

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
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

L. JAXA BYKOWSKI.

HASŁA A CZYNY W WYCHOWANIU.

System, program, instrukcje, przepisy, zasady, hasła, konferencje, lustracje, kursy dokształcające, wszystko to ma znaczenie drugorzędne wobec żywej i twórczej osoby nauczyciela. Nauczyciel dobry, obdarzony zdolnościami i świadom swej misji, nawet w najgorszym systemie i w najcięższych warunkach doprowadzi do pożądaných wyników, które oceni sprawiedliwy wyrok historii, wdzięczność i trwałe przywiązanie wychowanków, mimo może chwilowych zgrzytów i nieporozumień. Przeciwnie karierowicz, grający nakazaną nutę nieraz bez jej zrozumienia, mimo chwilowych odznaczeń będzie tylko „korupctorem młodzieży”. Trzeba całkowicie poświęcić się służbie idei, a im kto wyższe i bardziej wpływowe zajmuje stanowisko, tem większą ponosi odpowiedzialność.

W programach i dyskusjach ostatnich czasów, gdy krytycznie oceniano dotychczasowe zasady i próbowano zbudować nowe, doskonalsze i bardziej odpowiadające potrzebom chwili, rzucano cały szereg wzniosłych hasel, których wartość uzna każdy nieuprzedzony. A przecie jak łatwo je w praktyce wypaczyć i jak często je wypaczano. Bo może to nie tylko łatwiej, lecz i... praktyczniej czasem.

Zestawiam kilka podstawowych zasad wychowania państwowego, których wzniosłość i słusność uzna każdy, które jednak przy mylnej interpretacji łatwo mogą być i rzeczywiście bywają potwornie wykoszlawiane.

Oto one: 1) Uczynić z wychowanka obywatela państwa. 2) Uczynić z niego świadomy i ofiarny składnik życia społecz-

nego. 3) Odmienić cały tryb myślenia z czasów niewoli. 4) Przygotować młodzież do życia we własnym państwie. 5) Ukrócić samowolę i niekarność.

Realizacja tych pięknych haseł, jak każda praca wychowawcza, wymaga od wychowawcy nie tylko głębokiego i istotnego ujęcia, ale i właściwego traktowania, prowadzenie szablone, rzemieślnicze bardzo łatwo nie tylko może okazać się zupełnie bezowocnym, ale nawet spacyficzyć i zdeprawować wychowanka.

Oto pierwsza zasada, jeśli się ją oderwie od podstaw narodowych, jeśli się nie podkreśla, że to jest państwo polskie, przez naród polski w ciągu wieków formowane i dla niego istniejące, może łatwo przejść w zupełny indyferentyzm i wychowanek stanie się nie tylko obojętnym dla przeszłości, ale nieczułym na istotę teraźniejszej rzeczywistości, tem przecie różnej od czasów niewoli, że mamy właśnie państwo nasze, własne, a nie zaborcze, lub choćby obce, czasowo udzielające gościnny emigrantom. Znane są wypadki, gdy młodzieniec w fałszywym rozumieniu zasady państwowej, mimo nawet rodzinnych tradycji historycznych, wyraźnie protestował, jakoby był Polakiem, gdyż przyznawał się tylko do obywatelstwa Państwa Polskiego. Dla takiego nie tylko byłby obojętny los rodaków na Śląsku pruskim czy Mazurach, ale i los poszczególnych dzielnic, gdyby np. nowe traktaty oddzieliły je od ojczyzny.

W realizacji drugiej zasady bardzo łatwo zapomina się o tych przymiotnikach, stanowiących przecie istotny składnik pojęcia. Przełożony zapomina o postulatcie „ofiarności” ze swej strony, a „świadomości”, więc i krytycznego rozumienia ze strony podwładnego. A przecie i zwierzchnik może się mylić, popełniać błędy i grzechy.

Zmianę w trybie myślenia można znów szkodliwie zacieśnić i rozumieć np. jako jednostronne, ciasne partyjne wytresowanie, jako zmianę w kierunku politycznego oportunisty. Ale jeszcze inne niebezpieczeństwo, to tendencja identyfikowania władzy i urzędu z prawem, a nawet wywyższenia osób nad prawo, co w praktyce może pociągnąć nieobliczalne następstwa w rozmaitych kierunkach, jak nadużycia urzędników reprezentujących władzę, nieufność do nich obywateli, zamienia-

nych na biernych poddanych, nie współczujących i współdziałających w twórczej pracy społecznej, lecz z tępą rezygnacją ciągnących jarzmo narzuconych obowiązków.

Takie ograniczenie osobowości wywrze ujemny wpływ i w odniesieniu do następnego postulatu, zalecając oportunizm wobec istniejącego stanu rzeczy, wybieranie dróg najwygodniejszych, tołstojowskie niesprzeciwianie się złu, wady tem groźniejsze w naszym międzynarodowym położeniu wobec odwiecznej nienawiści i drapieżności niektórych naszych potężnych sąsiadów.

Wreszcie zasada piąta może być nader łatwo wypaczona przez jednostronne jej ujęcie i rozumienie tylko w kierunku zstępującym, co jest tem łatwiejsze, jeśli przemilcza zasadniczy dla państwa postulat praworządności. Wychowawca, który np. wprowadzi samorząd, ale w nim wedle kaprysu znosi wszelkie uchwały, które mu nie odpowiadają, usuwa nawet urzędników niewygodnych, nieraz bez uzasadnienia, albo motywując sofistycznie lub bez wystarczających racyj (np. brakami w jakimś przedmiocie), taki wychowawca może byłby na miejscu w despotycznej monarchji, gdzie władza tyran i jego satrapi, gdzie niema obywateli tylko poddani, ale w państwie współczesnem byłby tylko deprawatorem przyszłych obywateli, nietylko nie wyrabiając poczucia odpowiedzialności, lecz osłabiając i paczając charaktery przez niszczenie wszystkiego, co wykracza poza jego szablon i formułę.

Ale i ta przez nas dodana wzniosła zasada praworządności może być nadużyta, jeśli zabraknie wyższych idei moralnych. Ulegalizować można i bezprawie, preparując stosowną większość. Walka w zaborze pruskim była tem cięższa dla nas i trudniejsza, że przecie nie było tam nadużyć, jak pod Moskallem, gdyż drogą ustaw wyjątkowych sankcjonowano przemoc i moralne nadużycie. Formowanie większości w organizacjach szkolnych nie drogą zdobycia adeptów dla swej idei, lecz wabieniem na zysk i korzyść, to znów przykład karygodnego paczania charakterów.

Tak samo mogą ulec wypaczeniu zasady wychowawcze w innych dziedzinach. Rozważmy ideał wychowania katolickiego. Według definicji X. Bisk. Feliksa Dupanloup, istotę jego

poza celami ziemskimi stanowi „przysposobienie dziecka do życia wiecznego przez uszlachetnienie i udostojnienie życia doczesnego”. Innemi słowy tę samą myśl wyraża encyklika Piusa XI: „Właściwym i bezpośrednim celem chrześcijańskiego wychowania jest współdziałać z łaską Bożą w urabianiu prawdziwego i doskonałego chrześcijanina, t. j. samego Chrystusa w ludziach przez chrzest odrodzonych”. Tymczasem cel ten bywa pojmowany ciasno, jednostronnie, nawet opacznie. Pomijając przykłady nietolerancji i fanatyzmu, nawracania przemocą, średniowiecznego tępienia i wysyłania na stos innowierców, jakżeż łatwo zewnętrzną formę i pozór wziąć za istotę rzeczy, bigoterję za religijność. Albo choćby tylko jednostronne ujęcie i traktowanie chrystjanizmu wyłącznie jednostkowo, odcięcie się od świata i zamknięcie choćby w ascezie z myślą o nagrodzie za grobem, a bez troski o otoczenie, o społeczeństwo najbliższe. Tę jednostronność wytyka wspomniana encyklika, przypominając, że „chrześcijańskie wychowanie obejmuje cały zakres życia ludzkiego fizycznego i duchowego, intelektualnego i moralnego, indywidualnego i społecznego, nie żeby je w jakikolwiek sposób umniejszać, ale żeby je podnieść, niem pokierować i udoskonalić wedle przykładu i nauki Chrystusa”.

Wychowanie narodowe nie jest wolne od podobnych niebezpiecznych nieporozumień. Cały ich szereg.

Główna zasada: patriotyzm, miłość ojczyzny, rozwinięta w złym kierunku może przekształcić się w niezdrowy imperjalizm, dążący do podboju i wyzysku innych, w szowinizm, kierujący się nie miłością ku swoim, lecz nienawiścią ku obcym tylko dlatego, że są inni. Wtedy ofiarne męstwo wyradza się w drapieżność, zaborczość, sprawiedliwość ustępuje miejsca przemocy i wyzyskowi.

Ale ten ideał wypaczyć można i w innym, wprost przeciwnym, kierunku. W miejsce pełnego patriotyzmu, ogarniającego cały naród ze wszystkimi składającymi go plemionami i całą ojczyznę z całym bogatym różnicowaniem regionalnym, może się rozwinąć patriotyzm lokalny, od śmiesznej zaściankowości i parafjańszczyzny, przez dzielnicowość do osłabiającego potęgę narodu i całości państwa separatyzmu plemiennego. Jak bez-

duszny centralizm nie wychodzący poza rogatki stolicy i tamtejszemi stosunkami mierzący całość, jak szablonowy biurokracyzm niwelujący wszystko i stawiający pod jeden strychulec indywidualności i obszary odmienne przyrodniczo, tradycyjnie, kulturalnie, tak samo wzniecanie dążeń odśrodkowych, budzenie lokalnych ambicji i ambicyjek są wypaczeniem idei patriotyzmu.

Miłość własnego narodu, jego właściwości, zwyczajów, może również pójść we fałszywym kierunku, może zrodzić śmieszna zarozumiałość nie widzącą wad i braków, lekceważącą zdobycze obcych, dlatego, że są obce, odcinającą się chińskim murem od świata, hamującą postęp przez wewnętrzne zaskorupienie. Jak bezmyślna cudzoziemczyzna i małpowanie zagranicy, tak samo i niekrytyczny sarmacyzm obce być powinny rzetelnemu patriotyzmowi.

Nawet nauka historii przy fałszywym prowadzeniu może wydać niezdrowe owoce i w miejsce rozumnego kultu przeszłości, który powinien rodzić poczucie wiekowej ciągłości dziejowej i płynącej stąd siły tradycji, oraz dawać trafne wskazówki na przyszłość, wywołać zastój myśli, obawę i wstręt przed wszelką zmianą i postępem. Bywa też i inaczej. Gdy historyk da przewagę ceniom, gdy, zapominając o zaletach, rozwodzi się tylko nad wadami i brakami, może doprowadzić do zlekceważenia przeszłości, pogardy, odrazy, nawet zerwania i wyparcia się, wprost do zabicia wszelkiego patriotyzmu. Tak samo należy zachować umiar w charakterystyce bohaterów: przedstawianie ich jako półbogów, jako niedościgłe ideały może zniechęcić do naśladownictwa, a w okresie rozwoju krytycyzmu wzbudzić nieufność i sceptycyzm. Ale i odwrotnie: „odbronzowywanie”, tendencyjne pomniejszanie nie tylko odziera ich z sugestywnej mocy wzniesłego wzoru, ale nawet może stanowić zachętę w kierunku ujemnym.

Z zasadami wychowania narodowego wiążą się ściśle postulaty wychowania społecznego. I tu znów niebezpieczeństwa w wychowaniu praktycznym. Nie tylko kultywowanie egoizmu klasowego, pogarda lub nienawiść odmiennych warstw, ale grozi też fałszywe ujęcie słusznych i twórczych idei. I tak, wolność może przejść w samowolę i niesformość, odwrotnie kar-

ność w samowolę zwierzchników, radosna twórczość w dyletantym, dążność do postępu w kult niekompetencji. W innej dziedzinie służba wierna idei może wyrodzić się w ciasne zacietrzewienie i doktrynerskie partyjnictwo, lub jeszcze gorzej, w polityczne pieczeniarnstwo i „trzymanie się pańskiej klamki”, choć w zmodernizowanym znaczeniu, w służbę osobom i koterjom. Chęć wybicia się może się kierować nietylko przez zasługę i rzetelny wysiłek, lecz także i przez sykofantyzm, oszczerstwo, podstęp, gdy celem będzie nie dobro publiczne, lecz karjera. W każdej niemal dziedzinie życia społecznego czają się rozmaite pokusy sprowadzające na bezdroża, groźne nietylko dla wychowanków, lecz i dla wychowawców, jeśli nie mają się sprzeniewierzyć swemu szczytnemu powołaniu.

Ale jeszcze inna rzecz: Niedochć wpoić wzniosłe idee w umysł wychowanka, trzeba nadto koniecznie doprowadzić do tego, by one realizowały się w czynach. I to nietylko od święta, nietylko w chwilach uniesienia i przemijającego zapału, ale w szarej codziennej pracy. A to osiągnie wychowawca nie przez uroczystości i kazania, ale tylko przez odpowiednie prowadzenie, przez praktyczne ćwiczenie i własny przykład, choćby w swojej zawodowej pracy.

Dr. MARJAN WACHOWSKI.

PROGRAM WYCHOWAWCZY A NAUKA.

I. Szkolnictwo.

Związek działalności wychowawczej z nauką jest czymś oczywistym. Nigdzie zaś nie wyraża się ta oczywistość bardziej niż w terminologii. Gdy, jak to się często zdarza w akcji oświatowej, mamy możliwość wysłuchania poglądów na wychowanie u ludzi, należących do tak zwanych szerokich warstw, to najczęstszym poglądem jest ten, że wychowanie jest to przede wszystkim nauczanie, a nauczanie jest wyłącznie lub przede wszystkim przyswajaniem wiadomości. Termin „nauka” służący na oznaczenie zarówno nauczania, jak i produkcji naukowej, wyraża ścisłość tego związku nie tylko w polskim języku. Dla wielu ludzi, także pedagogów, uczuciowo obcym wydaje się pogląd, według którego nauczanie, czyli kształcenie umysłowe, jest częścią wychowania. Czują oni potrzebę wydzielenia dwu dziedzin wychowania, mianowicie nauczania z jednej strony i wychowania (moralnego, fizycznego, uczuciowego) z drugiej strony. Ta terminologia wprowadza nieraz kłopotliwe zamieszanie. Tak np. w nowym statucie polskiej szkoły powszechnej jest powiedziane, że „zadania swe szkoła powszechna spełnia przez a) program i organizację nauczania, b) program i organizację pracy wychowawczej”¹⁾. Dalej zaś czytamy, że „rok szkolny składa się z dni przeznaczonych na naukę” i z „dni wolnych od nauki”²⁾. O „wychowaniu” brak tu wzmianki. Nowy program szkoły powszechnej dostarcza do tej kwestji również ciekawego materiału. Mówi się w nim o programie „nauki”

¹⁾ Dziennik Urzędowy Min. W. R. i O. P. Warszawa, 1933, str. 574.

²⁾ L. cit., str. 577.

nawet w odniesieniu do tych przedmiotów, jak np. ćwiczenia fizyczne, gdzie przyswajanie wiadomości naukowych i wdrażanie do myślenia naukowego schodzi chyba na plan ostatni. Przykładów na potwierdzenie bardzo ścisłego związku można by przytoczyć bardzo dużo i to różnego rodzaju, ale tu chodzi nam o te przykłady o tyle, że pozwalają one na postawienie hipotezy, iż wychowanie jest zależne od nauki ¹⁾. Jak dochodzi do tej zależności, jakie ona przybiera rozmiary, jakie następstwa pociąga za sobą dla wychowania, co się dzieje, kiedy obok nauki działają na wychowanie inne jeszcze wpływy — oto zadanie niniejszej rozprawy.

Gdy chodzi o rozmiary tej zależności, to, jak zobaczymy, mogą one być bardzo duże niekiedy, częściej jednak i w stopniu większym spotkać się możemy z zależnością wychowania od innych sił niż nauka. I tak zależność działalności wychowawczej od zamierzeń grupy społecznej zachodzi tak często i w tak dużym stopniu, że przyjęcie tej zależności stało się dla nowoczesnej socjologii bardzo pożyteczną podstawą metodologiczną w rozumowaniu nad wychowaniem. A jednak stwierdzenie tego faktu było niespodzianką dla wielu laików, jak i pedagogów, zwłaszcza tych, którzy tworzyli swe poglądy na wychowanie na podstawie materiału faktów jedynie z systemu cywilizacji zachodniej tak, jakby szczególnie w jej ramach zależność wychowania od zamierzeń grupowych była zamącana działaniem innych sił. Stąd pożytecznym będzie położyć szczególny nacisk na to, co się dzieje, gdy do głosu dochodzi zarówno dążność grupowa, jak i dążność, wychodząca od nauki i to w szczególności na podstawie faktów ostatnich wieków.

Jedna postać wpływu nauki na wychowanie narzuca się odrazu: nauka jest instytucją, z której wychowanie czerpie swe

¹⁾ Istnieje literatura, która zajmuje się związkiem między nauką a wychowaniem. Mamy np. pracę Huxleya „Science and education“, Dyboskiego „Nauka a oświata pozaszkolna“. Autorzy prac wymienionych i innych przyjmują istnienie tego związku jako oczywisty fakt, nie czynią z niego w zasadzie przedmiotu teoretycznych dociekań, całe zaś rozprawy mają wykazywać, że nauka winna wywierać wpływ na wychowanie przez włączenie do programu wychowawczego wiadomości naukowych.

wskazania. Sytuacja wychowania jest tu analogiczna jak wielu innych dziedzin pracy ludzkiej. Nie o to tutaj chodzi. Zamiarem moim jest badanie tylko tego oddziaływania nauki na wychowanie, które w świadomości jej przedstawicieli odbywa się dla dobra nauki, analogicznie, jak oddziaływanie grup społecznych na wychowanie odbywa się według ich potrzeb.

Tak pojęta zależność wychowania od nauki nie jest faktem, któryby zachodził we wszystkich miejscach i czasach, w których odbywa się akcja wychowawcza. Według wszelkiego prawdopodobieństwa wychowanie zjawilo się równocześnie z powstaniem kultury i stało się jej integralnym składnikiem. Pojawilo się ono, zanim powstała szkoła i na długo przed zrodzeniem się nauki. Już wtedy wychowanie posługiwało się wiadomościami jako narzędziami urabiania požądanego typu wychowanka, ale oczywiście nie były to wiadomości naukowe. Jeżeli zaś nawet jakaś grupa prymitywna włączala do swego programu wychowawczego całokształt swej kultury, to jeszcze wtedy nie musiały się pojawić jakieś przeciwieństwa między postulatami pod adresem wychowania ze strony poszczególnych „systemów idealnych“, jak je nazywa Znaniecki, a potrzebami grupy społecznej, o ile te systemy nie wzniosły się jeszcze na poziom samodzielnego, odrębnego życia niezależnie od potrzeb grupowych. Jeszcze w starożytnej Grecji, w okresie helleńskim, kiedy nauka powstawała już na serjo, odczuwa się raczej brak jej interwencji w wychowaniu. Podnosi ten szczegół prof. Kot i, charakteryzując zasady wychowania helleńskiego, tak mówi: „Niełatwo nam sobie wystawić, w jaki sposób przy takim programie można było państwu dostarczyć urzędników, życiu zaś społecznemu i gospodarczemu wykształconych fachowców, odczuwamy bowiem w tym helleńskim systemie brak wykształcenia naukowego wręcz elementarnego. Jednakowoż starożytni Grecy tych braków nie dostrzegali“¹⁾. Autor usprawiedliwia to życiem publicznym Grecji, które nie wymagało bardziej zrjonalizowanego wykształcenia naukowego. Grek uzupełniał swoje wykształcenie szkolne poza racjonalnym systemem wychowaw-

¹⁾ Stanisław Kot, Dzieje wychowania. Warszawa, Gebethner i Wolff, 1924, str. 17.

czym. Według dalszych wyjaśnień autora „program szkolny jeszcze nie obarczony wielką ilością przedmiotów nauki pozwalał młodzieży kształcić się wygodnie, nie odbierając jej możliwości korzystania z uciech młodego wieku. Dążeniem wychowania ateńskiego było nie wtłaczać w głowę młodzieży jak największej sumy wiadomości, ale nauczyć ją, jak ma się prowadzić w dalszem życiu, wyrobić charakter przyszłego człowieka. Nauka, kultura umysłowa traktowane były jako środki pomocnicze do wprawienia młodzieży w przyszłe obowiązki, do rozwoju jej moralności”¹⁾. Skądinąd wiadomo, że w tym czasie poszczególne systemy idealne usamodzielniały się na tyle, że w razie wywierania poważniejszego wpływu na wychowanie musiałyby dojść do kolizji z dążnościami grupowymi, którym akcja wychowawcza była poddana. Że zaś nie wiadomo nam nic, aby Grecy przeciwstawiali się ingerencji nauki do wychowania, więc wolno przypuszczać, że mamy tu sytuację, w której nauka istnieje, ale nie uzależnia jeszcze wychowania na tyle, by to sprzeciwiało się zamierzeniom grupowym. Musimy jednak uprzytomnić sobie, że były to czasy, kiedy zasób wiedzy naukowej był jeszcze daleki od dzisiejszego jej bogactwa, kiedy nie był tak usystematyzowany, jak to nastąpiło później, kiedy szacunek dla nauki w społeczeństwie był dopiero w początkach swego rozwoju, kiedy wreszcie istnieli wprawdzie ludzie, którzy zajmowali się wiedzą naukową, ale nie przynależeli jeszcze do żadnej organizacji, któraby pragnęła rozszerzać wiedzę naukową wśród społeczeństwa.

Po upadku niepodległości Grecji pojawia się nowy ideał człowieka, ideał znawcy i smakosza kultury i oto „pod wpływem wszechstronnego rozwoju życia umysłowego program szkolny grecki uległ znacznemu wzbogaceniu i rozszerzeniu w epoce hellenistycznej. Przybyły doń nowe gałęzie, a dawne zostały przekształcone. Przedewszystkiem dostęp zyskały do szkoły nauki ściśle prowadzące ludzkość do wyższego poznania świata zewnętrznego, a zarazem służące pewnym celom praktycznym”²⁾. Później dochodzi w programie szkolnym do głosu

¹⁾ Kot, op. cit., str. 30,

²⁾ Op. cit., str. 53.

filozofja. Jeżeli się zrodził ideał znawcy i smakosza kultury, to musieli istnieć ludzie, którzy go społeczeństwu zaszczypli i głównie przyczyniali się do „wszechstronnego rozwoju życia umysłowego”. Tymi ludźmi mogli być tylko uczeni. Przekształcają oni program szkolny różnemi drogami, bądźto jako autorzy traktatów o wychowaniu, jakim był np. Platon, bądź jako twórcy nauki przez dostarczanie wychowaniu narzędzi w postaci nowych zdobyczy naukowych, co dokonywało się przedewszystkiem w ten sposób, że uczeni byli równocześnie nauczycielami. Mając dużą swobodę, nauczali niewątpliwie tego, w czem czuli się najbardziej kompetentni ¹⁾. W tej też epoce uczeni zorganizowali się w Muzeum aleksandryjskiem i „ustalili ilość i obszar nauk, które poznać powinni ludzie, zaliczający się do wykształconego koła społecznego... Miało być tych gałęzi wiedzy siedem: trzy niezbędne (gramatyka, retoryka, dialektyka), cztery fakultatywne (arytmetyka, geometria, astronomja, muzyka)” ²⁾. W nadaniu tym naukom podnoszącego ich godność przydomku nauk „wyzwolonych” i przeciwstawianie ich naukom „banauzyjskim” dopatrywać się można faktu ustalenia kanonu wykształcenia, mającego obowiązywać ówczesną inteligencję. Siedem nauk wyzwolonych w programie szkolnym było niczem innym, jak spopularyzowanemi naukami, jakie istniały dla uczonych. Podział na dyscypliny szkolne odpowiadał podziałowi naukowemu.

