburne.</i> Adjusting the School to the Child ( <i>J. Szyma- niuk-Wyrzykowska</i> ) . . . . .	" 220
<i>Charakter Education.</i> ( <i>I. Szymaniuk-Wyrzykowska</i> ) . . . . .	" 221
<i>Petersen Peter.</i> Der Ursprung der Pädagogik . . . . .	" 225

#### b) Czasopisma:

<i>Polskie Archiwum Psychologii</i> ( <i>St. K. Juszczyk</i> ) . . . . .	" 228
<i>Kultura Pedagogiczna</i> ( <i>St. Brunné</i> ) . . . . .	" 230
<i>Progressive Education.</i> ( <i>I. Szymaniuk-Wyrzykowska</i> ) . . . . .	" 231
<i>L'Education Nationale.</i> ( <i>Z. Korczyńska</i> ) . . . . .	" 232
<i>Vierteljahrsschrift für Jugendkunde.</i> ( <i>J. Stroczyńska</i> ) . . . . .	" 234

### KRONIKA:

<i>Międzynarodowy Zjazd Historyków</i> . . . . .	" 236
<i>Od Redakcji</i> . . . . .	" 236

---

Rękopisy do druku, książki, broszury do sprawozdań,  
należy nadsyłać pod adresem Redakcji.

---

Cena pojedynczego numeru . . . . .	3 zł.
Prenumerata roczna . . . . .	10 "
„ półroczna . . . . .	5 "

---