Tak wzbogacony program szkolny okazał się przeładowanym w dotychczasowym ustroju szkolnictwa, ale wyjście znajduje się w ten sposób, że dzieli się szkolnictwo na niższe (elementarne) i wyższe. Fakt rozkładu greckiej narodowej grupy w znacznym stopniu utrudnia rozpoznanie, czy siedem nauk wyzwolonych w programie szkolnym stanowiło zbiór najprzydatniejszych narzędzi wychowawczych w realizacji zadań gru-

¹⁾ Już wtedy też ujawnił się na większą skalę wpływ wychowania na rozwój nauki. Uczony, zatrudniony w szkole, a poddający swą pracę racjonalnym zasadom dydaktycznym, pozostawał pod ich wpływem także wtedy, gdy nie nauczał, ale pomnażał wartości naukowe w swych pismach. Ciekawe to ze stanowiska teorii wiedzy zagadnienie muszę zostawić na uboczu. Szczegółowiej zajmuje się niem Kriecik.

²⁾ Kot, op. cit., str. 57.

powych. Zato, kiedy z pewnymi modyfikacjami Rzym przejął grecki program wychowawczy, tego rodzaju zwroty jak „non vitae sed scholae discimus”, „non multa sed multum” stanowią wyraz protestu przeciw odchyleniom akcji wychowawczej od potrzeb grupowych i przeciw przeładowaniu programu.

Poznaliśmy dotąd stosunek między wychowaniem a nauką w następujących typowych formach: 1) działalność wychowawcza rozwija się zgodnie z potrzebami społecznymi w niezależności od nauki, która a) w danej grupie społecznej nie istnieje, b) istnieje; 2) w działalności wychowawczej kłóca się z sobą potrzeby grupowe z dążnością do wypełnienia programu częściami nauki. Ostatniej sytuacji będziemy mieli sposobność przyrzec się później dokładniej. Narazie warto zwrócić uwagę na tę, jaka się wytworzyła w systemie kultury europejskiej we wczesnym średniowieczu. Jest to okres upadku kultury grecko-rzymskiej. Kiedy zaś od Karola Wielkiego rozpoczyna się pęd ku oświacie, szkolnictwo znajduje się w osobliwym położeniu. Oto zasób dostępnych mu dóbr naukowych jest bardzo ubogi, chaotyczny, a wreszcie w wielu składnikach małowartościowy. Szkolnictwo skazane jest na niski poziom wskutek niedostatku narzędzi wychowawczych, a tem samem nie może spełnić należycie tych zadań, jakie mu narzuca grupa społeczna. „Rozmowy Królewicza Pipina z mistrzem Alkwinem” nie stanowią jeszcze najjaszkrawszego przykładu dziwactw, jakie wyrastają na tem podłożu że szkoła ma utrudniony dostęp do wiedzy naukowej. Kot mówi o tych czasach w ten sposób: „A zakres ten (sc. nauki w szkole średniowiecznej) był w gruncie rzeczy bardzo szczupły. Opierał się w zasadzie o tradycyjny cykl siedmiu sztuk wyzwolonych, ale po pierwsze rzadko która szkoła wszystkich tych sztuk uczyła, z kwadrywalnych zaledwie dając początki, a powtóre jakże ścieśniono, a nawet zmieniono ich treść pierwotną”¹⁾.

Mimo tej szczupłości dostrzegano rozbieżność między takim programem szkolnym a potrzebami grupy społecznej. Jeżeli Mikołaj Rej poddaje ostrej krytyce cały cykl siedmiu sztuk wyzwolonych, to czyni to nietylę na tle własnego nieuctwa, ale przede wszystkim dlatego, że jego zdaniem składniki tego cyklu nie stanowią przydatnych narzędzi do urobienia typu polskiego

¹⁾ Kot, op. cit., str. 110.

szlachcica na wzór ideału przyświecającego wówczas szerokim rzeszom szlachty.

Skoro Rej miał dane po temu, aby w imieniu stanu szlacheckiego protestować przeciw „zbyt” naukowemu charakterowi ówczesnego programu szkolnego, który przecież wciąż jeszcze był daleki od takiego przepełnienia wartościami naukowymi, jak to możemy obserwować później, to nic dziwnego, że protesty te powtarzają się, odkąd nauka weszła w fazę swego wielkiego rozkwitu. W odniesieniu do tych czasów cennym dla naszych rozważań dokumentem są pisma Locke’a. Staje on wyraźnie na stanowisku grupowym, mianowicie angielskiego stanu szlacheckiego o skryształizowanym wzorze członka grupy — „gentlemana”. Powiada oto Locke, że „wielka część wiedzy modnej obecnie w szkolnictwie europejskiem i włączanej w obręb wykształcenia może pozostać dla szlachcica aż do pewnego zakresu daleką bez szkody dla jego honoru i interesów”. „Wielką wrzawę podnosi się dokoła łaciny i naukowych wiadomości i kładzie nacisk na postęp w tych rzeczach, z których duża część nie ma nic wspólnego z zawodem szlachcica, który to zawód na tem polega, aby posiadać wiadomości dla praktycznego życia i odpowiednio stanowi zachowanie się i aby zgodnie ze swem stanowiskiem być wybitnym i dla swego kraju pożytecznym”¹⁾. „Także nasze wychowanie — powiada Locke — czyni nas zdolnymi raczej dla uniwersytetu niż dla świata”²⁾. Cztery rzeczy potrzebne są angielskiemu szlachcicowi: cnota, mądrość, styl życia, wiadomości³⁾. Porządek przytoczenia tych cnót odpowiada hierarchji ich znaczenia. Jeżeli w szkole istnieje inna hierarchja, jeżeli tam na czoło wysuwają się wiadomości, i to niepotrzebne, na to nie znajduje Locke innego wytłumaczenia prócz mody⁴⁾. Bez wiadomości wychowanie jego zdaniem nie powinno się odbywać, ale powinno się niemi posługiwać „tylko jako środkiem”⁵⁾. Tymczasem ówczesna wiedza naukowa w programie

¹⁾ E. Sallwürk, John Lockes Gedanken über Erziehung, 3 wyd. Langensalza, Beyer, 1910, str. 171.

²⁾ Locke, op. cit., str. 173.

³⁾ Op. cit., str. 216, 217.

⁴⁾ Op. cit., str. 171.

⁵⁾ Op. cit., str. 232.

szkolnym wydaje się Locke'owi środkiem, który służy kształceniu uczonych. Logiczną konsekwencją stanowiska Locke'a stało się zakładanie dla szlachty akademii rycerskich, których program przez długi czas zawierał zbiór wartości, potrzebnych do urobienia pożądanego typu szlachcica.

Jeżeli Locke przyczynę naukowości programu szkolnego widzi w modzie, to inny pedagog, Dörpfeld, autor rozprawy o materjaliźmie dydaktycznym, poszukując „prawdziwej, właściwej przyczyny” przeładowanych programów, dopatruje się jej w hierarchji przełożonych nad nauczycielem¹⁾. Inni tłumaczą to poprostu zależnością wychowania od nauki, nie badając dalej, jakie siły kierują tą zależnością. Ponieważ dla naszych rozważań jest rzeczą ważną, by zdać sobie sprawę, jak się przedstawia wpływ nauki na wychowanie w świadomości ludzi, którzy się zastanawiają nad niem, przytaczam poniżej szereg odnośnych cytatów. Jest rzeczą charakterystyczną, że Grunwald w swej „Pedagogice filozoficznej” rozdział p. t. „materiał nauczania i jego ugrupowanie” rozpoczyna w sposób następujący: „Wielkie królestwo prawdy, przez ludzi zbadanej, dzieli się na poszczególne dziedziny, które nazywamy naukami. Proces, który dostrzegamy w dziedzinie nauk, odzwierciedla się w nauczaniu. Polegało ono pierwotnie na tem, że przekazywało się uczniowi zdobycze poznania, osiągnięte przez nauki. Uczniowie nauczali pierwotnie tylko takich, którzy sami pragnęli zostać uczonymi. Szkoły były w zasadzie pierwotnie szkołami uczonych, jak np. nasze (sc. niemieckie) szkoły łacińskie lub gimnazja przez długi czas miały tę nazwę” (Gelehrtenschulen)²⁾. Dostrzega więc Grunwald bardzo daleko idącą zależność wychowania od nauki, skoro jego zdaniem program szkolny jest poprostu odbiciem istniejącego zasobu wiedzy naukowej. Czy zaś ma słuszność, twierdząc, iż jest tak wskutek tego, że szkoła była dawniej szkołą uczonych, nad tem zastanowimy się, gdy dojdziemy do zagadnienia popularyzacji wiedzy. Jak się to stało, że szkoła, zmieniając swe zadania, zachowała jednocześnie

¹⁾ Dörpfeld, Der didaktische Materialismus, 6. wyd., Gütersloh, Bertelsmann, 1911, str. 16.

²⁾ G. Grunwald, Philosophie der Pädagogik, Langensalza, Beltz, 1930, tom II, str. 107 i n.

swój program, tego Grunwald nie tłumaczy, zdaje sobie jednak sprawę z istnienia różnicy między rozwojem nauki a potrzebami wychowania. Mówi oto: „Trzeba przede wszystkim zwrócić uwagę na to, że przedmioty nauczania nie zmierzają wcale do tego samego celu, co odnośne nauki, i że wobec tego jedne dążą do takich wartości, które drugim są obce“ ¹⁾. Podobnie, jak Grunwald, pojmuje sprawę stosunku między nauką a nauczaniem Paulsen, mówiąc: „wielkie dziedziny poznania powracają w szkołach jako wielkie dziedziny nauczania“ ²⁾.

Szczegółowiej zajmuje się tym przedmiotem Krieck. Twierdzi on w swej „Filozofji wychowania“, że mały jest wpływ teoryj pedagogicznych na rozwój szkoły, że „w ostatnich wiekach głównie rozwój nauki determinował szkolnictwo. Plany nauczania w szkole, nawet w tym stosunkowo krótkim czasie, kiedy państwo było ich panem i zwierzchnikiem, wiernie odzwierciedlały zmiany celów humanistycznych i wychowawczych, a więc historyczne przewarstwienia i przesunięcia punktu ciężkości w naukowej encyklopedyce“ ³⁾. Krieck wnioskuje z tego, że „systematyczna nauka, wydzielony stan nauczycielski i szkoła należą blisko do siebie i w swem stawaniu się wzajemnie są do siebie zależne“ ⁴⁾. Zależność planu kształcenia od nauki stwierdza ten sam autor w jego definicji. „Plan nauczania jest z natury swej zmniejszonym i ścieśnionym, dla szkoły skróconym i na jej użytek przyrządzonym odbiciem całego systematycznie ujętego zasobu wykształcenia“ (Bildungsbesitz). „W rozwoju planu nauczania odzwierciedla się rozwój przodowniczych „przedmiotów“, wartości i celów życia. Gdy przodownictwo w kulturze przechodzi od poezji do retoryki, potem do filozofji lub jakiegokolwiek nauki, bądź filologii, bądź nauk przyrodniczych, plan szkolny z konieczności uczestniczy w tej ewolucji, chociaż „reforma szkolna“ kroczy mniej więcej

¹⁾ Grunwald, op. cit., str. 113.

²⁾ Friedrich Paulsen, *Padagogik*, Stuttgart u. Berlin, Cotta, 1911, str. 262.

³⁾ Ernst Krieck, *Philosophie der Erziehung*, Jena, Diederich, 1925, str. 285.

⁴⁾ Krieck, op. cit., str. 286.

o okres życia ludzkiego w tyle za zmianami w najwyższych sytuacjach kultury, od których ta zmiana wychodzi“¹⁾).

Mamy więc i tu stwierdzenie ściślej zależności wychowania od nauki, znowu jednak nie dowiadujemy się, skąd się ona bierze. Że słuszność nie jest po stronie Grunwalda, tłumaczącego tę zależność powstaniem szkoły ze szkoły uczonych, o tem łatwo się przekonać, biorąc pod uwagę szkołę elementarną, która przecież oczywiście nie rozwinęła się ze szkoły uczonych. A właśnie do niej odnoszą się analogiczne sądy. Tak np. Reininger mówi: „Nauczanie (na wyższym stopniu szkoły elementarnej) pozostaje wciąż jeszcze na uwięzi (im Banne) naukowego unormowania ...t. zn. poza życiem i rzeczywistością“²⁾).

Przechodząc od twierdzeń teoretyków do faktów, nie znajduję jaskrawszego przykładu wielkiej zależności wychowania od nauki, jak ten, o którym opowiada Paulsen: oto do roku 1812 zachowała się w niemieckich gimnazjach jedna lekcja tygodniowo, poświęcona zagadnieniom ogólnej użyteczności. Przedmiot jej był całkowicie wyrwany z systematyki naukowej. Od roku 1812 zlikwidowano ten zabytek, gdy tymczasem należałoby się spodziewać, że właśnie wtedy wychowawca niemiecki miał swym wychowankom szczególnie dużo do powiedzenia na tematy, nie objęte ani przez filologję klasyczną, ani żaden inny przedmiot szkolny.

Na podstawie ostatnich rozważań i cytatów możemy stwierdzić, że zależność wychowania od nauki odnosi się przede wszystkim do programu wychowawczego.

Łatwo dałoby się wykryć istnienie zależności od nauki także innych podstawowych układów akcji wychowawczej. Gdy weźmiemy pod uwagę organizację wychowania, to tu przykładem dużej zależności może być fakt, że uniwersytety sprawowały władzę zwierzchnią nad szkolnictwem. Tym zaś układem, który wogóle jest najbardziej neutralny, najpowszechniej zastosowalny, który też zdaje się zależeć najmniej od nauki, jest metoda. Pod względem metody kształcenia uczonych nie różni się

¹⁾ Kriek, *Bildungssysteme der Kulturvölker*, Leipzig, Quelle u. Meyer, 1927, str. 149.

²⁾ Max Reininger, *Der Lehrplan für den Unterricht in Geschichte und Staatsbürgerkunde*, Langensalza, Beltz, 1931, str. 2 i 4.

od kształcenia innych typów społecznych¹⁾. Oddziaływanie nauki na wychowanie przez to, że odnosi się przedewszystkiem do programu, odbywa się inaczej niż oddziaływanie grupy społecznej. Częstki programu nie są grupie oczywiście obojętne, ale ona interesuje się przedewszystkiem zadaniami wychowawczemi. Tym układem, który ona przedewszystkiem narzuca wychowaniu — to ideologia, jak się mówi potocznie.

Pomijając narazie kwestję, komu zależy na tem, aby nauka wywierała wpływ na program wychowawczy, zająć się możemy sprawą następstw tej zależności. Była już mowa o przeładowaniu programu jako o takim następstwie. Stwierdzić jednak trzeba, że przeładowanie programu nie musi być następstwem zależności od nauki. Może ono wyrastać stąd, że akcja wychowawcza zakresła sobie zbyt wielkie zadania, a tem samem gromadzi przeładowany zbiór środków. Obok tego jednak sam wpływ nauki może również doprowadzić do przeładowania i faktycznie często do niego doprowadza. Można tu mówić o przeładowaniu programu w sensie dwojakim: albo w sensie nadmiaru środków wychowawczych w stosunku do stopnia wykształcalności wychowanka, albo w sensie nadmiaru wartości w stosunku do przyjętych zadań wychowawczych, gdy one dałyby się urzeczywistnić przy użyciu skromniejszej liczby środków, lub gdy środki pewnego rodzaju, np. intelektualne, rozpierając się w programie, spychają na plan drugi środki kształcenia pozaintelektualnego, choć tym przysługiwałoby miejsce poważniejsze ze stanowiska zadań wychowawczych. Jednym więc z następstw jest zjawisko intelektualizmu wychowawczego, czyli uprzywilejowanie kształcenia umysłowego z równoczesnym lekceważeniem kształcenia ciała, uczuć i woli wbrew zamierzeniom wychowawczym. Ponieważ zaś program w kształceniu umysłowym jest z natury swej przedewszystkiem nagromadzeniem wiadomości, więc intelektualizm przybiera łatwo postać erudytyzmu, t. j. położenia punktu ciężkości na wiadomości z równoczesnym zaniedbaniem umiejętności. Tylko takie

¹⁾ Szczegółowiej zajmuje się tem Florjan Znaniecki w swej książce „Przedmiot i zadania nauki o wiedzy“, str. 51 — 60. Odbitka z „Nauki Polskiej“, t. V.

przeładowanie programu, które nie pozwala spełnić należycie zadań wychowawczych, jest przedmiotem krytyki ze strony grupy społecznej. Gdy zaś chodzi o wymiar wartości programowych powyżej stopnia wykształcalności wychowanków, to tu grupa społeczna nietylko nie protestuje, ale sama nieraz doprowadza do tego zjawiska. Typowo zaś interwenjuje tu inna instancja, mianowicie psychologja pedagogiczna, pracująca zresztą na korzyść raczej indywidualizmu wychowawczego niż grupy społecznej. Nie da się powiedzieć, że erudytyzm jest zawsze i tylko następstwem zależności wychowania od nauki. Mogą go wywołać również inne systemy idealne, a może także pewna technika uczenia się, jak to bywa w wielu tradycyjnych szkołach Wschodu, gdzie kwitnie uczenie się napamięć. Także w naszym współczesnem szkolnictwie uczenie się napamięć może mieć pewien związek z naukowością programu. Albowiem wobec przeładowania lub tylko obfitego programu łatwo się zdarza, że uczeń nie jest zdolny do przyswojenia sobie pewnych wartości, ponieważ brak mu potrzebnego do tego stopnia dojrzałości. Taki fakt nie musi skłaniać wychowawców do rezygnacji ze zbyt trudnych środków wychowawczych. Wychowawcy przyjmują trudne warunki ucznia do wiadomości, nie wymagają, by on zrozumiał w pełni np. piękno zawarte w utworach literackich, albo by zrozumiał sens jakiegoś faktu historycznego, lecz przyswajają te wartości także w drodze pamięciowej, spodziewając się, że uczeń, doszedłszy do wyższego stopnia dojrzałości, skorzysta wtedy ze swej pamięci. Mamy prawo nazwać takie kształcenie „kształceniem na zapas“. Można je krytykować, i psychologowie faktycznie to czynią, ale niepodobna odmówić mu wszelkiego sensu.

Nie wszystkie wartości wchodzące w skład programu muszą mieć charakter naukowy, choć są szkoły, przyswajające uczniom tylko takie wartości. Jeżeli stwierdzamy zależność wychowania od nauki i wiemy, że może ona być bardzo duża, to możnaby wnioskować, że rozmiary wartości naukowych w programie zwiększają się w miarę pomnażania się dóbr naukowych z równoczesnem uszczuplaniem programowych wartości pozanaukowych. Rzecz jednak ciekawa, że tak być nie musi. Gdy porównamy np. nowy program polskiej szkoły powszechnej

z dawnym, to zauważymy zjawisko wręcz odwrotne. Wogóle istnieją w pedagogice praktycznej dążności do rozszerzenia w programie szkolnym wartości irracjonalnych. Z drugiej strony możemy w niektórych programach obserwować przejaw intelektualizmu wychowawczego, który polega na tem, że zbiory wartości, służące przedewszystkiem kształceniu pozaintelektualnemu, np. estetyczne, religijne, etyczne, usiłuje się traktować jako fragmenty systemu wiedzy naukowej, a więc np. chce się rozbudzać poczucie piękna w ten sposób, że się naucza historii sztuki. Zachodzi tu naprawdę trudna sytuacja wychowawcza. Z jednej strony nie potrafimy sobie wyobrazić wychowania, któreby nie przyswajało wiadomości, najdoskonalsza zaś postać naszej wiedzy jest naukowa, z drugiej strony znowu przez intelektualizację wartości, służących kształceniu pozaumysłowemu łatwo można się rozminąć z zadaniami wychowawczemi. Tego rodzaju praktyka znajduje poparcie w doktrynie intelektualizmu wychowawczego w klasycznym znaczeniu, jak go pojmował np. Sokrates, który wierzył, że cnoty można nauczyć.

Jednem z najważniejszych następstw jest przeniesienie podziału wartości programowych z nauki do szkoły. Przedmioty szkolne naogół odpowiadają odnośnym dyscyplinom nauki, co nie znaczy, aby były tylko ich skróceniem. Mogą zachodzić mniejsze lub większe modyfikacje przedmiotu podyktowane względami wychowawczemi. W miarę doskonalenia się techniki wychowawczej w ostatnich czasach obserwować można rozluźnianie się związku między przedmiotem szkolnym a odnośną dyscypliną naukową. Dochodzi nawet do tego, że na pewnych stopniach nauczania chwieje się wielowiekowa tradycja podziału na przedmioty szkolne odpowiadające dyscyplinom naukowym. Ale to jest już sprawą dalszą.

Pozostajemy wszyscy pod mniejszym lub większym urokiem nauki. Naogół bywa tak, że urok nauki jest większy dla tych, którzy mają z nią szerszy i ściślejszy kontakt, a więc u ludzi z wyższem wykształceniem i u pracowników naukowych wszelkiej kategorii. Aktualnem wobec tego staje się pytanie, czy ludzie, którzy regulują akcję wychowawczą, nie kierują się w swej pracy również motywami, związanemi z tem, że nauka ma dla nich duży urok, a może nawet świadomie uważają za-

leżność wychowania od nauki za wartość pozytywną. W każdym razie nie są chyba rzeczą przypadku fakty, które przytaczam poniżej. Według statutu „szkoła powszechna ma za zadanie dać na poziomie, odpowiadającym wiekowi i rozwojowi dziecka, potrzebne ogółowi obywateli jednolite podstawy wychowania i wykształcenia ogólnego oraz przygotowanie społeczno-obywatelskie z uwzględnieniem potrzeb życia gospodarczego”¹⁾. Spróbujmy zanalizować niektóre cechy tego sformułowania. Zwrot „na poziomie, odpowiadającym wiekowi i rozwojowi dziecka” oznacza fragmentaryczny charakter wychowania w szkole powszechnej, wyraża myśl, że wychowanie potrzebne nie da się zrealizować w ramach szkoły powszechnej, a jednocześnie zawiera postulat, aby ono sięgało do granicy stopnia wykształcalności. Wyodrębnienie wieku obok rozwoju można uważać za wyraz niedostatecznego przemyślenia sprawy, trudno bowiem, uwzględniając rozwój, nie brać pod uwagę także wieku. Zwrot „jednolite podstawy wychowania i wykształcenia ogólnego oraz przygotowanie społeczno-obywatelskie” sprawia wrażenie, jakby przygotowanie kandydata na pełnego członka grupy społecznej mogło się dokonywać w drodze przygotowania społeczno-obywatelskiego, a wychowanie ogólne służyło jakimś pozagrupowym celem, względnie było celem samo w sobie. Wyodrębnienie potrzeb życia gospodarczego pozwala wnioskować, że te potrzeby (nie wiadomo zresztą czyjego życia) nie wchodzą w skład potrzeb grupowych, a tem samem nie muszą należeć do przygotowania społeczno-obywatelskiego według świadomości twórców formuły. Brak w sformułowaniu wzmianki, że chodzi tu o akcję, mającą się odbywać w Polsce i dla Polski. Po przedstawieniu tych kilku rysów mamy prawo powiedzieć, że zadania są tu sformułowane wybitnie ogólnikowo i bez przywiązywania wielkiej do nich wagi, w każdym razie mniejszej niż do programu. W rozdziale bowiem, który mówi o programie, pierwszy paragraf zawiera już szczegółowsze sformułowanie zadań, zaznaczając, że chodzi tu o Państwo Polskie²⁾. Zważywszy ogólnikowość przytoczo-

¹⁾ Dziennik Urzędowy Min. W. R. i O. P., l. cit., str. 574.

²⁾ Dz. Urz., l. cit., str. 580.

nych zadań, z tem większem zdziwieniem zauważamy, że sam program, mający służyć realizacji tych celów, bardzo silnie poddany jest potrzebom Polski. O wiele zaś obfitsze i ciekawsze uwagi na temat zadań szkoły znaleźć można w publikacjach programowych przy poszczególnych przedmiotach. Przytoczone jednak sformułowanie zadań nie stanowi syntezy zadań szczegółowych, przypisanych poszczególnym przedmiotom, a właśnie to winno się wydawać czemś naturalnem. Chociaż cały program pozwala dostatecznie stwierdzić, jak bardzo zależało jego twórcom na zgromadzeniu wartości, służących wychowaniu pożądanego typu członka Państwa Polskiego, to jednak jego twórcy mało wyzwolili się ze stanowiska przeciwnego, według którego t. zw. materiał jest czemś pierwszorzędnem w wychowaniu, a zadania czemś wtórnem, o czem myśli się dopiero wtedy, gdy się już wzięło pod uwagę „przedmiot” szkolny. Najwyraźniej zaznacza się to stanowisko w zdaniu następującem: „Prócz zadań poznawczych (sic) nauka geografji spełnia również zadania wychowawcze. Uczy dziecko kochać ziemię rodzinną, jej tradycję i kulturę i wyrabia czynną postawę obywatelską”¹⁾. Zdanie sprawia wrażenie, jakby wyrażało wiarę, że wymienione cnoty osiąga się automatycznie przez kontakt z geografją, że ich zdobycie należy poprostu do t. zw. psychologii geografji. Tymczasem ta psychologja jest tu całkiem inna. Kontakt z nauką wogóle, a więc także z geografją, skłania raczej do postawy kontemplacyjnej niż do „czynnej obywatelskiej”. Gdyby zaś prawdą było, że obiekt badań geograficznych wyzwala w przeprowadzającym je osobniku pozytywne uczucia dla siebie, to monografiści np. krajów polarnych skłonni byłiby odnosić się do nich ze szczególną sympatją. Uwagi niniejsze nie przeczą bynajmniej twierdzeniu, że nauczanie geografji da się użyć do przyswojenia wychowankowi wymienionych cnót, jeżeli takie będą zamiary wychowawcy.

Tego rodzaju przejawy wiąże Messer z materializmem dydaktycznym (Stoffprinzip), który, jego zdaniem, panował nad szkolnictwem ostatnich kilkudziesięcioleci. „Że szkoła ma za-

¹⁾ Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia, Geografja, Lwów, 1933, str. 26.

danie przekazywać opanowanie istniejących dóbr kultury podrastającemu pokoleniu, było czemś, co się rozumiało samo przez się", krytykuje Messer ¹⁾. „Idea programu opierała się na pięciu założeniach, częściowo dających się bardzo kwestjonować: 1) że z każdej dziedziny wiedzy da się wybrać coś najbardziej koniecznego, 2) że po wiadomościach następują bezpośrednio umiejętności, lub też łatwo dają się do nich przyłączyć, 3) że z przyswojeniem materiału zapewniony jest również rozwój sił („wiedza to potęga"), 4) że materiał sam przez się ma wartości wychowawcze, 5) że wartość pracy nauczycielskiej da się mierzyć ilością materiału" ³⁾. Taki stan rzeczy nie jest oczywiście następstwem zależności wychowania od nauki. Może on wyrastać np. na tle nieudolności praktyków. Gdy jednak zważymy, że nauka działa przede wszystkim na program wychowawczy, nie wiele troszcząc się o zadania, a może nawet pozostawiając je zupełnie w spokoju, to fakt prymatu materiału a wtórność zadań musimy uznać za wysoce prawdopodobne następstwo zależności wychowania od nauki.

Sprawa ta stanie się bardziej jasna, gdy zwrócimy uwagę na myśl pedagogiczną. Otóż zależność wychowania od kultury jest nie tylko oddawna stwierdzonym faktem, ale nawet tak dalece zaważyła na refleksji o wychowaniu, że istnieje kierunek pedagogiczny, który rozumuje o wychowaniu w założeniu, że jest ono zdeterminowane wyłącznie kulturą. Najczystszym reprezentantem tego kierunku jest Hessen, na którego poglądy musimy zwrócić uwagę, pozostawiając zresztą na uboczu wyczerpujące przedstawienie wpływu nauki na myśl pedagogiczną. System pedagogiczny Hessena, oparty przede wszystkim na filozofii kultury, wychodzi z założenia, że wychowanie jest wprowadzeniem jednostki w kulturę. „Między wychowaniem a kulturą istnieje ścisła odpowiedniość. Wychowanie nie jest niczem innym jak kulturą jednostki. Jeżeli cele wychowania pokrywają się z celami kultury, to, oczywiście, ro-

¹⁾ August Messer, *Pädagogik der Gegenwart*, 2 wyd., Leipzig. Kröner, 1931, str. 72.

dzajów wychowania powinno być tyleż, ile jest osobnych wartości kulturalnych. Mówimy o wychowaniu moralnem, naukowem (lub teoretycznem), artystycznym, prawnem, religijnem" ¹⁾). Dalej zaś czytamy, że zagadnienie wychowania jest zagadnieniem kultury. Przedstawiciele pedagogiki kulturalistycznej dostrzegają, że wychowaniem interesują się pewne grupy społeczne, np. państwo, mniemają jednak, że należy to do kompetencji filozofa kultury przepisywać państwu, jak daleko może sięgać jego ingerencja w sprawy wychowawcze, od jakiej zaś granicy państwu nie wolno się mieszać. To stanowisko zaznacza się szczególnie wyraźnie u Kerschensteinera. Kierunek kulturalistyczny możliwy jest zarówno jako system poznawczy, jak też jako system normatywny. Oczywiście, że normowanie zachodzi tu w kierunku większego uzależniania wychowania od nauki. Nie znaczy to jednak, aby przedstawiciele pedagogiki kulturalistycznej byli wyłącznymi sprawcami tej zależności. Pojawiała się ona bowiem w rozmiarach nieproporcjonalnie dużych w stosunku do odnośnych dążeń pedagogów zarówno w czasach, kiedy istniały tylko fragmenty normatywnej pedagogiki kulturalistycznej, jak i później, kiedy już istniał rozbudowany system.

Twierdzenie, że kierunek kulturalistyczny pracuje na korzyść indywidualizmu wychowawczego, jest obce przedstawicielom tego kierunku. Nawroczyński nie widzi przeciwieństw między nim a kierunkiem t. zw. pedagogiki społecznej, która jako system norm pragnie podporządkować wychowanie potrzebom grupy społecznej, co więcej, uważa kierunek kulturalistyczny za próbę przewyciężenia sporu o kierunki pedagogiczne. „Ideały religijne, moralne, poznawcze, estetyczne, nawet ekonomiczne są jakby niedającym się nigdy do końca wyczerpać zadaniami, pobudzającymi całą ludzkość do pracy kulturalnej. Natomiast sposób ich urzeczywistnienia w dobrach kulturalnych i same dobra kulturalne noszą na sobie indywidualne piętno epoki historycznej, narodu, w którym powstała tworząca je jednostka. W kulturze zatem stapiają się w jed-

¹⁾ Sergjusz Hessen, Podstawy pedagogiki, tłum. Zieleńczyk, Warszawa, Nasza Księgarnia, 1931, str. 25.

ną żywą całość momenty uniwersalne z indywidualnymi" ¹⁾). Zapewne, kultura powstaje i rozwija się w zależności od pewnych warunków społecznych, a nie poza nimi, ale ten fakt nie przesądza jeszcze samodzielnego życia poszczególnych systemów idealnych, nie oznacza jeszcze, by grupa społeczna tak dalece uzależniała od siebie kulturę, jak to pragnie uczynić z wychowaniem. Stosunek grupy społecznej do pomnażania dóbr kultury jest o wiele bardziej liberalny niż w odniesieniu do wychowania. Jak zaś widzieliśmy, cele poszczególnych systemów idealnych mogą się pokrywać z grupowymi zadaniami wychowania, ale też między jednymi a drugimi mogą zachodzić poważne przeciwieństwa. Wobec tego niepodobna uznać kierunku kulturalistycznego jako usuwającego spory o to, komu wychowanie ma służyć. Z drugiej zaś strony właśnie rozważania nad zależnością wychowania od nauki prowadzą do wniosku, że kierunek kulturalistyczny ma swoją rację bytu obok innych kierunków, zwłaszcza obok socjologii wychowania, biorącej za podstawę swych rozważań zależność akcji wychowawczej od grupy społecznej. Niezależnie od tej podstawy także wychowanie jako funkcja kultury może być przedmiotem badań socjologii, ponieważ także tu zachodzi działalność społeczna o tyle, że występuje społeczny jej podmiot i przedmiot, brak zaś jedynie grupowych zadań.

Znalezienie odpowiedzi w każdym poszczególnym wypadku na pytanie, kiedy wychowanie jest funkcją kultury w oddaleniu od potrzeb grupowych, kiedy zaś tym potrzebom służy, nie jest wcale rzeczą łatwą. O ile bardzo łatwo jest zawyrokować, że jakaś część wiedzy naukowej nadaje się do roli narzędzia wychowawczego ze stanowiska zadań grupowych, o tyle bardzo trudno jest zakwalifikować ją jako zbędną. Kształcenie nasze, zwłaszcza na wyższych stopniach, a więc np. w szkole średniej, jest w pewnej mierze kształceniem „na wszelki wypadek”. Nie tyle bowiem przygotowuje się wychowanek do jego zadań aktualnych, ile raczej do zadań przyszłych, ewentualnych, możliwych. W tych warunkach trudno zadecydować, czy

¹⁾ Encyklopedia Wychowania, Warszawa, Nasza Księgarnia, 1934. Tom. I, str. 546.

jakaś część wiedzy naukowej, którą ktoś chciałby usunąć z programu, nie okaże się niezbędna uczniowi w przyszłości właśnie z uwagi na potrzeby grupowe. Tem samym trudno osiągalne staje się całkowite poddanie wychowania potrzebom grupy społecznej, nie mówiąc o innych czynnikach, które stoją temu na przeszkodzie. W warunkach współczesnych zmierza się do tego drogą walki z dążnością do scjentyfikacji wychowania. Przedstawiciele nauk obierają jako punkt wyjścia istniejący zasób kultury naukowej i twierdzą, że jakiś szczegół „ma wartość wychowawczą”. Ci zaś, którzy reprezentują stanowisko grupowe, bynajmniej temu nie przeczą, lecz twierdzą, że wobec ogromnego bogactwa środków wartościowych zdani są na dobór narzędzi najprzydatniejszych.

Oczywiście możliwe są skomplikowane spory o to, co jest najprzydatniejszym narzędziem wychowawczym. Można stanąć na stanowisku indywidualizmu wychowawczego i twierdzić, że ten wychowanek ma widoki stania się najbardziej pożądanym typem członka grupy, którego się wychowuje według jego najbardziej prywatnych zainteresowań i upodobań. Takiego stanowiska grupa społeczna nie jest zmuszona całkiem odrzucać. Wielki twórca kultury bowiem niezależnie od tego, czy w swej produkcji kieruje się intencjami grupowymi i wytwarza dobra służące bezpośrednio jej potrzebom, staje się dla niej wartością pozytywną przez sam fakt swego członkostwa. W konsekwencji też najbardziej nawet indywidualistyczne wychowanie może być w zupełnej zgodzie z potrzebami grupy społecznej. To jednakże odnosi się jedynie do tych wychowanków, którzy staną się pomnożycielami dóbr w jakimś systemie idealnym. A jeszcze do nich odnosi się to z pewnymi ograniczeniami. Osobnicy ci bowiem mogą czynić zadość oczekiwaniom grupy jako twórcy kultury, ale mogą zawodzić w innych swych rolach właśnie wskutek indywidualistycznego wychowania. Tem trudniej oczywiście stanowisko indywidualistyczne da się pogodzić z grupowym wobec szerokich mas ludności, których rola w twórczości kulturalnej jest o wiele skromniejsza.

Tak więc skazani jesteśmy na to, że ewolucja wychowania jak w przeszłości postępowała, tak i w przyszłości będzie to czyniła wśród sporu między dążnościami, wychodzącymi od

grup społecznych, a temi, jakie wychodzą od kultury, w szczególności od nauki. Konsekwentnie też skazani jesteśmy na spór między kierownikami myśli o wychowaniu.

II. P o p u l a r y z a c j a w i e d z y.

Podawanie wiadomości przez jednego człowieka drugiemu przenika całością naszego życia. Rozmowa, plotka, rozkaz, usprawiedliwienie, informacja rzadko się odbywają bez wiadomości. Gdy człowiek się wypowiada, najczęściej podaje komuś jakąś wiedzę o czemś. Istnieje też nieprzebrane mnóstwo „znaków pojęciowych“, zawierających wiedzę. Niektóre z nich wymienia Schäffle, jak katalog, spis, rejestr, kwit premjowy, polisa, stempel, sygnał, rozkład jazdy, poświadczenie odbioru, chronometr, telegram, list, okólnik, oferta, etykieta, deklaracja, rachunek, banknot, weksel i t. p.¹⁾. Niektóre wiadomości zawarte w przytoczonych formach mogą mieć charakter naukowy. Niektóre podaje się w akcji o nieulegającym wątpliwości charakterze wychowawczym. Wiadomość nie musi być naukową, by stać się częścią programu wychowawczego. Nie każde podawanie wiadomości naukowej, jest fragmentem akcji wychowawczej. Kiedy zaś podawanie wiadomości jest wychowaniem, a kiedy nie? Weźmy pod uwagę taki przykład. Gdy matka odzywa się do dziecka: „należy codziennie czyścić zęby“, nie mamy żadnej wątpliwości w zaliczeniu tej czynności do wychowania. Gdy zaś czytamy, lub słyszymy ogłoszenie reklamowe: „należy codziennie czyścić zęby pastą Chlorodont“, dalecy jesteśmy od takiego zakwalifikowania, chociaż czynności, wyrażone w obu zwrotach są bardzo do siebie podobne, a nawet mogą się całkiem nie różnić pod względem strukturalnym. Fabrykantowi, czy sprzedawcy pasty do zębów dalekie są względy zdrowotne. Prawdopodobnie martwiłby się on bardzo, gdyby się udało zachować zdrowe zęby bez żadnych zabiegów lub zapomocą jakiegoś środka, który każdy ma pod ręką. Jemu wystarczy fakt nabywania pasty lub innego towaru niezależnie od zużytkowania. Ponieważ konsumpcja towaru zależy

¹⁾ Versuche zu einer Soziologie des Wissens, Duncker u. Humblot, München 1924, str. 176.

od odczuwania jego potrzeby, więc producent lub sprzedawca może rozwinąć specjalną akcję mającą na celu urobienie pożądanego typu konsumenta. Jest on poważnie zainteresowany w tem, aby czyszczenie zębów stanowiło dla osobnika wartość pozytywną, i przypuszczalnie darzy t. zw. moralnem poparciem tych, którzy np. w szkołach wpajają w młodzież zasady higieny. Osobnik bowiem dbały o swoje zdrowie, jest podatniejszym materiałem na konsumenta w tym wypadku. Czy można mówić o wychowaniu, gdy jakieś przedsiębiorstwo pracuje nad rozbudzeniem w konsumencie trwałych dyspozycji, które sprzyjają nabyciu towaru? Byłoby to wychowanie w ramach systemu gospodarczego i jego potrzebami określone.

Wiadomości wchodzą do każdego programu wychowawczego, ale, jak wskazują powyższe uwagi, nie każde podawanie wiadomości jest wychowaniem, nieraz zaś trudno rozstrzygnąć, gdzie kończy się wychowanie, a zaczyna działalność innego rodzaju. W przytoczonym przykładzie jedną czynność uznaliśmy za wychowawczą, a drugiej odmówiliśmy tego charakteru, biorąc pod uwagę działający podmiot. Na tem samem stanowisku będziemy stali wobec popularyzacji wiedzy. Przedewszystkiem zbadać musimy, kto jest tu podmiotem i jakie są jego zamierzenia. Odpowiedź na to pytanie winna jednocześnie wykazać, komu i dlaczego zależy na tem, aby program wychowawczy zawierał jak najwięcej wiadomości naukowych.

Popularyzacja wiedzy w tym sensie, w jakim się tego zwrotu używa najczęściej, rozpoczyna się jako akcja na większą skalę zakrojona w wieku XVIII., w dobie Oświecenia, przybiera największe nasilenie w wieku XIX. Mówi się również o popularyzacji, czyli „szerzeniu wśród szerokich mas” zrozumienia dla sztuki, ale znacznie rzadziej. Tam, gdzie mowa o popularyzacji wiedzy, ma się na myśli tylko wiedzę naukową. Zgodności popularyzowanej wiedzy z prawdą naukową przestrzega się usilnie. Kiedy np. w dobie Oświecenia ukazywały się naukowe wydawnictwa popularne, uczeni bynajmniej ich nie aprobowali, lecz przeciwdziałali tej akcji dążnością do ezoteryzacji wiedzy, chociaż niedawno przedtem dokonała się jej egzoteryzacja w postaci zastąpienia osobnego języka naukowego (łaciny) językiem narodowym. Czynili zaś tak dlatego,

ponieważ popularyzowana wiedza budziła zastrzeżenia ze strony naukowej ¹⁾. W XIX. wieku sami uczeni uczestniczą w popularyzacji wiedzy. Nie mogę tu zająć się zagadnieniem, czem ta zmiana w postępowaniu uczonych została spowodowana, ważny dla naszych rozważań jest sam proces egzoteryzacji wiedzy. Temu procesowi musimy przyrzeć się bliżej.

Aprobowaną drogą dostępu do wiedzy naukowej było w wieku XVIII. i do połowy XIX. kształcenie się w szkole, należącej do tego systemu szkolnictwa, na którego czele stał uniwersytet. Dotyczy to naturalnie tylko cywilizacji zachodniej. Nie wystarczyło oczywiście fragmentaryczne korzystanie z jakiegokolwiek szkoły. Chcąc uzyskać dostęp do wiedzy uniwersyteckiej, trzeba było wprawdzie pomyślnie uczelnię, która przygotowywała do uniwersytetu. Odmawiano natomiast prawa dostępu do wiedzy tym ludziom, którzyby chcieli ją posiadać zupełnie lub częściowo poza systemem szkolnictwa. Istniały oczywiście przykłady zarówno samouctwa, jak i udostępniania wiedzy laikom przez drugich, jednakże ani jedno, ani drugie nie spotykało się z uznaniem przedstawicieli nauki. Otóż pod tym względem zachodzi w ubiegłym stuleciu poważna zmiana. Paulsen pisze o niej w ten sposób: „Przez długi czas uchodziła ścisła izolacja od tak zwanego powszechnego kształcenia za postulat honoru stanowego w kołach uniwersyteckich. Nauka odczuwała to jako brak wytworności, gdy się ktoś zniżał do ogółu. Ten nastrój był związany z wielką i ogólną reakcją przeciw Oświeceniu. Przedewszystkiem spekulatywna filozofja przywiązywała wagę do ściśle ezoterycznego charakteru: ciemność i nieprzystępność uchodziły za zaletę, którą dumnie wynoszono się ponad „filozofów popularnych“ i ich dążenia do jasności i użyteczności. Niemniej odrzucała obcowanie z „ludem“ nowa archeologia: odi profanum vulgus: kto nie rozumie łaciny i greki, tego się wogóle nie liczy. Pisać dla niego, byłoby rzeczą niegodną uczonego. Najchętniej przy-

¹⁾ Używam terminów „egzoteryzacja“ i „ezoteryzacja“ zamiast bardziej przyjętych „egzoteryczność“ i „ezoteryczność“, ponieważ wiedza absolutnie tajemna jest empirycznie niemożliwa. Może tylko chodzić o zacieśnianie się albo rozszerzanie kręgu osób „powołanych“, uprawnionych do dostępu do wiedzy.

wróconoby znowu łączną jako tajemny język naukowy. Pogarda dla przykładów jest charakterystyczna". „Nie było bodaj gorszej hańby dla uczonego, jak to, że miał skłonności „publicystyczne,“. „W ostatnich kilkudziesięciu latach widoczna jest zmiana. Popularyzacja wiedzy rozpoczyna się na wielką skalę, a wszędzie spotyka się przedewszystkiem profesorów uniwersytetu" ¹⁾.

Zadanie popularyzowania wiedzy przejmują na siebie te same koła uniwersyteckie, które niewiele lat przedtem zwalczały popularyzacyjne dążności Oświecenia. Mamy tu niewątpliwie przykład egzoteryzacji wiedzy. Polega ona tu na tem, że uniwersytety przestają uważać za niezbędny warunek umożliwienia dostępu do wiedzy naukowej ukończenie szkoły przygotowującej do uniwersytetu.

Ważną datę w historii popularyzacji wiedzy stanowi rok 1867. W tym bowiem czasie, jak podaje Russel, poprosiło koło pań, przeważnie nauczycielek, Jamesa Stuarta, wówczas docenta uniwersytetu w Cambridge, aby wygłosił dla nich szereg wykładów o sztuce nauczania. „Mr. Stuart zaproponował z charakterystyczną skromnością i praktyczną ostrożnością, czy nie byłoby lepiej uprawiać samą sztukę, zamiast o niej teoretyzować, ponieważ najlepiej przedstawić jakąś rzecz, pokazując ją" ²⁾. Stuart chciał to uczynić na przykładzie wykładów o astronomji. Zdanie Russela jest charakterystyczne, ale według dzisiejszych pojęć pedagogicznych mylne, ponieważ wykłady uczonego o astronomji dla nauczycielek a praca wychowawcza, którą one pełnią, to dwie rzeczy odrębne. Stuart, zachwycony osiągnięciem powodzeniem, zaczyna objeżdzać okolicę z wykładami o astronomji, na pytanie zaś o stosunek nauki do szerokich mas odpowiada: „Wierzę, że jest to nawet naszym obowiązkiem, zaspokoić je (sc. żądania szerokich warstw, aby im udostępniono wiedzę) i że jest potrzebny taki jakiś system, któryby rozpowszechniał zdobycze nauki, aby zachować uniwersytetowi z uwzględnieniem kształcenia sze-

¹⁾ Friedrich Paulsen, Die deutschen Universitäten, Berlin, Asher 1902, str. 146, 147.

²⁾ James Russel, Die Volkshochschulen, Leipzig, Voigtländer, 1895, str. 20.

rokich kół to stanowisko, które on dzierzył dotąd; i aby mu ...także w przyszłości zapewnić ten wpływ, którego mu przecież z pewnością należy życzyć" ¹⁾. Tą drogą dochodzi do stworzenia interesującej instytucji, którą Anglicy nazwali „university extension". „Ruch ten, który został już uznany jako rokująca największe nadzieje forma popularyzacji wiedzy, znalazł poparcie szerokich kół" ²⁾. W r. 1876 powstaje „The London Society for the Extension of University Teaching" i pracuje bardzo owocnie pod hasłem: „Człowiek potrzebuje wiedzy nie jako środka do utrzymania życia, ale warunku życia" ³⁾. Uniwersytet oxfordzki tworzy w r. 1888 specjalny oddział dla popularyzacji wiedzy. Początkowo wyłączne kierownictwo tej akcji spoczywa w rękach uniwersytetów. One nadają niektórym prowincjonalnym uczelniom — bo z inicjatywy Stuarta luźne wykłady zdołały się już rozwinąć w długotrwałe kursy — prawo „afiljacji" pod pewnemi warunkami ⁴⁾. Uniwersytet w Cambridge poszedł jeszcze dalej, wysyłając do średnich uczelni prowincjonalnych pismo tej treści: „Jeżeli macie stałą liczbę chętnych ludzi, którzy posiadają potrzebne wiadomości, aby przerobić kurs studjów pod kierunkiem naszych nauczycieli, i możecie zapewnić potrzebne podstawy finansowe, to pragniemy pracę waszą traktować, jakby była wykonywana w siedzibie naszego uniwersytetu, i o tyle pragniemy was uważać za część uniwersytetu" ⁵⁾. Rychło akcja popularyzacyjna wychodzi z granic Anglii i szerzy się po całym świecie. Od r. 1892. staje się uniwersytet w Chicago najważniejszym jej ośrodkiem w Ameryce. Z okazji przyjęcia przez uniwersytet tego nowego zadania podnosi prezydent Harper jako największą potrzebę, „aby uniwersytety rozszerzyły swój wpływ poza swoje mury i dostarczyły chętnym mężczyznom i kobietom tego wszystkiego, co ze zdobyczy swych uniwersytety potrafiłyby uczynić użytecznem" ⁶⁾. Przytoczone cytaty oznaczają, że

¹⁾ Op. cit., str. 22.

²⁾ Op. cit., str. 23.

³⁾ Op. cit., str. 24.

⁴⁾ Op. cit., str. 29.

⁵⁾ Op. cit., str. 30.

⁶⁾ Op. cit., str. 38.

w pierwszym okresie popularyzacja wiedzy dopuszczalna jest tylko pod patronatem uniwersytetów. One jedynie uważają się za powołane do niej i nie godzą się, by ta akcja przeszła w inne ręce. W pierwszych dziesiątkach lat nie rozumie się niczego innego przez popularyzację, jak uprzystępnianie przez uniwersytety nauczania uniwersyteckiego. Do jakiego stopnia uniwersytety rozciągały swą opiekę nad tą akcją, dowodzi fakt wydawania przez nie świadectw, dających pewne przywileje tym, którzy ukończyli kurs z wynikiem pomyślnym. W pierwszym więc okresie zwrot „university extension” trzeba pojmować dosłownie: jako rozszerzenie nauczania uniwersyteckiego także na te koła, które nie ukończyły szkoły, przygotowującej do uniwersytetu.

Mimo olbrzymiego i szybko się szerzącego entuzjazmu uczonych do „university extension teaching” — kompromisowy niewątpliwie stan rzeczy — udzielanie nauki uniwersyteckiej ze znacznem rozluźnieniem uniwersyteckich rygorów — nie mógł się długo utrzymać. Zbyt duża była różnica sytuacji. Według Russela, po roku 1890 dają się wyraźnie zauważyć próby odrywania się instytucji popularyzacji wiedzy od uniwersytetów: „Udzielano bez kontaktu z uniwersytetami nauczycielskich mandatów nauczycielom, których kwalifikacje były conajmniej wątpliwe; przeoczano niekiedy, że uniwersytecka praca popularyzacyjna bez uniwersytetu, który może działać popularyzująco, jest sprzecznością w słowie i w czynie” ¹⁾. Jest to bowiem „pewnik, że wszędzie tam, gdzie uniwersytety nie mają bezpośredniej kontroli, bliskie jest niebezpieczeństwo powierzchowności”. Popularyzacja wiedzy przestaje być akcją wyłącznie uniwersytetów i uczonych, jakkolwiek one ją kontynuują, choć już bez pierwotnego płomiennego entuzjazmu. „Powszechne wykłady uniwersyteckie”, jak się tę instytucję u nas nazywa, stały się zwyczajem uniwersytetu. Dlaczego zaś raz spotykamy się z dużym entuzjazmem uczonych wobec szerzenia wiedzy, dlaczego kiedy indziej zachodzi małe tylko dla niej zainteresowanie, a nawet obojętność, co więcej pogarda? Chcąc na te pytania dać odpowiedź, trzeba się bliżej przyjrzeć stosunkowi uczonego do szerzenia wiedzy naukowej.

¹⁾ Op. cit., str. 40.

Entuzjazm uczonych dla popularyzowania wiedzy przenosił się z jednego kraju do drugiego, nigdzie jednak, jak się zdaje, w swem dużem pierwotnem napięciu nie trwał powyżej 20 lat. Był to tylko pewien okres, kiedy mniemano, że „znamię prawdziwej nauki polega na tem, iż da się ona popularyzować, iż popularność ...jest najwyższą pochwałą, jakiej można udzielić publikacji naukowej, gdy tymczasem w czasach napół minionych przyzwyczajono się uważać za znamię uczoneści trudną zrozumiałość” ¹⁾). Interesującym jest, że to uwznioslenie akcji popularyzacyjnej przez uczonych dokonało się w czasie, kiedy przedstawiciele uniwersyteckiej nauki uważają za swe główne zadanie twórczość naukową, a nie przekazywanie wiedzy, jak to było w uniwersytetach średniowiecznych. Wobec tego aktualnem jest pytanie, jaki wpływ wywarło przyjęcie nowego zadania na dostatecznie już ustabilizowaną normę twórczości naukowej.

Nie było bodaj wybitniejszego uniwersytetu w Europie i Ameryce, do któregoby ruch popularyzacyjny nie był dotarł. Nie ogarnął on jednak wszystkich uczonych tak silnie, jak zadanie twórczości naukowej. Uczony, który nie czynił zażość swemu obowiązkowi tworzenia nauki, narażał się na zarzuty poważne, nie czyniono go zaś odpowiedzialnym za to, że lekceważył sobie normę popularyzowania wiedzy, a nawet wybaczano mu, gdy się z niechęcią odnosił do wykładów uniwersyteckich. Ten stan rzeczy z małemi zmianami trwa do dziś. Nowe zadanie popularyzacji wiedzy w niczem nie zachwiało powagi obowiązku twórczości naukowej. Przedstawiciele nauki oczekują od uczonego, aby wszędzie tam, gdzie jego dążenia naukowe kolidują z dążeniami do przekazywania wiedzy, decydował się tylko na pierwsze. Tak np. Tur w swej książce „Nauka i uczoney” nie ma żadnych słów uznania dla popularyzacji wiedzy, wogóle o niej nie wspomina, z tego zaś, co pisze o pracy społecznej uczonego, można wnosić o jego pogardliwym do niej stosunku ²⁾). Powyższe uwagi pozwalają nam

¹⁾ Joseph Loos, Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde, Wien u. Leipzig, 1908, t. II, str. 314.

²⁾ Tur, Nauka i uczoney, Warszawa, Gebethner i Wolff, 1917, str. 170.

zrozumieć, dlaczego popularyzacja wiedzy była przedmiotem tylko przemijającego entuzjazmu wśród uczonych, dlaczego nabierała znaczenia równocześnie ze wzrostem pozytywizmu, podupadała zaś w miarę jego słabnięcia, nie tłumaczą nam one jednak, czy i jaką wartością dla nauki jest szerzenie wiedzy naukowej. Ta sprawa wymaga szczególnego rozpatrzenia.

Zbadanie zadań szerzenia wiedzy naukowej, jakie mu nadają przedstawiciele nauki, jest utrudnione przez to, że uczony, wypowiadający się na temat popularyzacji wiedzy, rzadko jest wyłącznym przedstawicielem nauki, skłonny zaś jest do przybierania pewnej postawy społecznej. Do rzadkich dokumentów w tej sprawie należy oświadczenie Foncka, doktora filozofii i teologii, profesora uniwersytetu. Fonck występuje tu wprawdzie nie wyłącznie jako przedstawiciel nauki, reprezentuje również religję, cennem jest jednak, że nie zajmuje żadnego stanowiska „obywatelskiego”. Poświęca on wykładowi popularnemu cały rozdział. „Zadaniem prac tego rodzaju (sc. popularyzujących wiedzę) — mówi — jest przedewszystkiem zapoznanie z zagadnieniami jakiejkolwiek dziedziny nauki i rozpowszechnienie świadomości stanu badania naukowego między temi warstwami, które jakkolwiek zdala od właściwej pracy i poszukiwań naukowych, to jednak posiadają dostateczne ich zrozumienie i dostępne są dla nich zainteresowania się ich wynikami. Taki wykład więc bierze na siebie obowiązki pośrednika między uczonym badaczem, a przeważającą liczbą jego współczesnych bliźnich, którzy w przeciwnym razie staliby wobec uciążliwej, torującej nowe drogi pracy, jak obojętni, niezainteresowani widzowie. Popularyzacja wiedzy zatem ma prawo do uwagi i poszanowania tak ze strony pionierów nauki, jak i ze strony sfer nauce obcych, a również i dla tych, którzy się nią zajmują, ma szczególne znaczenie.

Uczony wprawdzie całą uwagę będzie miał zwróconą na badanie naukowego zagadnienia, jakim się zajmuje; badanie będzie jego głównym celem i pochłonie go całkowicie. Największą jego radością i zadowoleniem będzie, poświęcenie wszystkich swoich sił w służbie dla prawdy na obranem przez siebie polu pracy. Ale właśnie to służenie prawdzie nie powinno mu pozwolić zapomnieć o swoich bliźnich. Byłoby to szkodliwym

samolubstwem, gdyby chciał najwyższe i najbardziej idealne dobro, jakie człowiek może osiągnąć i do jakiego jest zdolny, zachowywać tylko dla siebie i to także w małym i ograniczonym zakresie, a przecież to dobro już z przyrodzenia swego dąży, aby się innym udzielić, i bez żadnej dla siebie szkody, owszem z wielką korzyścią udzielaniem być może. Tak więc badacz sam ma w tem swój interes, aby wyniki jego prac szerszym warstwom stały się dostępne i to wtedy nawet, jeśli się na to z idealnej strony będzie zapatrywał i kierował tylko idealnemi pobudkami¹⁾.

Fonck nie odmawia znaczenia społecznego popularyzacji wiedzy, ale i wtedy traktuje ją jako służbę społeczną dla dobra prawdy. Mówi oto w dalszym ciągu: „Dlatego też popularyzacja wiedzy dla tych kół uczonych, które się w tych dziedzinach przeważnie obracają, ma zupełnie wyjątkowe znaczenie. A im kto więcej ze względu na swe powołanie, jak np. rzecz się ma z teologami, zmuszony jest z jednej strony do gruntownego i wszechstronnego wniknięcia w wielką ilość zagadnień naukowych w ciągu długich i wytężonych studjów przygotowawczych, a z drugiej strony do działalności dla dobra szerokich kół społeczeństwa, tem więcej powinien się starać, aby, o ile mu czas i środki pozwolą, zużytkować swoje siły i zdolności w tego rodzaju pracy naukowej na usługach prawdy“²⁾.

„Bardzo pożądaną rzeczą byłoby, aby rzecznicy nauki, jak w tym ostatnim rodzaju, tak brali bezpośredni i żywy udział i w zwykłych wydawnictwach popularno-naukowych. Byłoby to bardzo pożyteczne zarówno dla wartości naukowej wydawnictw, jak i dla samej pracy naukowej, bo pracy naukowej może tylko sprzyjać bezpośrednia łączność z praktycznemi i idealnemi interesami ludu i umiejętność przystosowania się, przez odpowiedni sposób wyrażania, do pojęć ludzi, stojących poza kołem zwykłych towarzyszy zawodowych“²⁾.

Powołanie się na potrzeby grupowe jest w przytoczonych materiałach tak słabe, że można wnioskować, iż zasadnicze sta-

1) Leopold Fonck, Praca naukowa, Warszawa, 1910, str. 82—85. Nie rozporządzam, niestety, oryginałem, by móc podać lepszy przekład.

2) Fonck, op. cit.

nowisko autora wobec popularyzacji wiedzy nie uległoby zmianie, gdyby przemawiał wyłącznie jako przedstawiciel nauki. Dowiadujemy się od Foncka, że jego zdaniem, jak zresztą zdaniem bardzo wielu uczonych, szerzenie wiedzy naukowej wśród szerokich mas jest czemś pożytecznym dla rozwoju nauki, nie dowiadujemy się jednakże, dlaczego tak jest, a tymczasem chodzi o zbadanie zadań popularyzacji wiedzy.

Że nauczanie uniwersytetu wewnątrz uniwersytetu ma dla nauki bardziej bezpośrednie znaczenie, to jest jasne; jest ono wychowaniem twórców naukowych. Niepodobna jednak, aby ta sama akcja, przenosząc się na teren pozauniwersytecki, mogła skutecznie zmierzać do tego samego celu. Gdyby zaś naprawdę taki cel jej przyświecał, to prawdopodobnie stosowanoby jakieś specjalne zasady doboru słuchaczy, czego się jednak nie czyni. Mimo to istnieją dokumenty, które odzwierciedlają taką właśnie opinię uczonych. Tak np. Nitsch powiada, iż przez popularyzację wiedzy uczeni mają znaleźć „zamiłowanych uczniów i twórczych następców”¹⁾. Diels zaś, omówiwszy wszystkie pozanaukowe potrzeby, domagające się popularyzacji wiedzy, podnosi: „Ważniejsze jednak niż te wszystkie rzeczy zewnętrzne są korzyści kontaktu nauki z najszerszymi warstwami narodu dla nauki samej. Talent do uczoności i artyzmu nie jest przywiązany do pewnych warstw społecznych i nie da się przenosić z jakąkolwiek pewnością drogą dziedziczenia. Ciągłe na nowo z najniższych warstw społecznych wychodzą wielcy uczeni i wybitni artyści. Tylko przez to uzupełnianie z najlepszego, nieużytego materiału ludowego może nauka zachować się od skostnienia i od zniekształcenia. Tylko ta nauka będzie się mogła w przyszłości utrzymać zwycięsko na szczycie kultury, która potrafi dla nauki wystawić nietylko wodzów i wykształconych oficerów, ale także wykształconą armję”²⁾.

Gdyby jedynym lub naczelnym celem popularyzacji wiedzy było kształcenie uczonych, to w takim razie wolno wnio

1) Polska Oświata Pozaszkolna, 1924, str. 65.

2) Kultur der Gegenwart, Teil I. Abteil. I. 2. Aufl. Leipzig, Teubner, 1912, str. 637.

skować, że akcja ta zanikałaby, kiedyby doświadczenie wykazało jej brak powodzenia pod tym względem. Tymczasem istotnie ułatwienie komuś produkcji naukowej przez popularyzację wiedzy jest wydarzeniem tak niezmiernie rzadkiem, że nie opłaca wkładanych wysiłków, a akcja ta mimo to trwa, jakby miała spełniać inne jeszcze zadania dla nauki samej.

Zwłaszcza w tych okazjach, kiedy ze strony pozanaukowej grozi nauce jakieś niebezpieczeństwo, uczeni skłonni są podnosić społeczne znaczenie pracy naukowej i twierdzą wtedy, że nawet te wyniki naukowe, które wydają się bez żadnego związku z aktualnymi potrzebami grupowemi, jednak ostatecznie służą społeczeństwu. Tego rodzaju oświadczenia wskazują jednocześnie na to, iż ze strony grup społecznych, a także pojedynczych jednostek, bezpośrednio z nauką nie związanych mogą grozić nauce pewne szkody, jak z drugiej strony nauka może się spodziewać od nich pewnych korzyści dla siebie. Zależy to od tego, jakie wśród szerokich mas jest uświadomienie o znaczeniu nauki, jaki zachodzi wogóle do niej stosunek. Jest to oczywiste, że rozwój nauki nie postępuje poza warunkami społecznymi, ale wśród nich, co więcej, nauka potrzebuje pewnych określonych warunków społecznych, aby wogóle się pojawić ¹⁾. Rozwój więc nauki będzie zupełnie inny wtedy, gdy społeczeństwo odniesie się do niej wrogo lub obojętnie, a inny znowu wtedy, gdy nauka będzie cieszyła się uznaniem wśród ogółu. Niewątpliwie w drugim wypadku będzie miała lepsze warunki rozwoju. Aby zdać sobie z tego szczegółowiej sprawę, przyjrzymy się kilku przykładom popierania nauki przez laików. Jednym z przejawów tego popierania jest fundacja na cele naukowe. Aby zostać fundatorem, trzeba posiadać majątek i duży entuzjazm dla nauki. Obie cechy mogą się pojawić także u ludzi, którzy sami nie są uczonymi. Stąd zaś nauka jest „zainteresowana” w tem, aby wśród ogółu szerzył się szacunek dla niej, skłaniający do ofiarności. Podobnie ma się rzecz ze stypendjami na cele naukowe. Nie każda dyscyplina wiedzy naukowej jest w równej mierze zależna od sto-

¹⁾ Paweł Rybicki, Nauka a formy życia społecznego, Nauka Polska, t. XI.

sunku szerszego ogółu do niej. Dla prehistoryka, archeologa, etnografa jest to szczególnie ważne, aby ludność była na tyle uświadomiona, by nietylko nie niszczyła zabytków, lecz je szanowała i przesyłała o nich informacje. Człowiek niewykształcony jest bodaj w większym stopniu dostawcą materiału naukowego, jako obiektu badania, niż wykształcony, i tu chodzić musi uczonemu o to, aby ten dostawca był solidny, a nie złośliwy.

Przytoczone przykłady popierania nauki przez laików nie mogą przekonać dostatecznie o potrzebie popularyzowania wiedzy, ponieważ szacunek i ofiarność dla nauki niekoniecznie musi być wywoływana przez udostępnianie wiedzy. Z równem, a może nawet większem powodzeniem szerzono kiedyś urok nauki, osłaniając ją tajemnicą. Muszą więc istnieć jakieś inne przyczyny, dla których uczonym zależy na konsumpcji nauki. Odbywa się ona, jak wiadomo, na wielką skalę w szkole, do tego stopnia, że szkoła stanowi, oczywiście dziś już nie na pierwszym miejscu, instytucję nauki jako zakład, przygotowujący kandydatów na pracowników naukowych, a także na konsumentów nauki. Znane są dobrze takie wypadki, że kiedy usiłuje się jakiś przedmiot nauczania usunąć ze szkoły, na to zrywa się burza protestów wśród uczonych. Zależy też nauce na konsumentach z tych kół, które do szkoły nie uczęszczają. Postęp jakiejś nauki zależny jest bowiem od tego, czy i w jakiej mierze jej wyniki znajdują praktyczne zastosowanie. Jest to niewątpliwie z korzyścią dla rozwoju geografii, że szkoła, wojsko, administracja, turystyka i inne instancje posługują się np. mapami, dziełami geograficznymi. Współczesna chemja prawdopodobnie nie stałaby na dzisiejszym swym wysokim poziomie, gdyby nie praktyczne użytkowanie jej wyników. W tych warunkach staje się zrozumiałem, dlaczego zwłaszcza w wieku ubiegłym potrzebę popularyzacji wiedzy łączono z tem, że szybki postęp nauk, szczególnie przyrodniczych, za którym świadomość ogółu nie podąży, może wytworzyć przepaść między nauką a społeczeństwem, co będzie ze szkodą dla dalszego rozwoju nauki. Niebezpieczeństwo to istnieje dlatego, że jednym z warunków praktycznego stosowania wyników nauki jest uświadomienie szerszego ogółu.

Nadto praktyczne stosowanie nauki stanowi dla uczonego weryfikację jego wyników.

Zachodzi tu jeszcze inny motyw. Weźmy jako przykład psychologję. Zyskała ona z pewnością na tem, że jej wyniki znajdują praktyczne zastosowanie w wychowaniu i w diagnozie zdolności zawodowych. Ale także poza tem zależy jej na konsumpcji wśród szerszego ogółu. Publikacja naukowa jest nie tylko aktem naukowym, ale również gospodarczym. Dla rozwoju nauki jest rzeczą korzystną, gdy opublikowanie wyników naukowych nie wymaga wielkich ofiar finansowych. To zaś zależy od ilości nabywców danej publikacji. Mało jest krajów, w którychby publikacja teoretyczna z psychologji mogła się rozejść tylko w kołach fachowców, a jednocześnie rentować się jako przedsiębiorstwo przynajmniej tak, by nie trzeba było dopłacać. Czy zaś wyniknie dla nauki jakaś szkoda z tego, że pewna ilość egzemplarzy danej publikacji rozejdzie się wśród laików, to jest mało prawdopodobne, nawet gdyby oni ją przeczytali, zrozumieli i zainteresowali się jej treścią. Zysk zaś jest niewątpliwy. Polega on przedewszystkiem na zdobyciu pewnych środków pieniężnych. Ale nietylko na tem. Trudno sobie wyobrazić jakąś placówkę naukową, która chciałaby kształcić tylko twórców nauki w warunkach, w których żaden inny zakład nie pełniłby funkcji przygotowawczych. Gdybyśmy nawet zgodzili się na to, że w odniesieniu do niektórych uniwersyteckich dyscyplin naukowych funkcje te pełni szkoła średnia, to jeszcze wtedy zachodziłaby potrzeba dokonania wielu kłopotliwych zabiegów z przyjmowaniem zgłaszających się, aby ich można było traktować jako poważnych kandydatów na twórców naukowych. Jeszcze trudniej przedstawia się sytuacja dla tych dyscyplin, które nie są przedmiotem akcji przygotowawczej szkoły średniej. W każdym razie w tych społecznych warunkach, w jakich się obecnie odbywa kształcenie pracowników naukowych, zawsze mamy pewną większą lub mniejszą masę, z której pracownicy naukowci się wybierają. Wobec tego, że naogół nie da się zauważyć, aby, abstrahując od pozanaukowych motywów, pewne nauki pociągały kandydatów szczególnie uzdolnionych, inne mniej, więc im bardziej liczebna jest masa selekcyjna, tem łatwiej o jednostki wybierające się swemi

zdolnościami do produkcji naukowej. Skoro zaś pewna dyscyplina naukowa w swym postępie zależna jest od napływu adeptów, ten zaś także od zainteresowań, przenikających do szerszego ogółu, w interesie nauki leży, aby te zainteresowania szerzyć. To zaś da się dokonywać szczególnie skutecznie przez szerzenie wiedzy danej nauki.

Powyższe uwagi prowadzą do wniosku, że popularyzacja wiedzy jest akcją celową, mającą swój obiektywny sens także wtedy, gdy jest instytucją wyłącznie nauki, gdy pragnie służyć tylko jej postępowi, a nie potrzebom grupowym. Jeżeli zaś instytucja ta wśród samych uczonych nie jest dostatecznie popularna, to tylko dlatego, że obowiązek szerzenia wiedzy zawiera niebezpieczeństwo kolizji z podstawowym obowiązkiem twórczości naukowej.

Fakt, iż popularyzacja wiedzy stanowi instytucję nauki, nie oznacza wcale, aby ona nie była użyteczna dla grupy społecznej. Raz dlatego, że rozwój wiedzy naukowej jest naogół wartością pozytywną dla grupy społecznej, a również jej praktyczne stosowanie, a dalej, że popularyzacja wiedzy często, choć wcale niekoniecznie, przyswaja ludziom właśnie te wartości, które objęte są programem wychowania grupowego. Pokrywanie się czynności popularyzacyjnych z czynnościami wychowania grupowego nie wynika bynajmniej z dążności przedstawicieli nauki. Nie stosują oni bowiem świadomie żadnego doboru wartości programowych ze stanowiska potrzeb grupy społecznej, o ile występują wyłącznie jako przedstawiciele nauki. Jest to wprost charakterystyczną cechą popularyzacji wiedzy, iż treść jej jest całkiem dowolna, przez nikogo nie regulowana, popularyzuje się prosto, jak mówi Nitsch, „wszystko, co jest istotną zdobyczą nauki, a rozszerzać się da”¹⁾. Tem niemniej poszczególne dyscypliny naukowe mają odrębną sytuację popularyzacyjną. O ile sama treść popularyzacji wiedzy jest dowolna, o tyle uczeni przywiązują wagę do tego, aby szerzenie wiedzy odbywało się w sposób umiejętny. Inaczej bowiem łatwo wywołać skutek szkodliwy dla

¹⁾ Kazimierz Nitsch, *Polska Oświata Pozaszkolna*, 1924, str. 65.

nauki. Obie jednak ostatnie kwestje nie należą już do naszego zagadnienia.

Byłoby to jednostronne i błędne ujmowanie popularyzacji wiedzy, gdybyśmy się dopatrywali w niej jedynie szerzenia wiedzy naukowej. Wprawdzie w publikacjach, traktujących o tym przedmiocie mówi się najczęściej o wiadomościach, jednakże obok tego możemy spotkać się ze wzmiankami, iż zadaniem popularyzacji wiedzy jest wdrażanie do myślenia naukowego, a więc przyswojenie pewnych umiejętności. Oczywiście także przy pomocy tej czynności trudno się obyć bez wiadomości, które stanowią środek, służący wdrażaniu do myślenia naukowego. Zadanie to da się urzeczywistnić raczej w drodze metody, niż programu, jakkolwiek również umiejętności mogą wchodzić w skład programu. W dziedzinie metody zaś popularyzacja wiedzy zbiega się w zakresie kształcenia intelektualnego całkowicie z metodą wychowania grupowego. Tak jest przynajmniej w zasadzie. Istnieją jednakże wyjątki. Świeżo na przykładzie hitleryzmu i jego systemu wychowawczego możemy obserwować, że grupa społeczna występuje z zastrzeżeniami przeciw obiektywnemu, racjonalnemu sposobowi myślenia u obywatela w odniesieniu do spraw własnej grupy, ponieważ obiektywizm hamuje ofiarność na rzecz grupy.

Popularyzacja wiedzy może uchodzić za akcję pożyteczną dla grupy społecznej, o ile mianowicie staniemy na tem stanowisku indywidualizmu wychowawczego, według którego najbardziej pożądanym typem członka grupy uzyskuje się przez kształcenie go według jego zainteresowań, uzdolnień i zamiłowań. Ale to stanowisko nie da się przyjąć bez zastrzeżeń.

Ważniejszy jest wypadek następujący. Popularyzacja wiedzy w pewnych konkretnych warunkach może stanowić instytucję nauki według zamierzeń działających podmiotów. Przez to zaś, że odbywa się w języku narodu, że wykonywają ją jego członkowie, którzy popularyzują wiedzę, stanowiącą dorobek tego samego narodu, staje się ona czemś bardzo ważnym dla grupy narodowej. Przedewszystkiem tem da się — mojem zdaniem — wytłumaczyć fakt, że podnoszenie poziomu kultury wśród szerokich mas w Polsce w latach niewoli politycznej mogło się odbywać również w drodze popularyzacji wiedzy,

a polska grupa narodowa nie dostrzegła pilnej potrzeby specjalnego dobierania wartości.

Uwagi te wskazują na to, że niema jakiegś przepaści między popularyzacją wiedzy a wychowaniem grupowym nawet wtedy, gdy zachodzi rozbieżność w zadaniach i doborze środków. Rozbieżność ta może się zwiększać lub zmniejszać w zależności od innych jeszcze warunków. Gdy np. staniemy na stanowisku, że zadaniem oświaty pozaszkolnej jest wyzwolenie dążności do samokształcenia i przyswojenia umiejętności pracy nad sobą, na co istnieje interesujący przykład w „Poradniku dla samouków“, to mamy wtedy przed sobą nie popularyzację wiedzy, czy wychowanie grupowe w klasycznej postaci, ale działalność graniczną, pokrewną — przodownictwo w samokształceniu jednostek.

Jeżeli popularyzacja wiedzy może istnieć wyłącznie jako instytucja nauki, nie znaczy to, aby nie próbowano jej nadawać innych pozanaukowych zadań i aby ona faktycznie tych zadań nie spełniała. W szczególności ideologia postępu pragnęła uważać popularyzację wiedzy za swoją instytucję, spodziewając się po niej, że wyzwoli człowieka z pod krępujących go autorytetów i dogmatów. Częściowo pokrywają się te zadania z temi, jakie przedstawiciele nauki wyznaczają popularyzacji wiedzy, istnienie bowiem przesądów wśród ludności nie jest pomyślnie dla nauki. Ideologie zmierzały do przeobrażenia charakteru popularyzacji wiedzy o tyle, że stosowały już dobór wartości programowych. Tak np. ci, którym zależało na przyswojeniu ludziom zasad przyczynowego myślenia, chętnie włączali do programu teorię ewolucji. Te przeobrażenia nie szły jednak tak daleko, by zmienić zasadniczy charakter popularyzacji wiedzy. Dokonało się to dopiero wtedy, gdy usiłowano poddać popularyzację wiedzy potrzebom grupowym. Przekształcanie się popularyzacji wiedzy z instytucji nauki w instytucję grupy społecznej stanowi treść następnego rozdziału.

Trudne uchwycenie różnicy między popularyzacją wiedzy jako instytucją nauki a wychowaniem grupowym, albo nawet indywidualistycznym, wydaje mi się najważniejszą przyczyną, dla której jednostki, stanowiące przedmiot działalności popularyzacyjnej, nie traktowały jej jako akcji, pozostającej w służbie

dobra nauki, ale jako działanie dla własnego dobra, tem bardziej że z jednej strony przedstawiciele nauki byli bardzo powściągliwi w wypowiedaniu uwag o celu popularyzacji, a z drugiej strony poszczególny osobnik miał możność zwłaszcza w uniwersytecie powszechnym wybierania tego przedmiotu studjów, który mu się podobał.

Nic nie wskazuje na to, aby nagromadzenie się wiedzy naukowej w programie szkolnym zależnie od bardziej bezpośrednich potrzeb grupowych miało inne źródła, niż je ma w popularyzacji wiedzy, jakkolwiek sytuacje nie są tu całkiem identyczne. (Każda bowiem szkoła, włączona do tego systemu szkolnictwa, na którego czele stoi uniwersytet, musi liczyć się z tem, że jej wychowanek stanie się kiedyś uczniem uniwersytetu, gdzie zetknie się z nauką, każda więc stanowi instytucję przygotowującą do uniwersytetu, czego w zasadzie niema w akcji pozaszkolnej). Dla rozwoju nauki kształcenie naukowe w szkołach zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym nie może być wcale obojętne. To też nic dziwnego, że nagromadzenie się wartości naukowych w programie szkolnym, poza ich rolą zbioru narzędzi w wychowaniu grupowym, ma swoje źródło w dążności przedstawicieli nauk do wytworzenia przede wszystkim twórców i konsumentów nauki, wogóle zaś do rozbudzenia skłonności do popierania nauki.

Zarówno sama ilość nagrodzonych wiadomości naukowych, przeznaczonych do szerzenia, jak z drugiej strony fakt — nieraz, jak widzieliśmy, bardzo daleko idącego — rozmiąkania się potrzeb nauki z bardziej bezpośrednimi potrzebami grupowymi, nie pozwalają na ujmowanie tej akcji jako pozawychowawczej perturbacji w wychowaniu grupowym, lecz zmuszają do wyodrębnienia wychowania kulturowego, w szczególności naukowego, jako osobnego działu w całokształcie poczynań wychowawczych obok wychowania grupowego.

(C. d. n.).

Z ŻYCIA NAUCZYCIELA. *)

Przed wskrzeszeniem Polski rodzice moi zamieszkiwali w Prusach Wschodnich na Mazurach, w powiecie Osterode. Ojciec odziedziczył gospodarstwo 3 ha. Dążeniem jego było kupienie posiadłości większej. Z biegiem czasu zdołał nabyć posiadłość 15 ha z młynem wodnym.

O ile sobie przypominam, coś tam mówiono w domu o kształceniu dzieci. Ja np. miałem zostać nauczycielem. Rodzice ponieśli jednakże dotkliwe straty w gospodarstwie, co wpłynęło na zmianę zamiaru. Dzieci były potrzebne do pracy w gospodarstwie.

Z pierwszym dniem wojny zabrano ojca na front. Padł w Rosji na kilka dni przed zawieszeniem broni. W tym samym roku zaciągnięto i mnie w szeregi armji niemieckiej. Do końca wojny przebywałem na froncie we Francji, a zwolnienie z armji otrzymałem w maju 1919 r.

Dnia 1 października wspomnianego roku rozpoczął się w Olsztynie 2-gi kurs, zwany przygotowawczym. Do czego on przygotowywać miał, niewiadomo. Wystarczyło, że uczono po polsku i że, skończywszy go w maju 1920 roku, otrzymałem prawo do nauczania w szkole powszechnej. Od maja do 11 lipca 1920 r., t. j. do dnia pamiętnego plebiscytu, pracowałem w Komitecie plebiscytowym.

Różnych ciężkich chwil, przeżywanych w związku z pracą na terenie plebiscytowym, ani okoliczności, w których matka była zmuszona opuścić Prusy Wschodnie i udać się do Polski, nie będę opisywał.

*) Niniejszy artykuł jest częścią obszerniejszej pracy na temat środowiska wychowawczego. Może posłużyć jako materiał do poruszonego już na łamach Kwartalnika Pedagogicznego zagadnienia osobowości nauczyciela.

Ludzie, kierujący pracą plebiscytową, dali mi „dobrą radę”: udać się do Polski celem uzupełnienia wykształcenia w seminarjum. Będąc bez środków do życia, nie mogłem tego uczynić. Udałem się do Grudziądza. Znowu pominię milczeniem cały szereg ciężkich przeżyć. Nadmienię tylko, że próbowałem szczęścia w różnych urzędach miasta, lecz bezskutecznie. Niespodziewanie napotkałem rzeczywiście dobrego człowieka, który, wybadawszy mnie, dał radę i gotówkę na podróż do Kuratorjum Szkolnego w Toruniu. Kwota starczyła także na podróż, na posadę i życie na niej przez pierwsze dni.

W ten sposób ja, który ukończyłem dwuklasową szkołę powszechną i wymieniony kurs, na którym od czasu do czasu coś mówiono o pedagogice i dydaktyce, zostałem od 1 sierpnia 1920 r. nauczycielem na Kaszubach.

Uczucia, które mnie wówczas opanowały, to egoistyczne zadowolenie i spokój: jest dach nad głową, jutro zapewnione, a także pomoc materialna, potrzebna matce.

Byłem nauczycielem. Miałem uczyć. Czego, a w dodatku jak, nie wiedziałem. Przez pierwszych kilka tygodni o tem też nie myślałem. Jakoś tam dzieci zatrudniałem.

Po tym „bezmyślnym” okresie nastąpiła zmiana. Począłem się niepokoić, że właściwie nic nie robię, ponieważ to, co czynię, nie może być uznane za pracę, wymaganą przez władzę. Powoli nastąpiła głęboka, daleko idąca wewnętrzna przemiana. Zacząłem sobie coraz to lepiej uświadamiać odpowiedzialność wynikającą z tytułu — samodzielnego w dodatku — stanowiska, obowiązków zaciągniętych względem władzy, dzieci i rodziców.

Uświadomienie sobie powyższego pchało mnie do uczenia dzieci. Zastanawiałem się, jak uczyć. Analizowałem sposób, w jaki mnie uczono. Rezultaty były niezbyt pocieszające. Chwyciłem się kija — uderzyłem. Nie spodziewałem się wyniku, który nastąpił. Pierwsza myśl, która strzeliła mi do głowy była: „Jak można tak bić dziecko? Człowiek człowieka chłostać?” Czułem krew uderzającą mi do twarzy, czułem spojrzenia dzieci, przed którymi musiałem się wstydzić. Silny wstrząs nerwowy wypędził mnie wówczas ze szkoły. Przez następną godzinę nie mogłem zebrać myśli, a przez kilka następnych dni nie śmiałem spojrzeć dzieciom w oczy, najmniej zaś dziecku ukaranemu.

Zostałem wówczas podwójnie ukarany; po pierwsze, czułem się winnym przed samym sobą, po wtóre, Kuratorjum odmówiło mi przyjęcia na kurs. Zacząłem rozpaczać. Wkrótce potem zjeżdża inspektor. Bada poziom umysłowy dzieci. Wyniki nie były zbyt zadawalniające. Inspektor zaczął sam uczyć. Była to dla mnie pierwsza pokazowa lekcja. Pewne momenty zapamiętałem dobrze. One były zaczątkiem mojej metody nauczania. Pierwsze pomyślne wyniki pobudzały mnie do szukania dalszych sposobów udzielania wiadomości.

Drugim ważnym momentem, który wywarł wpływ na całą moją pracę w szkole, był fakt następujący. Po wielu smutnych listach z domu, otrzymałem pierwszy z wesołemi wiadomościami. W wesołym też nastroju szedłem przez kilka dni do klasy. Miałem dziwny pociąg do rozmawiania z dziećmi, lecz żadnej ochoty do zwykłego odrabiania lekcyj. Przebywałem z dziećmi więcej poza klasą niż w niej. Po tych kilku dniach byłem zdumiony zmianą, jaka zaszła w dzieciach. Jakieś weselsze, jakoś więcej mówiące, ciekawie pytały się o różne rzeczy z historii, geografji, a przede wszystkim przyrody. Nie mogłem sobie wówczas tej zmiany należycie wytłumaczyć. Ponieważ „lekcje” takie podobały się dzieciom i mnie, zacząłem je coraz częściej stosować. Wprowadzałem różne inowacje, aż do chwili przyjęcia do Instytutu Nauczycielskiego w Warszawie.

Ważną rolę w mej praktyce szkolnej spełnił dwutygodnik p. t. „Przyjaciel Szkoły”. Abonowałem go od chwili założenia, t. j. od początku 1922 r. Z niego zaczerpnąłem niejedną myśl, przystosowując go do warunków miejscowych. Za pośrednictwem działu bibliotecznego tego czasopisma sprowadziłem niejedną potrzebną i pożyteczną książkę pedagogiczną i dydaktyczną. W późniejszych latach podobną rolę spełniły także inne czasopisma fachowe.

Nie mogę też pominąć stosunku ludności gminy do mnie. Stosunek ten bardzo zaciążył na mej pracy ściśle szkolnej, jak też na pracy pozaszkolnej, przede wszystkim w pierwszych latach.

Już moje zjawienie się w wiosce, wywołało w niektórych mieszkańcy gminy pewien oddźwięk, niestety, niezbyt dla mnie przychylny. Cóż było powodem tego nastawienia? Otóż do

wioski żaden nauczyciel nie przychodził pieszo ze stacji. Każdy przyjeżdżał albo sam, albo z kimś z rodziny, czy z żoną, a zawsze z meblami. Ja tymczasem przybyłem pieszo, w wyszarzanym ubraniu (lepsze sprzedałem w Grudziądzu), z walizką w ręku. Walizka zawierała cały mój dobytek.

Przysłowie „jak cię widzą, tak cię piszą” spełniło się na mnie w całej pełni. Nie wiedziałem wówczas tego, ani nie byłem świadom tego oddźwięku negatywnego. Dopiero po kilkuletniej pracy dowiedziałem się o tem z ust tych samych ludzi, którzy mnie już w dniu mego przybycia do gminy osądzili jako indywiduum niższe, choćby zewnątrznie, od moich poprzedników i od „gburów” samych. „Na takiego szkolnego (nauczyciela) Sz. (wieś) nie zasłużyły”, mówiono i nie chciano biednego nauczyciela przyjąć na stancję. Czem jednakże są rodzice „szkolnego”, to rzecz, która też mocno zainteresowała gospodarzy. Wydało się, gdzie jest matka, oraz jakie stanowisko społeczne zajmuje. „Biedna baba, nic nie ma i takiego biedaka nam tu przystali”, oto słowa, charakteryzujące stanowisko ludności, która nie znała, — bo znać nie mogła — przyczyny ubóstwa.

Ale uczyłem. Zabrałem się nawet do pracy pozaszkolnej.

W miejscowości tej założyłem w początku roku 1921 z młodzieży doksztalcającej się kółko śpiewu, liczące 38 członków. Jak wielką rolę gra skupienie wsi, okazało się tu w całej pełni. Ćwiczenia ze wszystkimi członkami mogły się odbywać w niedzielę popołudniu, ponieważ w dzień powszedni młodzież pracująca do wieczora w gospodarstwie zbyt późno przychodziła na ćwiczenia oraz późno w noc wracała do domu.

Kółko urządzało teatrzyki amatorskie, wycieczki, od czasu do czasu odbywały się króciutkie referaciki lub dyskusje na temat zagadnień politycznych doby bieżącej, co przedewszystkiem interesowało młodzież męską. Nie wiem, czy kółko to utrzymałoby się długo, wówczas jednak trwało i nie można było narzekać na brak frekwencji. Ale kres jego życiu położył okólnik Kuratorjum, zabraniający nauczycielom bez kwalifikacyj, do których i ja należałem, oddawania się pracy pozaszkolnej. Sposobność tę wykorzystał przedewszystkiem miejscowy oberżysta. Ten od samego początku pobytu mego w wiosce ustosunkował się do mnie negatywnie, ponieważ nie wybrałem

u niego stołowania, ponieważ byłem abstynentem i na temat szkodliwości alkoholu tak dla zdrowia fizycznego jak i psychicznego, oraz wogóle dla gospodarki rodzinnej i narodowej, okazynie często z rolnikami rozmawiałem, ponieważ lekcje wieczorowe i śpiewu a także przedstawienia amatorskie urządzano w szkole, co znowu odciągnęło, przedewszystkiem młodzież, od karczmy. Szermując brakiem wykształcenia nauczyciela pomocniczego, co się teraz w całej pełni wskutek okólnika ujawniło, jego niskim pochodzeniem społecznym, brakiem majątku i t. d., pozyskał grupkę zwolenników, których działalność przez kilka lat dawała mi się ciężko we znaki.

Okólnik Kuratorjum odsłonił mnie także reszcie ludności. „To on nawet nie jest nauczycielem a ma uczyć dzieci i chce uczyć nas?” — tego rodzaju słowa słyszałem, przechodząc koło ludzi, którzy je mówili niby do siebie a jednak tak głośno, bym je dobrze słyszał. Cierpiałem, lecz przyznawałem ludziom rację. Nie umiałem przecież należycie pracować. Żał wielki czułem do władzy, która poprzedniemi okólnikami zachęcając do tej pracy pozaszkolnej całe nauczycielstwo bez względu na kwalifikacje zawodowe, tym jednym okólnikiem pokazała ludności, że niejako gardzi pracą nauczycieli niekwalifikowanych. Nic też dziwnego, że pod wpływem tego zarządzenia spotęgowały się sądy o mej małowartościowości.

Okólnik został coprawda po pewnym czasie cofnięty, lecz o podjęciu pracy jawnej, wskutek przyczyn wyżej wymienionych, nie można było myśleć.

Dalszym powodem do zajmowania ujemnego stosunku względem mnie było zarządzenie Kuratorjum, polecające nauczycielom kwalifikowanym z wiosek sąsiednich niejako dogłądanie nauczycieli pomocniczych w ich pracy. Szczęściem miałem sąsiada kolegę, który tylko dwa razy mą szkołę odwiedził.

Wreszcie wspomnę o kursach wakacyjnych, w których brałem udział każdego roku, oraz o egzaminach, na które trzeba było jeździć. „Nic nie umie, bo jeszcze jeździ na kursy i już znowu jest na egzaminie”. Ponieważ lud nie wiedział, ile tych egzaminów trzeba było złożyć, więc „jeździ, bo zawsze przepada”.

Negatywna postawa ludności miała powoli zaniknąć i powoli zmienić się na pozytywną.

Pierwszym czynnikiem, mającym wpływ na zmianę tej postawy, były wizyty inspektora. Z biegiem czasu wydoskonaliłem się w nauczaniu. Dzieci na pytania inspektora, poza bardzo drobnymi wyjątkami, dobrze odpowiadały i otrzymywały pochwały. Wnet rozniosło się to w wiosce. Uznanie zyskałem także wobec Rady Szkolnej, co również odniosło skutek pożądany.

Dalszym czynnikiem zmiany stosunku z negatywnego na pozytywny było pozbycie się egzaminów i złożenie egzaminu kwalifikacyjnego. Wreszcie prawie samodzielne przygotowanie się do egzaminu z Wyższego Kursu Nauczycielskiego i zdanie go jako eksternista zadziwiło wprost niektórych najtwardszych wrogów, posądzających mnie już teraz znowu o „stosunki“.

Na mają korzyść pracowali także chłopcy z mej szkoły, zgłaszający się do egzaminów wstępnych do szkół średnich i zdający je dobrze.

Nie spodziewałem się, żeby i wycieczki moje po Polsce, z których przywoziłem okazy różnych minerałów, różne ryciny, i t. p., mogły wpłynąć na pozytywne ustosunkowanie się do mych poczynań. W wielkie zdumienie wprawiła ludność moja wycieczka do Szwecji i Norwegji. Odbiło się to również i na nauce w szkole i na ustosunkowaniu się rodziców do niej. „On już dużo widział, więc też dużo wie“, mawiano. Jednakże wycieczka do Włoch nie przyniosła pod tym względem wielkiej korzyści. Niektórzy mówili wówczas: „Już nie wie, czym jest“. Ponieważ wycieczkę tę odbywałem z innej posady, podaję to tylko dla charakterystyki pewnej grupki ludności, według której wycieczka nie była odpowiednia do mych poborów, mego pochodzenia, nie była też zrobiona dla poznania „świata“, lecz dyktowana tylko jakoby chęcią zaimponowania.

Z PIŚMIENICTWA

a) Książki.

Ks. J ó z e f R o s k w i t a l s k i, *Szkoła twórcza w nauce religji*, Grudziądz, 1933.

Autor przedstawia trzy główne typy szkoły pracy w zastosowaniu do nauczania religji św.

Szkoła pracy ręcznej nadaje się najmniej do nauki religji, jako że uznaje jedynie dobra materialne jako dobra kultury, opierając się na światopoglądzie materialistycznym. Ujęcie szkoły w karby materializmu według recepty Marksa, Deweya, jak je widzimy w dzisiejszej Rosji sowieckiej, jest jednostronne, hamujące wyższe wzloty ducha ludzkiego, poniżające godność człowieka. Hasło szkoły pracy ręcznej, głoszące, że dziecko, o ile ma coś zapamiętać, musi rzecz przetworzyć nie tylko wyobraźnią, ale i mięśniami, jest przesadne i fałszywe. Wymaganie „motorycznego tworzenia” jako stopnia koniecznego w nauce religji trzeba odrzucić. Lecz oczywiście można w odpowiedniej chwili dopuścić w nauczaniu modelowanie, rysowanie, dramatyzowanie, wycieczkę i t. p., nieraz staje się to rzeczą polecenia godną, zwłaszcza gdy można przez to wywołać odpowiedni nastrój u dzieci.

Szkoła pracy umysłowej posiada więcej praw w nauczaniu religji św. Lecz i tu wskazana ostrożność, by nie popaść w przesadę. Przesadnym jest hasło bojowe Gaudiga niezależnej pracy umysłowej (pedagogika osobowości), gdyż niezależność ta mogłaby doprowadzić ucznia do prawd niezgodnych z dogmatami objawionymi, do powątpiewania i usuwania artykułów wiary, niepotrzebnego szukania, błędzenia i straty czasu, wreszcie i do irracjonalizmu religijnego, który upatruje istotę religji w pierwiastku emocjonalnym.

Samodzielna wolna praca umysłowa Schüsslera, kładąca nacisk na dumną zasadę: „chcę”, aby zapewnić uczniowi i pouczenie i przeżycie, wypływa wkońcu także z ideologii Gaudiga i czyni z prawd wiary problemy, pozwalając uczniowi krytycznie badać, a potem dopiero prawdę przyjmować, a może i — odrzucić, co w nauce religji św. jest niedopuszczalne. Niebezpieczne wpływy wolnej samodzielnej czynności umysłowej mogą się także zaznaczyć w systemie ks. A d r i a n a i k s. R a n f t a. Ks. Adrian — widzieliśmy go uczącego w Poznaniu — nie dopuści oczywiście do tego, by jego uczniowie zeszli na manowce — wszystko zależy, rozumie się, od ręki, jaka reżyseruje wychowankami. Lecz musimy autorowi przyznać rację, że niebezpieczeństw tkwi wiele w samodzielnych badaniach uczniów. Marzenie pionierów szkoły twórczej, by uczeń samodzielnie wszystko zdobywał w wolnych badaniach i wolnej rozmowie naukowej, a nauczyciel stał się, ile możliwości, zbytecznym, narazić może nie tylko

naukę religii na fatalne skutki, ale także i przedmioty świeckie, powodując u uczniów gadulstwo, niesforność, hiperkrytycyzm, zarozumiałość, marnowanie drogiego czasu i t. p. Samodzielność i wolność wychowanków musi mieć swe granice. Niezdrowa jest zasada prowadzenia uczniów w zupełnej zależności, bo wychowankowie nie są bezdusznymi maszynami, ale fałszywe jest też hasło wyłącznej wolności. O. Lippert T. J. określa trafnie istotę katolickiego wychowania jako używanie wolności w zależności.

Szkoła przeżycia (wartości), ma tę załugę, że zwróciła pedagogice dzisiejszej uwagę na przeżycie jako środek decydujący o wartościach. Natomiast niebezpieczeństwo, któremu uległ Kerschensteiner, wyłania się z jednostronnego podkreślania uczucia, wogóle czynnika irracjonalnego. Obok intuicji i odczucia trzeba więc podkreślić dobitnie myślenie dyskursywne, podobnie jak obok mistyki istnieje scholastyka. Dopiero jedno i drugie daje odpowiednią równowagę.

Szkoła czynu religijnego (ks. Goetzel) znajduje uznanie w oczach autora w dążnościach i celach swoich — religijny czyn powinien być ostatecznym wynikiem lekcji religii św. Jednakże w doborze środków i sposobów, wiodących do tego celu, wychowanie może popełniać niejedne niewłaściwości i błędy, na które autor zwraca uwagę. Silniejszy, niż to dotąd naogół bywało, nacisk należy położyć na stopień zastosowania w lekcji, na dobre postanowienia, pielęgnowanie ideałów, ćwiczenie i przyzwyczajanie, kontrolę nad wykonaniem czynów ze strony wychowawcy, oraz na samokontrolę ze strony ucznia.

Na cechy dodatnie i ujemne szkoły pracy niejedni autorzy zwrócili już uwagę. Wartość pracy ks. Roskwitalskiego polega na tem, że jasno uwzględnił progi, między którymi zabiegi wychowawcze posuwać się winny, przestrzegając przed ich przekroczeniem. Praca byłaby treściwsza i pełniejsza, gdyby autor wciągnął był w orbitę swych rozważań także inne jeszcze znane kierunki szkoły pracy. Rzecz byłaby też więcej zyskała na tem, gdyby autor w ważniejszych momentach sięgnął był głębiej do podstaw filozofji, a w szczególności psychologii. Ostatecznie chodzi tu o główną rozgrywkę między autonomją ucznia a heteronomją. Wybijając przewadze autonomji, narażającej szkołę na jednostronność i wspomniane niebezpieczeństwa, przeciwstawić należy heteronomję i wpływające z niej cnoty: posłuszeństwa, karności, wiary, skromności, pokory i t. d., by w duszy wychowanka zapanowała potrzebna równowaga. W etyce i pedagogice katolickiej najwyższą zasadą i sztuką jest utrafić w odpowiednie „nie za wiele i nie za mało”. Wychowanie musi więc łączyć harmonijnie i wolność ucznia i zależność, samodzielność i wykład nauczyciela wraz z odpowiednimi pozytywnymi wskazówkami, zadaniami i nakazami. Słusznie zauważa Foerster, że w nauce potrzebna jest postawa nietylko produktywna, ale i receptywna, jak potrzebne jest człowiekowi wdychanie i wydechanie. Dalszą zaletą pracy ks. Roskw. jest uwytłumienie faktu, że postulaty szkoły pracy nie są żadną rewelacyjną nowością, lecz tylko silniejszym podkreśleniem znanych pedagogicznych haseł, które niejedni nauczyciel, nie mając ciągle w ustach

modnego słowa szkoły twórczej, pięknie i praktycznie rozwija. Odkąd Kościół istnieje, zawsze wychowywał on dzieci Boże tak w pracy umysłowej jak i religijno-etycznej, znano i pielęgnowano przeżycia i wartości, starano się o wywołanie nastroju w nauce, odpowiedniego nastawienia i zainteresowania się rzeczą, o dobre postanowienia i czyny szlachetne, słowem, mieliśmy i dawniej szkołę pracy (i jaką niekiedy!) i szkołę twórczą, nawet radosną. Świadczą o tem niejedne kartki dziejów wychowania, że tylko wspomnę szkoły Wiktoryna da Feltre, Jana Guarina, Trozendorfa, Vivesa, Wimpfelinga, Heerbesta w Polsce i Konarskiego. Z tem wszystkim szukanie nowych metod umacniających silniej wychowanka w samodzielnym i bystrym sędzie i szlachetnym czynie wpływa z konieczności dzisiejszej podupadającej moralnie doby. Dawnemi czasy znajdował wychowanek lepsze oparcie w rodzinie i dobrym przykładzie otoczenia, co dziś często zawodzi. Dlatego należy nam i w metodzie nauczania religji wyzyskiwać więcej przez szkołę pracy wysuwane postulaty samodzielności męskiej, nie zaniedbując przytem wyrobienia w wychowanku cnót żeńskich.

Praca ks. Roskwitalskiego, pełna umiaru i zdrowego krytycznego ducha, daje dobry pogląd na główne kierunki szkoły twórczej w zastosowaniu do nauczania religji, i pożądaną dla księży katechetów i nauczycieli religji orientację, co można, a czego nie można stosować w pracy wychowawczej.

Ks. dr. Karol Mazurkiewicz.

Dr. Jan Kuchta. Dziecko włóczęga. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie, str. 172.

Książka d-ra J. Kuchty jest szczególnie aktualna. Włóczęgostwo bowiem wśród dzieci stało się obecnie w większych miastach i ośrodkach fabrycznych zjawiskiem dość powszechnem, bijącym w oczy każdego baczniejszego obserwatora.

Powojenna nędza, spotęgowana trwającym od kilku lat poważnym kryzysem gospodarczym, rzuciła na ulicę miast dziesiątki, a nawet setki i tysiące dzieci, które w normalnych warunkach rozwijałyby się mniej więcej prawidłowo. Masowe bezrobocie, rosnąca bezdomność, ustawiczne powiększanie się lumpenproletariatu — ludzi bez widoków poprawy i perspektyw, — głód, względnie chroniczne niedojadanie szerokich warstw, fatalne warunki mieszkaniowe oraz wzmożone działanie zwykłych czynników degeneracyjnych — to tło, na którym rozwija się i potęguje włóczęgostwo wśród dzieci, urastając obecnie w niektórych ośrodkach już do rozmiarów klęski społecznej. Wskazują na to cytowane przez autora głosy prasy, wyniki obław policyjnych, statystyki przestępczości nieletnich oraz częste likwidowanie różnych przestępczych band dziecięcych w Warszawie i Łodzi.

Wobec tych faktów głównem zadaniem dzieła, omawiającego sprawę dziecięcego włóczęgostwa byłoby przede wszystkim podanie społecznych przyczyn tego objawu, ze szczególnem uwypukleniem najbardziej podstawowym i aktualnym, oraz wskazanie metod walki ze źródłami zła. Jest

rzeczą zrozumiałą, iż wśród tych metod środki pedagogiczne będą stanowiły jedynie pewien odcinek.

Autor daje w swej książce ciekawe sylwetki i typy dzieci-włóczęgów, przeprowadza ich klasyfikację, opisuje organizacje i podaje wreszcie wskazania wychowawcze, będące częściowo wynikiem jego własnych doświadczeń. Podchodzi on jednak do problemu włóczęgostwa dzieci zbyt jednostronnie, raczej z psychologiczno-pedagogicznego niż społecznego punktu widzenia, zważając w ten sposób zarówno samo zagadnienie jak i sposób walki z niem. A przecież kwestja włóczęgostwa dziecięcego nie sprowadza się wyłącznie do faktu istnienia trudnych do wychowania dzieci-włóczęgów, które z pewnych przyczyn patologicznych, w znaczeniu społecznem czy medycznem, znalazły się na ulicy — i które należałoby się w odpowiedni sposób zająć! Rozpatrując tę sprawę, musimy na pierwszy plan wysunąć ujawnienie głównych przyczyn zła oraz wskazanie sposobów walki z niemi, tem bardziej, iż najpoważniejsze przyczyny społeczne, powodujące druzgocącą większość wypadków włóczęgostwa, nie tylko działają trwale, ale w ostatnich latach potęgują się z dnia na dzień. Nie zwalnia nas od tego obowiązku bynajmniej fakt, iż wobec wielu tych czynników jesteśmy narazie zupełnie bezsilni.

Brak w omawianej książce, traktującej o włóczęgostwie dzieci nie tyle zanalizowania tych najważniejszych przyczyn, ile raczej wskazania dróg do ich przewyciężenia, należy uważać za poważną lukę. Weźmy jako przykład sprawę bezdomności, a więc ten czynnik, który według autora najbardziej wyzwała instynkt włóczęgowski u dzieci i powoduje masowość włóczęgostwa, i zastanówmy się, o ile potrafimy przewyciężyć wpływ tego czynnika, jako jednej z przyczyn, środkami wskazanymi w drugiej części dziełka.

Wątpliwość ta nie pomniejsza bynajmniej wartości cennych wskazań pedagogicznych danych przez autora w ostatnich rozdziałach książki, które niewątpliwie oddadzą duże usługi wychowawcom, pracującym z różnymi typami dzieci-włóczęgów.

Psychiczno - pedagogiczne ujęcie d-ra Kuchty kwestji włóczęgostwa wśród dzieci dominuje w całej książce i wywiera przemożny wpływ na jej treść. Sprawia ono między innymi, iż autor, klasyfikując rodzaje włóczęgów, na ostatnim planie (poza włóczęgami romantycznymi i fantastycznymi) stawia włóczęgostwo, spowodowane obiektywnymi przyczynami ekonomicznymi i społecznymi, tkwiącemi w środowisku dziecka, które według niego obejmuje 70% wypadków i które, chociażby z tej przyczyny, powinnyby właściwie wysunąć się na pierwszy plan.

Pominięcie wskazań profilaktycznych w dziedzinie walki z głównymi społecznymi przyczynami włóczęgostwa wśród dzieci oraz sprowadzanie jej wyłącznie do oddziaływania pedagogicznego byłoby wystarczające jedynie w tym wypadku, gdyby wszystkie poważniejsze przyczyny zła były w stadium zanikania. Wtedy na pierwszy plan wysunęłaby się istotnie sprawa ujęcia wszystkich dzieci-włóczęgów w odpowiednie zakłady wychowaw-

cze, gdzie drogą racjonalnych metod likwidowanoby psychiczne skutki tej choroby społecznej. Każdy pedagog jednakże zdaje sobie sprawę, jak dalece rzeczywistość odbiega od tego obrazu i jak minimalne znaczenie w chwili obecnej mają choćby najprecyzyjniej opracowane metody wychowawcze, tem bardziej, iż ze względów budżetowych mogą one oddziaływać przez krótki czas zaledwie na garstkę dzieci-włóczęgów. O dalszych ziszta losach nawet tych wychowywanych dzieci po wyjściu ich z zakładów zazwyczaj znów będzie decydować — ulica.

Wymienione zastrzeżenia, nasuwające się przy czytaniu książki, nie przesłaniają bynajmniej tkwiących w niej wartości, które sprawiają, iż staje się ona cennym nabytkiem w naszej literaturze pedagogicznej. Całość bogato ilustrowana sylwetkami dzieci - włóczęgów, oparta poza praktyką autora na gruntownym przestudjowaniu odpowiednich źródeł w literaturze zagranicznej daje jasny obraz różnych typów nieletnich włóczęgów na tle naturalnego ich środowiska społecznego — organizacji. Wskazania praktyczno - pedagogiczne w drugiej części dziełka d-ra J. Kuchty, oparte na teorii naturalnego i podświadomego dążenia do kompensacji w świetle poglądów d-ra Alfreda Adlera, H. Hoffmanna, E. Schmidta, G. G. Junga, oraz na rozważaniach nad możliwościami pracy wychowawczej nad instynktem włóczęgowskim i jego samorzutnymi przeobrażeniami — rzucają zupełnie nowe światło na kwestję oddziaływania wychowawczego na dzieci-włóczęgów. Specjalne miejsce wśród środków wychowawczych, które autor radzi stosować w wychowaniu nieletnich włóczęgów poza odpowiednią postawą wychowawcy i atmosferą zakładów — zajmują wycieczki, praca i zabawy. Głównem ich zadaniem będzie zdobycie, znajdujących się w zakładach wychowawczych dzieci-włóczęgów dla społeczeństwa.

H. S.

K s. J a n L i n d w o r s k y T. J., P s y c h o l o g j a e k s p e r y m e n t a l n a. Przełożył ks. Marjan Piechowski E. J., przejrział ks. Józef Chechelski T. J. Kraków. Wydawnictwo Księży Jezuitów, 1933. str. X + 312.

Fakt, że psychologia napisana przez Lindworskiego doczekała się w przeciągu pięciu lat 5 wydań niemieckich i została przełożona na język hiszpański, włoski i angielski, mówi o jej wartości. Książka została pomyślana przez autora jako podręcznik akademicki przede wszystkim. Ponieważ w naszym języku odczuwa się brak tego rodzaju podręczników, przeto z uznaniem witamy przekład polski, który niewątpliwie odda usługi naszej młodzieży akademickiej. Psychologia Lindworskiego zasłużyła sobie na przyswojenie jej naszej literaturze naukowej. Wyszła ona z pod pióra samodzielnego badacza w dziedzinie psychologii, którego prace eksperymentalne z dziedziny psychologii myślenia, spostrzegania i woli są cenione. Nic dziwnego, że autor wprowadza studjującego w sam warsztat pracy psychologicznej. Czyni to zaś w sposób dydaktycznie poprawny, bo dba nie tyle o podanie nader obfitego i przygniatającego umysł materiału, ile

o rozwój umysłu, wtajemniczając studjującego w metody badań, w stan zagadnienia.

Posługujący się psychologią Lindworskiego nie odbiera wrażenia, iż badania nad jakimś zagadnieniem są zakończone; przeciwnie dostrzega otwierające się przed nim nowe drogi i nowe pola dociekań. Wierny wymaganiom nauk empirycznych autor gromadzi fakty, dbając o ich dokładny opis, i troszczy się zarazem, aby to nie wydawało się czytelnikowi jakimś przypadkiem. Stąd autor przedstawia zagadnienia i materiały w ten sposób, aby przewodnie myśli nie ginęły, nie schodziły z uwagi czytelnika. Dostrzega się więc łatwo, że „Całej książce nadaje pewien swoisty charakter przeświadczenie, jak ważnym i podstawowym w życiu psychicznym człowieka jest fakt ujmowania stosunków, którego w ludzkim poznaniu prawie nigdy wykluczyć nie można, gdy przeciwnie u zwierząt nigdzie go wykazać nie zdołamy” (str. VIII).

Przekład polski dokonany przez ks. M. Piechowskiego T. J. jest staranny i, o ile stwierdzić mogłem, ściśle oddający oryginał niemiecki z wydania piątego. Zważywszy okoliczność, że styl Lindworskiego naogół jest treściwie zwarty i trudny, należy podnieść tem bardziej zalety przekładu polskiego, który czyta się łatwo, tak że tylko niekiedy odczuć można, iż ma się do czynienia z przekładem. Czytelnik wtajemniczający się w zagadnienia psychologiczne znajdzie w polskim przekładzie Psychologii eksperymentalnej Lindworskiego rzetelną pomoc. Żałuję jednego, mianowicie, że w przekładzie polskim nie uzupełniono bibliografji przez podanie polskich książek i rozpraw psychologicznych. Można to było uczynić pod rubryką: Literatura, zaznaczając np. gwiazdkami dorobek psychologiczny rodzimy, przytoczony nie przez autora, lecz przez twórcę przekładu.

P. Chojnacki.

Dr. Hans Frankenheim, Die Entwicklung des sittlichen Bewusstseins beim Kinde, Freiburg i B., Herder 1933, 8^o, str. X + 198.

Autor tej nowej pracy o rozwoju świadomości etycznej dziecka objawia niemało temperamentu i pewności siebie w stosunku do swych poprzedników i do samego zagadnienia, w przekonaniu, że posuwa sprawę na nowe tory. Wykazuje on istotnie dużo oryginalności czy to w ujęciu celu swych badań, czy w metodzie pracy, czy wreszcie w przedstawieniu tematu.

Stojąc zasadniczo na stanowisku psychologii całości odnosi się Fr. naogół krytycznie do dawniejszych metod badań w tej dziedzinie. Nie ma zaufania do metod eksperymentalnych t. zw. ścisłych, np. badań ideałów dziecięcych; przyznaje, że dzięki nim zebrano wiele materiału do opracowania, uważa jednak, że nie wystarczy uporządkować go i interpretować tylko w świetle statystyki, lecz trzeba wpieryw poznać teleologiczne związki, sens rozwoju, co wyczytać należy z konkretnych spostrzeżeń. Faktów takich nie można metodycznie wytworzyć, trzeba czekać aż same przyjdą. Obserwacja przynosi tylko sporadyczne wypadki, luki między nimi należy wypełnić

minimalną konstrukcją ideową w sensie luźnych faktów. Innemi słowy: autor przypisuje interpretacji przyczynowej niewielką rolę, a uznaje głównie interpretację celową. Sądzę, że nie jest to takie całkiem nowe, jak mu się wydaje.

Materiału do tej pracy dostarczyły autorowi własne obserwacje oraz dawniej opublikowane dzienniczki rodziców, czasem także utwory literackie. W jakim stopniu z nich korzystał, trudno stwierdzić, gdyż powołuje się na nie dość rzadko; nieraz służą materiały faktyczne tylko do ilustracji, a nie jako podstawa rozważań, zwłaszcza w późniejszych okresach rozwoju. Czyli że prawdopodobnie będzie tam dużo konstrukcyj myślowych.

Sam opis i analiza rozwoju przynosi rzeczywiście momenty nowe. Zasadą podziału na okresy jest ustosunkowanie się osobowości dziecka do wartości. Pierwszą fazę określa Fr. jako okres wczesnodziecięcej zdolności woli, zrazu tylko popędowej, później także spontanicznej, jednak bez właściwej decyzji. Nie można zatem mówić jeszcze o właściwych przeżyciach moralnych, jeno o związanych z moralnością (moralisch bezogene Erlebnisse). Podobnie jest także w II okresie emocjonalnej wrażliwości, chociaż tutaj zachodzi już coś jakgdyby wyczuwanie wartości (Wertahnung), np. uznanie wartości rodziców, przeżycie winy i t. d. Odkrycie rzeczowej normy moralności następuje dopiero w fazie III, w t. zw. po dawnemu wieku rozeznania. Lecz tu mamy jakby podwójną moralność dziecka, jedną opartą na normach jako na dobrach etycznych, drugą zaś na dobrach pozaetycznych, np. życiowych. Okres IV to czas tworzenia ideałów życiowych w związku z budzącymi się duchowymi zainteresowaniami dziecka, przyczem zaczyna ono szukać uzasadnienia norm postępowania. W V okresie (pragmatycznego samowychowania) zachowuje dziecko normy przyjęte tradycyjnie, lecz zaczyna wypełniać je z własnego popędu, w czym pomaga mu przeżycie wolności, czyli że powstaje moralność z wewnętrznego przejścia się. Tu kończy się wychowanie, odtąd zaczyna się samowychowanie. Opis genetyczny kończy Fr. rzutem oka na wiek pokwitania, w którym młody człowiek staje się zdolnym do pełnego życia etycznego, do wytyczenia sobie planu życia.

Charakterystyka poszczególnych stopni rozwoju jest bardzo wyraźna i wyczerpująca. Sposób autora, który stara się dotrzeć do metafizycznych głębin tworzącej się osobowości wychowanka, okazuje się płodnym. Chociaż w niektórych punktach, np. w krytyce innych autorów, nie można zgodzić się z Fr., to jednak nacógół wywody jego mają dużo mocy przekonywającej.

Oprócz celu naukowo-poznawczego stawia sobie Fr. jako równie ważny cel pedagogiczny, pojmuje go jednak w swoisty sposób. Znajomość etycznego rozwoju dziecka nie ma służyć do praktycznego opanowania dziecka przez wychowawcę, jak tego chciała pedagogika Herbart'a. Jest to możliwe w nauczaniu, ale nie w wychowaniu moralnem. Tutaj „spotykają się” tworząca się osobowość dziecka z dojrzałą osobą wychowawcy nie nato, by ostatnia wywierała swój wpływ na tamtę, lecz by uwzględniając sytuację „przystosowała się” do niej w taki sposób, aby mogła jej udzielić swych war-

tości etycznych, swej „dostojności metafizycznej“. Trzeba zatem mieć na uwadze nie tylko dziecko jako przedmiot wychowania, lecz także patrzeć na siebie i stale sprawdzać, czy postawa wychowawcza jest szczerą, t. j. odpowiada ideałowi etycznemu. To „spoglądanie na siebie“ stanowi, według wywodów autora, istotny czynnik składowy postawy wychowawczej wobec każdego stopnia rozwoju dziecka. Istnieje obustronny wpływ ideału przewodniego i osoby, w ten sposób oddziałuje wszelka czynność wychowawcza wstecz na wychowawcę.

Pojmuje więc Fr. kontakt wychowawczy jako „Entsprechungsverhältnis“. Jest on oczywiście w szczegółach zmienny, zależny od okresu rozwoju wychowanka. Dlatego zajmuje się nim autor osobno przy każdej fazie rozwojowej, dając nietyle szablonowe przepisy postępowania, lecz coś głębszego: obok psychologii wychowanka także psychologię wychowania.

Książka napisana wprawdzie żywo, lecz trudno, warta jednak dokładnego przestudowania.

Ks. dr. K. Werbel.

b) Czasopisma.

W y c h o w a n i e F i z y c z n e, Warszawa 21 — Bielany, C. I. W. F., 1933, zes. 9, 10,

Zeszyt 9 (wrzesień). Doc. dr. G. Szulc: Badanie powietrza w szkołach powszechnych w Warszawie. Autor omawia wyniki swoich badań nad stanem zanieczyszczenia powietrza w 8 szkołach powszechnych m. st. Warszawy. Jako wskaźnik zanieczyszczenia powietrza brano była ilość bakterij, osiadających po 5 minutach na płycie agarowej, przy czem próby tego rodzaju pobierano w każdej szkole w różnych momentach życia szkolnego, a więc przed lekcjami, podczas lekcji, w czasie pauzy, przy otwartych oknach, zamkniętych, w klasie, w sali rekreacyjnej, na korytarzu i t. p., oraz uwzględniono szkoły różnych typów i o różnych warunkach lokalowych.

Jakkolwiek autor zastrzega się przed wyciąganiem z tych badań jakichkolwiek dalej idących wniosków, to jednak dają one bardzo ciekawy materiał ilustracyjny i rzucają jaskrawe światło na wielkie niebezpieczeństwo, jakie zagraża zdrowiu obecnego młodego pokolenia, które zmuszone jest do korzystania z nauki w przeludnionych, pomieszczeniach szkolnych, dalekich często przy obecnych trudnościach mieszkaniowych w całym kraju od zaspokojenia najskromniejszych wymagań higienicznych, w pomieszczeniach, które przeważnie zajęte są na naukę na 2—3 zmiany i obsługują po kilka szkół od rana do późnego wieczora. Oczywiście, przeprowadzenie zasad higieny w takich warunkach jest zupełnie niemożliwe. Z wniosków ogólnych, jakie wyprowadza autor ze swoich badań wynika, między innymi, że częste i należyte wietrzenie sal szkolnych może w dużej mierze usuwać nadmierną a niebezpieczną ilość bakterij i zapobiegać grożącemu stąd niebezpieczeństwu dla zdrowia, że przedewszystkiem wietrzenia takiego wymagają sale rekreacyjne i gimnastyczne, że gimnastyka o ile możliwości powinna odbywać się na

powietrzu, nie zaś w sali i że bardzo usilnie należy wymagać, aby młodzież do szkoły przychodziła w czystych ubraniach, ubranie bowiem stanowią czynnik znacznie zwiększający zanieczyszczenie powietrza kurzem, bakterjami i przykrym zapachem. Pozatem zeszyt 9 zawiera ciekawy artykuł Edwarda Arnekkera: Wychowanie fizyczne a zagadnienia społeczne, oraz bogaty dział: Oceny książek i Z prasy polskiej i obcej.

Zeszyt 10 (październik). Zeszyt ten poświęcony jest pracom XIV Zjazdu Lekarzy i Przyrodników Polskich w Poznaniu.

Prof. dr. B. Nawroczyński: Warunki pracy dziecka w szkole. Autor omawia warunki pracy dziecka w szkole z punktu widzenia pedagoga, nie zaś lekarza i higienisty, zaznaczając jednak, że oba te punkty widzenia nie są sobie obce, lecz wzajemnie się uzupełniają.

Na warunki pedagogiczne pracy dziecka w szkole, według prof. Nawroczyńskiego, składają się nie tyle ustrój i program szkolny, nie tyle metody wychowania i nauczania, nowe systemy pracy — ile to, co jest nieuchwytnie dla zmysłów, coś, co nie da się „ująć w żadne przepisy, w żadne rozporządzenia, co jednak nietylko istnieje, lecz wręcz rozstrzyga o wartości szkoły“. To coś nazywa prof. Nawroczyński *moralną atmosferą* szkoły, na którą składa się wiele czynników. Niektóre z nich prof. Nawroczyński wylicza, a mianowicie: „pełen życzliwości i głębokiego zrozumienia zadań wychowawczych stosunek społeczeństwa i władz szkolnych do szkoły, zabezpieczenie materialne i moralne nauczycieli, dobre stosunki koleżeńskie w gronach nauczycielskich, pełne ich oddanie się młodzieży i szkole, taka doza swobody, aby nauczyciel mógł pracować w zgodzie ze swymi przekonaniem, pełen zaufania i szczerości stosunek młodzieży i rodziców do gron nauczycielskich, dobre czucie się młodzieży w szkole, jej radość życia i zapal do pracy“. Wszystkie te czynniki muszą być zharmonizowane w „jedną całość duchową“, któraby ogarniała młodzież niejako ze wszystkich stron, oddziaływała na nią przez dłuższy okres czasu, przenikając „do młodych dusz powoli, nieznacznie, a jednak głęboko“.

Osiągnięcie takiej zharmonizowanej całości na terenie szkoły uważa autor za rzecz bardzo trudną, jednak możliwą, choć prawdziwie dobra szkoła w tem znaczeniu jest rzadkością. Aby osiągnąć omawianą atmosferę moralną jako zharmonizowaną całość wyliczonych wyżej czynników, muszą być. zdaniem prof. Nawroczyńskiego, spełnione trzy najważniejsze warunki:

1) „Szkoła musi sama odsunąć się od walk, rozdzielających dane społeczeństwo na wrogie obozy, lub lepiej może, wznieść się ponad te walki, przyjmując za moralną podstawę swej działalności to, co wszystkich dobrych obywateli łączy, nie zaś to, co ich dzieli“. Czynniki zaś pozaszkolne muszą mieć tyle kultury pedagogicznej, by szkoły nie wciągać w wir rozgrzanych namiętności.

2) Kierownictwo szkoły musi spoczywać w ręku nieprzeciętnej osobowości, któraby wraz ze swoim gronem nauczycielskiem nie była tylko ule-

głą wykonawczynią zarządzeń swojej władzy i wbrew wyraźnemu głosowi swego sumienia pedagogicznego nie ugięła się pod zewnętrznym naciskiem, ale posiadała dużą swobodę działania i niezależność taką prawie, jaką jest niezależność sędziego.

3) Żeby pożądana atmosfera moralna w szkole mogła się wytworzyć, koniecznym też warunkiem jest „jednoczący wszytskich cel wycelowania”. Takim ideałem pedagogicznym jest ideał osobowości. Pojęcie osobowości zawarte jest we wszystkich ideałach, godzących postulatory jednostkowe ze społecznymi. Nie zrywają z nim ani typy celów indywidualistyczne, ani socjalne, ani też takie, które „godzą w sobie ideał człowieka z ideałem społeczeństwa”. Osobowość jest bowiem „uszlachetnioną przez kulturę, a więc do głębi uspołecznioną, ale zarazem w pełni rozwiniętą indywidualnością”. Taki ideał osobowości musi ożywiać szkołę, prze-pajając wszystkie komórki jej organizmu, a wtedy szkoła będzie żyć, wychowywać i posiadać atmosferę moralną, chociażby nawet posługiwała się naj-gorszymi metodami i miała wadliwą organizację.

Następnie autor omawia metody wychowania i nauczania i programy jako warunki pracy dziecka w szkole. Duch metod współczesnych wywo-dzi się z podstawowego pojęcia osobowości jako budowy strukturalnej. Aby doprowadzić do takiej osobowości w wychowaniu i nauczaniu należy kierować samorzutnymi czynnościami samego odziewka, należy nie nauczać dziecko, ale uczyć go, jak się ma uczyć. Na aktywność ucznia i jego uspołecznienie nowe metody kładą wyraźny nacisk.

Pozatem zeszyt 10 zawiera bardzo ciekawe artykuły wizytatora dr. K. Mitkiewicza: Warunki higieniczno-szkolne w mniejszych miastach i wsiach, — Walerjana Sikorskiego: Najważniejsze żądania wychowania w środowiskach wiejskich i małomiastek — i Zygmunta Wyrobka: Sprawa t. zw. usportowienia wsi polskiej i małego miasta, — oraz, jak zwykle, ciekawy dział: Oceny książek i Z prasy obcej.

St. Ubysz.

Progressive Education, Rok X, 1933, Nr. 6.

John K. Norton w artykule Getting the Schools out of the Bread-line stwierdza, że trzy ostatnie kryzysowe lata spowodowały dezorganizację szkolnictwa, zwłaszcza w stanach południowych i zach.-środkowych Ameryki Półn. W niektórych okręgach zachodzi konieczność odbudowy systemu szkolnego, przyczem odbudowa ta musi się-gać aż do samej organizacji i funkcjonowania tego systemu. W związku z tem autor podnosi zagadnienie, jakie to są te podstawowe składniki, które powinny wejść do programu rekonstrukcji szkolnictwa, i wymienia następu-jące dezzyderaty. Po pierwsze — zespolenie szkolnictwa ze społecznymi, ekonomicznymi i politycznymi problemami cywilizacji współczesnej; w związku z tem potrzebne zmiany organizacji i programów zakładów naukowych. Po drugie — gruntowna rewizja wymagań odnośnie do kwalifikacyj i przygotowania nauczycieli. Po trzecie — całkowita rewizja finansów

szkolnictwa i po czwarte — rewizja organizacji, celów i metod pracy stowarzyszeń i organizacji pedagogicznych całego kraju.

Wiele trudności, jakie przechodzi obecnie szkolnictwo amerykańskie, autor przypisuje słabym punktom poprzedniej organizacji i z tego doświadczenia chce wyciągnąć korzyść na przyszłość, podkreślając konieczność natychmiastowej pracy organizacyjnej.

W dalszym ciągu artykułu rozwinięty jest szczegółowo punkt pierwszy, mianowicie, by wychowanie odgrywało bardziej dynamiczną rolę w życiu współczesnem. Autor konkluduje, że zadaniem szkoły w obecnych czasach jest przede wszystkim rozwinąć nowy porządek społeczny, wyrzucić wpływ na ewolucję specjalną.

Następny artykuł — *C a n T e a c h e r s B r i n g A b o u t a N e w S o c i e t y* — zawiera komentarze J. T. A d a m s a na temat, czy do nauczycielstwa należy stworzenie nowego społeczeństwa, które to twierdzenie stanowi poprostu apel wysuwany w wielu pismach przez szereg pedagogów amerykańskich. Adams pedagogiem nie jest, ale patrząc z boku podnosi pewne wątpliwości. Czy można wymagać od nauczycielstwa rozwiązania zagadnienia, jaka byłaby najlepsza forma przyszłego społeczeństwa? Czy do niego też należy, biorąc pod uwagę przepracowanie, a i przygotowanie, kształtować formę nowej cywilizacji? Adams nie sądzi, by nauczyciele byli najlepiej wyposażoną grupą, mogącą zreorganizować świat, nie sądzi, że to może zrobić jakaś grupa czy jednostka, raczej wielu ludzi z różnych dziedzin życia i pracy. Natomiast do nauczyciela należy przede wszystkim tak pokierować wychowankiem, by miał on otwarty, dobrze wyposażony w wiedzę umysł, wolny od przesądów, oraz uczyć go, jaki użytek ma zrobić ze wszystkich narządów i środków intelektualnych, któreimi rozporządza. Jako zaś przekaziciel kultury powinien on dążyć do przedstawienia uczniowi samego zagadnienia społeczeństwa takiego, jakim ono jest, za trudno jest bowiem podać określoną wizję doskonałego społeczeństwa przyszłości.

Artykuł *S o c i a l I m p l i c a t i o n s o f t h e N. R. A. I s a d o r y L u b i n* obraca się dokoła tematu kryzysu. System współzawodnictwa, na którym przez przeszło półtora wieku opierał się Zachód — zawiodł. Ekonomisci wyobrażali sobie, że przy tym systemie zwycięstwo będzie przy tym, kto najwięcej wart, tymczasem wkradło się współzawodnictwo nieuczciwe, ci górą, którzy mniej mają skrupułów. Obecnie National Industrial Recovery Administration (Kierownictwo narodowej odbudowy przemysłu) zabrało się do ustalenia prawideł postępowania mających obowiązywać przemysł. Pragnie ono stworzyć taką sytuację, by dominowały ideały najlepszych, nie najgorszych pracodawców, współzawodnictwo określone będzie na podstawie wszystkich obowiązującego prawa. Pierwsze dzieło N. R. A. to zniesienie pracy dzieci w pewnych narazie działach przemysłu, dalej skrócenie godzin pracy robotników i ustalenie norm płacy, wreszcie zagwarantowanie im możliwości należenia do związków pracy,

na co dotychczas pracodawcy nie zezwalali pod groźbą zwolnienia. Skrócenie godzin pracy wymaga zwrócenia uwagi na kształcenie robotników.

H. M. Hefferan w artykule *The Chicago School Situation* omawia sytuację szkolnictwa miasta Chicago. Chicago, drugie co do wielkości miasto Stanów Zjednocz., przechodzi ostry kryzys finansowy szkolnictwa. Jego Board of Education przedsięwzięło radykalny program oszczędnościowy. W ostatnich numerach wielu pedagogicznych pism amerykańskich omawiany jest krytycznie ten krok władz szkolnych. Autorka omawianego artykułu była jedynym członkiem Chicago Board of Education, który protestował przeciwko tym poczynaniom oszczędnościowym, jako godzącym w samą organizację szkolnictwa.

Oszczędności budżetowe objęły następujące punkty:

- 1) zmniejszenie do połowy liczby nauczycieli w przedszkolach,
- 2) zniesienie typu junior high school (4-letniej niższej szkoły średniej) i powrót do 8-letniej high school,
- 3) z przeszło 300 kierowników szkół powszechnych usunięto połowę, obecnie 1 kierownik ma 2 szkoły,
- 4) liczbę superintendentów okręgowych zmniejszono z 10 do 5.

Zamiast tych oszczędności, mówi autorka artykułu, które muszą odbić się na funkcjonowaniu szkół, można było dążyć do zmniejszenia kosztów administracyjnych i kosztów utrzymania budynków szkolnych. Posunięcie władz szkolnych narzucone zostało zzewnątrz, przez wrogów nauczania powszechnego, godzi ono w zasady demokracji i jest najbardziej reakcyjnym krokiem w historii szkolnictwa amerykańskiego.

Dalszy artykuł — *In the Sacred Name of Education* (W święte imię wychowania) — to protest wychodzący od rodziców, krytyka postępowej powszechnej szkoły publicznej przez jedną z matek. Zarzuty są następujące: nowoczesne metody nauczania nie są dobre dla dzieci, które nie są z natury pracowite i nie mają inicjatywy. Takie dzieci trzeba zasadzać do roboty, nowoczesna zaś szkoła daje im zbyt wiele swobody, niema dyscypliny, niema gruntownia nabywanych wiadomości. Dziecko w szkole bałamuci się; jeśli nie zainteresuje się ono zajęciem podsunieciem przez nauczyciela, może je porzucić, zamiast tego oglądać obrazki, rysować i t. p. Postępy w czytaniu, pisaniu i arytmetyce są bardzo słabe, trzeba nad dzieckiem w domu pracować, czasem jest ono więcej futbolistą niż uczniem. Dzieci należące do drużyn sportowych ćwiczą bardzo dużo, ale wychowanie fizyczne pozostałych jest zaniedbane.

Zachodzi pytanie, czy takie metody pracy nadają się do szkół publicznych o przepełnionych klasach. Może raczej do małych klas w szkołach prywatnych? Żądania rodziców są następujące: więcej wiadomości z przedmiotów podstawowych i wiadomości gruntowniejszych, dużo ćwiczeń, większa dyscyplina w szkole, sprawdzanie wiadomości dzieci.

E. Coulter w artykule *Building Social Attitudes in Young Children* omawia pracę grupy nauczycieli szkół powszechnych nad rozwojem u dzieci postawy społecznej. Są

to rozmowy na temat produkcji i rozdziału dóbr, internacjonalizmu, podatków, dyskusje w klasie nawiązujące do zmian, jakie przynoszą nowe wieki, zwracanie uwagi na to, że świadomy rozwój społeczny osiąga się przez umiejętne i inteligentne kierowanie temi zmianami. Są to narazie skromne początki, ale nauczyciele starają się wpoić w dzieci obraz nowego porządku społecznego i nauczyć je techniki osiągnięcia tego nowego porządku, rozwijając zarazem motywy i dając podniety.

Następny artykuł — *Exploring the microcosm*. *Georg Römmer*, słynny biolog niemiecki, przebywający i pracujący obecnie w Ameryce, twierdzi, że nawet dzieciom w wieku 10 -- 12 lat można z dobrym rezultatem przedstawić świat mikroskopu. Jedyną skuteczną metodą jest zastosowanie przezroczy mikroskopowych, by dzieci widziały na ekranie objekty badane przez mikroskop. Każdy nauczyciel przyrody powinien nabyć wprawy w wyświetlaniu przezroczy. Niepotrzebne są kosztowne aparaty, można to urządzić tańszym sposobem. Nauczyciele nie powinni posługiwać się terminami naukowymi niezrozumiałymi dla dzieci. Pokazy mikroskopowe tak absorbują młodzież, jak opowiadania *Jules Verne'a* lub podróże *Gulliwera*.

Nauka mikrobiologii ujęta w ten sposób stanowić będzie podkład do późniejszej nauki biologii; zazwyczaj w klasach wyższych przy omawianiu zjawisk świata mikroskopu trudność dla nauczyciela stanowi niemożność nawiązania dyskusji do pojęć już uczniom znanych. Obserwowanie mikroskopowego świata zwierząt i roślin przez dzieci, będzie stanowiło właśnie ten punkt nawiązania.

Artykuł *Household Arts in the Elementary School* napisany przez *S. J. Weber* zawiera opis nauki gospodarstwa domowego w jednej z amerykańskich szkół elementarnych. Kładzie się nacisk na współpracę nauczycielek poszczególnych oddziałów z nauczycielką specjalistką w ten sposób nauka gotowania łączy się z rachunkami, poznawaniem miar i wag, z nauką przyrody, chemji, a wszystko to ma za podłoże życiowe zainteresowanie dzieci posiłkiem, który same one przygotowują.

Dyrektorka szkoły *Julie W. Neumann* opisuje w artykule *The Eighth Grade Discovers Long Island* kilkudniowe wycieczki naukowe z młodzieżą. Ostatnio była to wycieczka nad morze do Long Island. Okres przygotowawczy, przed wyjazdem, objął zebranie potrzebnych map geodetycznych, topograficznych, samochodowych i kolejowych i przestudjowanie ich z nauczycielem nauk społecznych, dalej zebranie materiału o przemyśle i produkcjach tej miejscowości i książek przyrodniczych. Z biblioteki szkolnej młodzież wybrała literaturę na tematy morskie dla wspólnego czytania wieczorami. Z nauczycielem muzyki przerobiono historyczne śpiewki morskie i dzieci nauczyły się kilku piosenek. Nawet arytmetyka znalazła zastosowanie; porównywano koszty przejazdów koleją i autem, pojedyncze i zbiorowe, studjowano rozkłady jazdy.

Na wycieczce zwiedzono hodowlę kaczek, centrum przemysłu ostrygowego, łowiono mięczaki i ciekawe okazy morskie. Po powrocie z takiej wyprawy studjowano mapy, dzieci rysowały i opisywały rzeczy widziane. Wieczorami śpiewano lub ktoś czytał głośno. Po powrocie do szkoły młodzież urządziła dla innych klas wystawę muszli i wystawę mięczaków. Zyskała ona podietę do ożywionej pracy, pisano poematy, opisy widzianego przemysłu, malowano i rysowano.

Autorka artykułu podkreśla nadto miły i ładny stosunek koleżeński chłopców i dziewcząt na wycieczce, a także zbliżenie się z nauczycielstwem.

W ostatnim artykule tego numeru *Georgetown: An Experiment in Rural Education* kierownik szkoły powszechnej, *Allan Hulsizer* omawia próbę zastosowania zasad postępowego wychowania do warunków młodzieży wiejskiej. Główny nacisk położono na zachowanie się uczniów, na wyrabianie w nich lepszych nawyków. Wytworzyło się bliższy kontakt z rodzicami.

I. Wyrzykowska.

Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1933/34, Nr. 3.

J. Dolch: *Das pädagogische Schrifttum des anbrechenden dritten Reiches in Deutschland.*

Zarodek współczesnej niemieckiej myśli pedagogicznej można znaleźć w pracach Hermanna Lietza (*Die deutsche Nationalschule. 1911*), który stawia wychowaniu cztery główne zadania: 1) wychowanie do poczucia narodowego i czynu, 2) wychowanie do poczucia społecznego i czynu, 3) wychowanie do moralnego światopoglądu, 4) wychowanie do religijności.

Evangelją współczesnej pedagogiki niemieckiej jest książka Hitlera „*Mein Kampf*”, która zwalcza obiektywne omawianie kultur nie niemieckich. Hitler domaga się przede wszystkim zdrowego rozwoju fizycznego młodzieży i rozwoju charakteru. Tylko zdrowy fizycznie i moralnie naród może potomstwu przekazać wartości kulturalne swego narodu. Wychowanie charakteru ma rozwinąć cnoty, jak wierność, ofiarność, siłę woli, poczucie odpowiedzialności. Wychowanie intelektualne musi być oczyszczone od zbytecznego balastu, ma uświadomić ucznia o czynach własnego narodu i jego wielkich ludzi, ma prowadzić do poznania rasy i wpoić przekonanie o potrzebie czystości rasy.

Głównym teoretykiem współczesnej pedagogiki niemieckiej jest Ernst Kriek. Zrywa on zupełnie z poglądem indywidualistycznym, wychowanie jest to, według niego, funkcja duchowa, która wszędzie i zawsze odbywa się w ludzkości, „wszyscy wychowują wszystkich”. Wychowanie jest więc funkcją, która odbywa się bezplanowo poza instytucjami oświatowymi, poza budynkami na ten cel przeznaczonemi, poza urzędnikami wychowawczymi. Kriek domaga się żywego związku narodu, wychowania i szkoły. Wychowanie może się odbywać tylko w narodzie i przez naród, życie narodu zaś może się tylko rozkrzewić poprzez wychowanie. Wycho-

wanie nie jest procesem autonomicznym, wychowanie jako świadoma czynność musi pozostać w związku z ruchem narodowym, bo inaczej zatraci swoją siłę i skuteczność, narodowość jest jedyną prawdziwą ponadosobową całością, która jest przyczyną, czynnikiem i celem wychowania.

Krieck zapłodnił współczesną niemiecką myśl pedagogiczną, ukazało się bardzo wiele publikacyj na temat narodowo-socjalistycznego wychowania, nie wszystkie jednak zasługują na uwagę. Odmienne stanowisko od Kriecka zajmuje Beck. Stoi on również na stanowisku wychowania narodowego, uważa, że wychować można tylko poprzez wspólnotę i że sens wychowania musi się wyczerpać w wychowaniu dla wspólnoty, w przeciwieństwie do Kriecka twierdzi jednak, że celem wychowania jest rozwój życia osobowego.

Dolch pisze, że dziś jeszcze nie może być mowy o pedagogice narodowo-socjalistycznej w całym tego słowa znaczeniu. Pedagogika ta dopiero się tworzy. Dopiero gdy naród dojdzie do pewnej dojrzałości, kiedy się ustalą odgraniczenia między wpływami wychowawczymi państwa, rodziny, kościoła i związków hitlerowskich, kiedy literatura i sztuka stworzą nowe wartości niemieckiego ducha, będzie można napisać nową pedagogikę w wielkim stylu. Najwyższym zadaniem współczesności jest ustrzec krew niemiecką i niemiecki sposób myślenia (nauka, literatura, sztuka) przed wpływami obcymi, bo tylko w tej czystości może się naród wychować do niemieckości i tylko w takiej atmosferze samokształcenie może iść drogami, które nie zagrażają niemieckości.

Zwrócić należałoby jeszcze uwagę na religijny podkład tych teoryj. Słowo Bóg spotyka się tak często, jak dawniej w przemówieniach cesarza. W twierdzeniu, że Bóg tak chce, dopatrzeć się można pewnych pierwiastków mesjanistycznych, które ciążyą na współczesnej niemieckiej myśli pedagogicznej.

L. B.

Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde. Leipzig, 34. Jahrg., 1933, Nr. 7 — 12.

Na wstępie zeszytu 7/8 prof. Arthur Hoffmann w artykule p. t. „Biologia dziedziczności i eugenika w zakresie pedagogicznej nauki o człowieku” daje krytyczny przegląd nowszych dzieł i prac z dziedziny tych podstawowych zagadnień wychowania. Przesuwają się przed oczyma czytelnika takie nazwiska, jak: F. Lenz, H. Schlemmer, F. Künkel, G. Ewald, H. G. Siemens, G. Just, F. Kehrer, E. Kretschmer, E. Th. Brücke, J. L. Entres, G. R. Heyn, H. Hoffmann, G. Pfahler, E. R. Jaensch, O. Kroh, L. F. Clauss, Eug. Kahn, K. Hansen, A. Busemann, A. Fischner, M. Bleuler, H. Lottig, B. Bavink, M. Staemmler, H. Muckermann, H. Prinzhorn i wreszcie autor sam. Niesposób wyliczyć w krótkim sprawozdaniu odnośne dzieła i prace wspomnianych autorów, dlatego ograniczamy się do summarycznego podania niektórych najbardziej aktualnych problemów z zakresu danego tematu. Podkreśla autor artykułu: wpływ środowiska, fizyczny podkład życia psychicznego, zjawisko zmienności charakteru, psychologię ekspresji, zgłę-

bioną teorię o środowisku, istotę zdolności odziedziczonych, „ciągłość życiową zarodki” („Kontinuität des Keimplasmas“), problemat dziedziczenia cech nabytych, selekcję oraz psychiczny związek dziecka z rodziną.

Autor zajmuje stanowisko pośrednie między krańcowymi zwolennikami teoryj, przypisujących wszechwładzę jużto dziedziczności, jużto wpływowi środowiska. Atoli nie tak wyraźne jest jego stanowisko wobec modnego dzisiaj akcentowania eugeniki, której celem jest wychowanie „czystej rasy germańskiej“. Pomiędzy wierszami można wyczytać pewną uległość na rzecz obecnego ruchu „rasowego“ w Niemczech.

Zupełnie otwarcie orientuje się w kierunku narodowego socjalizmu prof. d r. A. B u s e m a n n, przedstawiając „kwestję selekcji jednostek uzdolnionych w nowem świetle“ (t. j. w świetle hitleryzmu). Nowy ruch nie uznaje etyki indywidualistycznej, a więc stawia jako cel wychowania publicznego „nie doskonalenie jednostki“, lecz „zdobycie zpowrotem („Rückgewinnung“) całości narodowej“. Toteż selekcja, czyli dobór odpowiednich jednostek do odpowiednich stanowisk, ma obecnie znaczenie o tyle tylko, o ile przyczyni się do pomnożenia i wzmocnienia „nowych więzów narodowo-socjalistycznych“. Kwestja selekcji zostaje tem samem przesunięta z dziedziny uzdolnień w dziedzinę charakteru, innemi słowy, obecnie chodzi w Niemczech o „selekcję nacjonalistycznie wartościowych konstytucyj“. Prof. Busemann wysuwa postulat gruntownego badania wyników tak pojętej selekcji. Wykazuje na konkretnym przykładzie, iż możliwem jest, że jednostka uzdolniona, wysunięta ze sfery socjalnie niższej na stanowisko wyższe, doznać może wskutek takiej zmiany wypaczenia charakteru. Nowa selekcja winna temu zapobiec.

W dalszym ciągu H a n s F r a n z zdaje sprawę z „działania pobytu w uzdrowiskach letnich nad morzem Bałtyckiem na psychiczne funkcje dzieci szkolnych“. Podobne badania zapoczątkowali: Martha Muchow w r. 1924 i Voigts w r. 1927. Badania autora, przeprowadzone w saksońskiej kolonji na wyspie Rugji, szły tą samą drogą, co poprzednie. Badano przy pomocy seryj testów trzy główne funkcje psychiczne o wyrazistym charakterze dynamicznym, mianowicie: zdolność koncentracji, szybkość rachunkową i szybkość ruchów. W rezultacie stwierdzono u większości dzieci (ogółem 177 badanych) w wieku od lat 8 do 14 istotną poprawę odnośnych sprawności, jakkolwiek znalazła się też i spora liczba takich, które nie wykazały poprawy znacznej lub wcale żadnej. Ubocznie stwierdzono pewną korelację między przyspieszonym wzrostem ciała wzdłuż a zwiększoną ruchliwością w porze wiosennej, następnie między znacznym przyrostem wagi a lepszą sprawnością rachunkową oraz zniżoną ruchliwością w porze jesiennej. Pobyt nad morzem Północnem działa podobnie jak pobyt nad morzem Bałtyckiem.

Zkolei H a n s S c h n e c k e n b u r g e r ogłasza wyniki ankiety o „socjalnem rozumowaniu dziecka proletarjackiego“. Tematem ankiety był opis obrazu, przedstawiającego napad rabunkowy (!) osobnika ubogiego na osobnika bogatego. Chodziło głównie o zbadanie, jakie stanowisko zaj-

mie dziecko wobec przedstawionej na obrazku sytuacji: czy zgani czyn, czy go pochwali, czy jeszcze inaczej. — Nie interesują nas tyle szczegółowe wyniki ankiety, ile dziwny nieco pomysł niemieckiego pedagoga, który obiera akt zbrodniczy za temat ankiety wśród dzieci szkolnych. W każdym razie — nietylko z punktu widzenia etyki chrześcijańskiej — uważać należy taki wybór za wysoce niepedagogiczny.

Martin Keilhacker ogłasza „arkusz obserwacyjny w przedmiocie rozwoju mowy w wieku szkolnym”. Dziedzina ta ma zasadnicze znaczenie dydaktyczne, (mowa nauczyciela, strona językowa podręczników i t. d.), ale jest jeszcze za mało zbadana. Autor opracował swój arkusz obserwacyjny na podstawie kilku tysięcy wypracowań dzieci na jeden i ten sam temat. Rozdziały arkusza są następujące: A. Rozwój zdolności (językowej) — szczegółowy opis. B. Rozwój zdolności abstrahowania. C. Rozwój czynnika uczuciowego w wyrażaniu się. D. Tworzenie zdań prostych i złożonych. Arkusz przeznaczony jest do ankiety na dany temat.

Wkońcu Herman Weil komunikuje „wyniki ankiety w przedmiocie kłamstwa szkolnego”. Ze sprawozdania autora nie dowiadujemy się nic zasadniczo nowego. Zastosowano znany podział kłamstw, autorstwa Charloty Bühler, na kłamstwo socjalne, asocjalne i antysocjalne. Zakres oraz materiały badań był o wiele szerszy niż w naszych badaniach. (Porówn. Kwartalnik Pedagogiczny, R. IV, str. 280 — 328). W wyniku końcowym znaleźliśmy dwa momenty, zasługujące na uwagę, mianowicie: stwierdzenie rezygnacji wobec daremnych usiłowań naprawy zła, jakie przedstawia kłamstwo szkolne, które było, jest i nadal praktykowane będzie, oraz ogólne życzenie młodzieży, by osądzano ją za kłamstwo szkolne nie surowiej, niż dorosłych za kłamstwo wyrastające z podobnej sytuacji, jak kłamstwo szkolne.

Zeszyt 9 przynosi na wstępie dłuższy programowy artykuł O. Kroh'a, jednego z obecnych wydawców pisma, o „zadaniu psychologii pedagogicznej i jej stanowisku w dobie obecnej”. Usiłowanie autora idzie w kierunku wykazania konieczności nowej orientacji psychologii pedagogicznej ze względu na przebudowę ustroju politycznego Niemiec, oraz w kierunku uzasadnienia centralnego znaczenia psychologii pedagogicznej w zakresie wychowania nowego obywatela. Zdaniem autora, nauka wogóle powinna być teoretycznym organem w życiu narodu. Dotąd panowała idea ponadnarodowej wspólnoty naukowej, dziś musi zapanować świadomość więzi narodowej w myśleniu naukowym. Atoli narodowy aspekt w nauce nie oznacza rezygnacji z wolności i wyzbycia się etyczno-socjalnego jej charakteru. Postulat unifikacji kształcenia całości narodu uzasadniony jest przez wzgląd na zasadę odbudowy, charakter totalności, metafizyczne ugruntowanie kształcenia, orientację kształcenia w kierunku wspólnych dążeń i wyrównania różnic stanowo-zawodowych. Moment jednolitej odbudowy kształcenia wyrażony jest — zdaniem autora — najlepiej przez pojęcie „kształcenie organiczne”. Organizm narodowy wymaga, aby każdy jego członek, każdy zawód i każda pleć otrzymała takie wykształcenie, jakie jest potrzebne ze względu na ma-

jącą być spełnianą funkcję w całości organizmu. Takie ujęcie rzeczy wymaga nowego określenia pojęcia „kształcenie”. „Wykształcony będzie tedy każdy, który na podstawie rozwiniętych i wyszkolonych sił zdolny będzie swoją funkcję w obrębie całości w całej pełni poznać, przeżyć i w efektywnej pracy i odpowiednim usposobieniu bez reszty wypełnić”. Organicznymi etapami kształcenia funkcji są: koło rodzinne, rodzina szersza i całość narodowa. Równoległe z temi etapami idą: zawód, stan zawodowy i państwo. Ostatnim celem wychowania jest zatem wychowanie narodowo-państwowe.

Według zasady totalności każdy człowiek, jako fizyczno-psychiczna całość, ma prawo do rozwoju swych sił, przyczem decydującym miernikiem stopnia i kierunku wykształcenia jest zdrowie, siła, zdolność do pracy i ład narodowego organizmu — całości. Środkiem wykształcenia sił jest nowo uporządkowane i organicznie ukształtowane życie narodowe. Zadaniem naukowej pedagogiki w przyszłości jest badanie sił i działania sił kształceniowych tego życia, ciągła konfrontacja szkolnych form kształceniowych z formami naturalnymi. Kształcenie organiczne postuluje również nową selekcję środków kształceniowych, a pedagogika musi się liczyć z takimi problemami jak: rozwój dziecka, typologja, nauka o środowisku, pedagogika szkoły pracy, nauka syntetyczna i zasada koncentracji. Pedagogika, zorientowana w kierunku organicznej całości, winna „przenikać swą nauką cały zakres wewnętrznego i zewnętrznego kształcenia i wychowania szkolnego, świadomego i nieświadomego działania pedagogicznego pod znakiem idei organicznie ukształtowanego i kształtującego się życia całości, zarówno jednostki jak i narodu w obrębie kościoła, państwa, sztuki, nauki, prawa i szkoły”.

W dalszym ciągu włącza autor w zakres owej idei całe wychowanie moralne, polityczne i zawodowo-stanowe. Wkońcu głosi tezę, że psychologia i pedagogika są w gruncie rzeczy naukami identycznymi, jako że obie mają za podstawę wspólny pogląd na świat: nowy realizm. Zaś psychologia pedagogiczna jest dzisiaj w zakresie teorii i praktyki dziedziną centralną całej pedagogiki, jest niejako „pedagogiczną organologją”.

Nowy ruch nacjonalistyczny w Niemczech — rzecz zrozumiała — nie mógł pominąć instytucyj kształcenia przyszłych wychowawców narodu. W programie pracy naukowej figurują na pierwszym miejscu badania z zakresu dziedziczności. W akademji w Erfurcie oparto całe studjum pedagogiczne na badaniu bliźniąt. Szczegóły podaje prof. d r. A r t u r H o f m a n n w artykule sprawozdawczym p. t. „Znaczenie konstytucji dziedzicznej. — Podstawowe zagadnienia pedagogiczne; nauki o człowieku w świetle badań nad bliźniętami”.

Ulubionym tematem niemieckich pedagogów - praktyków jest badanie wpływu środowiska socjalnego i dyspozycji odziedziczonych na postępy ucznia w szkole. Nowy przyczynek z tej dziedziny ogłasza Rudolf F e n d l e r w krótkim artykule p. t. „Postępy w języku niemieckim i rachunkach a środowisko kulturalne dziecka szkolnego”. Autor w wyniku

stwierdził znaczny wpływ środowiska na postępy w języku niemieckim. Natomiast w rachunkach wpływ podobny prawie że nie da się zauważyć.

Zeszyt 10 zawiera najpierw kilka pomniejszych prac, które pokrótce wymieniamy: G e r h a r d t N e u m a n n zdaje sprawę z ankiety na temat: „Badania nad stosunkiem między macochą i pasierbem”; H e i n r i c h V o i g t s referuje o „zainteresowaniu do przedmiotów nauczania i jego zmienności w ciągu ostatniego dziesiątka lat w wyższych szkołach dziewcząt”; F r. R e m o l i n o — o „znajomości i zastosowaniu barw u uczniów szkoły pomocniczej”.

Dłuższy artykuł na temat „ocenianie i mierzenia postępów szkolnych”, jako przyczynek do kwestji: „Jakie wyniki osiąga nasza szkoła powszechna?” ogłasza O t t o B o b e r t a g, dyr. Centralnego Instytutu Wychowania i Nauczania w Berlinie. Autor omawia szczegółowo swoją „Instrukcję do mierzenia postępów w szkole powszechnej”. („Anleitung zur Leistungsmessung in der Grundschule”). Wychodząc z założenia, że każda subiektywna ocena jest zawsze tylko w przybliżeniu trafna i tem samym niebezpieczna, zaleca dla obiektywnej oceny swoje tabele do mierzenia postępów w czytaniu, tudzież do mierzenia zasobu wyrazów, wnioskowania rachunkowego, mówienia, ortografji i rachunków piśmiennych.

W zeszytach 11 i 12 w zasadniczej rozprawie d r. G e o r g H i r s c h rozwodzi się nad „pojęciem metody w pedagogice charakterologicznej”. Opierając się na pierwotnem znaczeniu wyrazu „metoda” (methodos = droga, którą się przebywa wspólnie), autor przemawia za zastosowaniem tego pojęcia w pedagogice charakterologicznej. Zdaniem jego, metoda naukowa, będąca systemem reguł myślenia w znaczeniu ścisłym, może być równie dobrze systemem zasad kształcenia charakteru. Głównym jej celem będzie ujęcie podstaw fizycznych, umysłowych i psychicznych całej osobowości i prowadzenie wychowanka tak, „iżby wybrał w świadomem poczuciu wyniesienia się ponad granice swego ja, wybrał za pole działania życiowego społeczność, która ze swej strony urzeczywistnia decydujące dla niego wartości kulturalne”; następnie, „iżby ta społeczność w tak wychowanej osobowości mogła odczuć i uznać jednolitą postawę o wewnętrznej konsekwencji”. Droga do tego celu prowadząca idzie poprzez fazy samopoznania, samoprzyswajania, samodiałania i samoposłuszeństwa, którymi to fazom odpowiadają metodyczne akty kształtowania sytuacji i materiału, szkolenia ruchu i zachowania się. Innemi słowy, droga prowadzi od porządkowania osobowego jestestwa do kształcenia wartości osobowego czynu i postawy, przyczem drogę tę wychowanek zasadniczo przebywa wspólnie z wychowawcą.

G u s t a w B e r g m a n n próbuje zaszeregować „typ charakteru zawodowego bibliotekarza czytelnii ludowej, do znanych systemów typologicznych”. B l j o t e k a r z zawodowy jest w jednej osobie „polihistorycznym znawcą książek” i urzędnikiem administracyjnym; jest on związany i z książką i z ludźmi — czytelnikami. To też powinien zawsze widzieć czytelnika razem z książką. Charakter bibliotekarza jest bardziej osobowy, zbliżony do

typu integralnego (Jaensch), kobiecego (Klages), socjalnego (Spranger) i średnio pyknicznego i cyklotymicznego (Kretschmer).

B r u n o H i n s t omawia „błędy wychowawcze i wadliwy rozwój”. Wychowawcy zwykli zapominać o tem, że nie każdy wstrząs, którego doznaje dziecko, sprowadza się do błędnego wychowania, oraz że konflikty mają szczególne znaczenie dla rozwoju. Błędy może robić nawet najlepszy wychowawca. Rzecz staje się niebezpieczną dopiero wówczas, jeśli wychowawca swoich błędów nie pozna. Wadliwy rozwój spowodować mogą trzy czynniki: wychowawca, środowisko, lub też samowychowawcze tendencje dziecka. Wpływ wychowawczy wyradza się w błąd, jeżeli z niego wyniknie wadliwy rozwój. Stąd też zaistnienie początku wadliwego rozwoju jest nieomylnem kryterjum błędnego wychowania. Oznakami wadliwego rozwoju są: 1) ciągle niezadowolenie lub zbyt małe zadowolenie dziecka, 2) niemożność sprostania wymaganiom, odpowiadającym danemu wiekowi lub gubienie się w zabawie, 2) zatracenie kontaktu z otoczeniem lub zbyt nie a małowartościowe szukanie tego kontaktu. Ponieważ pojawienie się wadliwego rozwoju jest ważnem kryterjum błędnego wychowania, przeto trzeba znać istotę prawidłowego psychicznego wzrastania. Zdaniem autora, głównem znamieniem normalnego rozwoju jest „dobrze ufundowane samopoczucie”. To samopoczucie przechodzi dwie fazy krytyczne, mianowicie około roku trzeciego i około roku dwunastego, w tak zwanych okresach przekory, i przejawia się w trzech odmianach: jako świadomość własnego ja, jako świadomość umienia i jako świadomość celu. Wypaczenie samopoczucia wskutek wadliwego rozwoju prowadzi do tendencji samobezpieczeniowych. Przejawiają się one w przekorze, w oporze biernym i w zupełnej nieaktywności. Dla wychowawcy wreszcie ważnem jest wiedzieć, jakie błędy wychowawcze najłatwiej wywołują wypaczenie zdrowego samopoczucia dziecka. Trzy mogą tutaj zachodzić rodzaje wypadków: 1) wychowawca czyni za dużo (wychowanie rozpieszczające, pedantyczne, autoratytatywne), 2) wychowawca jest bezradny, bojaźliwy, chwyta się teorii książkowej; 3) wychowawca za mało czyni, zaniedbuje dziecko, nie okazuje mu miłości i t. p. — Kwestje, poruszone przez autora, oczywiście, należy także rozpatrywać w związku z zagadnieniem dyspozycyj odziedziczonych oraz w związku z zagadnieniem środowiska. Naogół wpływ środowiska staje się szkodliwym dopiero wtedy, kiedy dorośli nie są zdolni danej sytuacji opanować. Postulat wychowania nie jest tylko frazesem.

D r . H . S c h m i d t w artykule p. t. „Psychologia w programie kształcenia nauczycieli na wszechnicach” krytykuje obecny stan prowadzenia studjów psychologicznych. Wykłady psychologiczne naogół traktowane są po macoszemu. Winne temu są przepisy, które za mało kładą nacisku na studjum psychologii — ze szkodą dla przyszłych filologów, którym w praktyce szkolnej bardzo potrzebna jest znajomość ludzi i zdolność wczuwania się w psychikę młodzieży. Autor podaje propozycję ku naprawie obecnego stanu, przyczem kieruje się względami na zakreślony przez rząd niemiecki cel wychowania narodowo-socjalistycznego.

Zeszyt 12 przynosi m. in. ciekawy referat p. t. „Czynnik powtarzania się w psychicznej budowie życia młodzieńczego”, wygłoszony przez dyr. K. S c h m e i n g a na X Międzynarodowym Kongresie Psychologów w Kopenhadze w r. 1932. — Psychologom współczesnym znany jest fakt, że w rozwoju życia psychicznego następują po sobie charakterystyczne fazy. Dotąd zwracano uwagę na specyficzne właściwości każdej fazy i wykazywano różnice między poszczególnymi fazami. W przeciwieństwie do tego autor wykazuje w swojej „teorii stopni” („Stufentheorie”), iż pewne fazy, o wraz z nimi pewne szeregi motywów i motywy pojedyncze powtarzają się w postępie rozwoju tak, że można mówić o wtórnym rozwoju jednego i tego samego procesu psychicznego. Najbardziej uderzająca jest obserwacja powtarzania się faz dojrzewania. Po raz pierwszy dojrzewanie dokonuje się około roku trzeciego i czwartego, poraz drugi około roku 14-go, poraz trzeci około roku 20-tego. Pierwsze dwie fazy znane są zresztą dobrze jako specyficzne „okresy przekory”. Otóż autor ustala „trzeci okres przekory” w fazie dojrzewania socjalnego, scharakteryzowanego dążeniem kulturalnego człowieka do odłączenia się od domu rodzinnego oraz dążeniem do założenia rodziny własnej. Obok kompleksu zjawisk, wypływających z faktu dojrzewania, a powtarzających się w trzech następujących po sobie fazach, powtarzają się na wszystkich trzech stopniach rozwoju takie motywy, jak (prócz wymienionej już przekory): chęć postawienia się, renomowanie, wystawianie zalet cielesnych i duchowych, twórczość duchowa a szczególnie poetycka, pęd do wędrowki i zabawy. Również w okresie przekwitania powtarzają się podobne motywy jak w fazach dojrzewania. Na innym miejscu nazwał autor „wiek starczy odwróceniem młodzieńczości”.

Wyjaśnienie zjawiska powtarzania się w życiu człowieka kulturalnego tych samych faz rozwojowych daje właśnie wspomniana „teoria stopni” autora. Filogenetycznie biorąc, każda faza rozwojowa była pierwotnie stopniem końcowym rozwoju; w miarę przybudowy nowych stopni rozwoju, stopnie poprzednie zostały przejęte razem z nowym stopniem końcowym do dzieciństwa i młodzieńczości jako rezydua czyli pozostałe reszty. W ten sposób autor w swojej teorii sprowadza wszelkie problemy dojrzewania do jednego wspólnego mianownika, ujmując zjawisko życia człowieka jako jednolitą całość.

H a n s L ä m m e r m a n n kontynuuje swe badania nad „stosunkiem uzdolnienia ogólnego do specjalnego na stopniu wyższym szkoły powszechnej”; opisuje szeroko odnośne badania, przeprowadzone nad dziećmi w szóstym roku nauczania. Celem jego dociekań jest stwierdzenie, jaka powinna być organizacja stopnia wyższego szkoły, aby mogła odpowiadać strukturom uzdolnienia, a w szczególności, aby mogła zagwarantować postęp najzdolniejszym uczniom. Badając 490 uczniów zapomocą testów przedmiotowych, autor doszedł w rezultacie do wniosku, że zróżnicowanie uczniów na podstawie ogólnych postępów odpowiada na stopniu wyższym bardziej potrzebom kształcenia, aniżeli zróżnicowanie według kierunków uzdolnienia. Wykazał, że obecny system mannhajmski organizacji klas nie odpowiada

faktycznemu stanowi rzeczy, materiał uczniowski nie jest bowiem jednolity, gdyż w klasach głównych („Hauptklassen“) znajduje się 9 do 10% uczniów słabych o poziomie niższym, aniżeli poziom w klasach pomocniczych („Förderklassen“). Również w klasach językowych („Sprachklassen“) znajdują się tacy uczniowie, którzy swym ogólnym poziomem nie dorównują poziomowi przeciętnemu klas głównych. Badania Lämmermanna wykryły zatem poważne braki systemu mannheimskiego.

H a n s B u r k h a r d t pisze w końcu o „zadaniach pedagogiczno-psychologicznych Instytutu Lipskiego Obwodu Szkolnego“. Praca w Instytucie ma być skierowana ku psychologii dziecka niemieckiego i ku psychologii nauczania i wychowania w duchu narodowo - socjalistycznym. Instytut powinien stanowić pomost pomiędzy nauczycielami wszelkich stopni — od przedszkoli po uniwersytety — i przez wspólną pracę badawczą realizować pod względem naukowym i praktycznym niemiecką narodowo-socjalistyczną szkołę jednolitą.

Fr. Śniehota

KRONIKA

MIĘDZYNARODOWY KONGRES WYCHOWANIA MORALNEGO.

We wrześniu r. b. obradować będzie w Krakowie w Uniwersytecie Jagiellońskim VI Międzynarodowy Kongres Wychowania Moralnego.

I Międzynarodowy Kongres Wychowania Moralnego, w którym uczestniczyło około 20 narodowości, miał miejsce w Londynie, w 1908 r. Został on zorganizowany przez Gustawa Spillera, który wygłosił referat na temat: „Ruch etyczny“. Utworzono Międzynarodową Radę Wykonawczą tych kongresów, w skład której weszli delegaci różnych krajów. Zadaniem Rady Wykonawczej było m. in. urządzenie dalszych kongresów.

II Kongres odbył się w 1912 r. w Hadze i na nim to sformułowano cel Kongresów Wych. Moralnego, którym jest „z o r g a n i z o w a n i e czynnej współpracy tych wszystkich, którzy bez względu na rasę, narodowość i wyznanie chcą pracować dla postępu wychowania moralnego“. Podkreślono również bezpartyjność tych kongresów: dają one możliwość swobodnego wypowiedzenia się bez względu na zapatrywania oraz przekonania religijne i etyczne.

Po wojnie praca Rady Wykonawczej została wznowiona i w 1922 r. Genewa była miejscem posiedzeń III Kongresu, którego przewodniczącym wybrano prof. A. Ferrière'a.

IV z kolei Kongres odbył się w Rzymie w 1926 r. Na tym to kongresie nawiązano łączność i współpracę z Międzynarodowym Biurem Wychowania w Genewie i obecnie (od 1930 r.) Rada Wykonawcza Kongresów Wych. Moraln. ma swą siedzibę również w Genewie, w Londynie zaś utworzono „Komitet Brytyjski“.

V Kongres miał miejsce przed czterema laty w Paryżu. Wzięło w nim udział ponad 350 osób, reprezentowanych było 36 narodowości. Tak więc zainteresowanie kongresami rośnie.

Organizacją VI Kongresu zajęła się Sekcja Polska Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania, działająca w porozumieniu z Międzynar. Radą Wykonawczą. Głównym tematem, omawianym na posiedzeniach Kongresu, będzie temat: „Siły moralne, wspólne wszystkim ludziom, źródła tych sił i ich rozwój przez wychowanie”. Obok tematu głównego przewidziane są następujące tematy sekcyjne: koedukacja, młodzież jako czynnik porozumienia między narodami, badanie literatury dziecięcej i zagadnienie moralności w stosunku do pracy.

Zainteresowanie Kongresem jest duże; szereg znanych pedagogów z kraju i zagranicy nadsyła zgłoszenia swych referatów.

I. W.

TREŚĆ NUMERU

ARTYKUŁY:

<i>L. Jaxa Bykowski</i> — Hasła a czyny w wychowaniu	str. 129
<i>Dr. Marjan Wachowski</i> — Program wychowawczy a nauka, I, II . . .	135
<i>W. St.</i> — Z życia nauczyciela	171

Z PIŚMIENICTWA:

a) Książki:

<i>Ks. Józef Roskwitalski</i> — Szkoła twórcza w nauce religii (Ks. dr. Karol Mazurkiewicz)	„ 177
<i>Dr. Jan Kuchta</i> — Dziecko włóczęga (H. S.)	„ 179
<i>Ks. Jan Lindworsky T. J.</i> — Psychologia eksperymentalna (P. Chojnacki)	„ 181
<i>Dr. Hans Frankenheim</i> — Die Entwicklung des sittlichen Bewusstseins beim Kinde (Ks. dr. K. Werbel)	„ 182

b) Czasopisma:

Wychowanie Fizyczne (St. Ubysz)	„ 184
Progressive Education (I. Wyrzykowska)	„ 186
Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (L. B.)	„ 190
Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde (Fr. Śniehota)	„ 191

KRONIKA:

Międzynarodowy Kongres Wychowania Moralnego (I. W.)	„ 198
---	-------

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

Cena pojedynczego numeru	2 zł.
Prenumerata roczna	8 „
„ półroczna	4 „

