

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ORGAN SEKCJI PEDAGOGICZNEJ
STOWARZYSZENIA CHRZ. - NAROD. NAUCZ. SZKÓŁ POWSZECHNYCH

W A R S Z A W A

Redakcja i Administracja: Chmielna 58

Wydawca: Stowarzyszenie Chrześcijańsko - Narodowego

Nauczycielstwa Szkół Powszechnych

Konto P. K. O. 21.442

Opłata pocztowa uiszczona ryczałtem.

TREŚĆ NUMERU 1—2

	Str.
Od redakcji	1

ARTYKUŁY:

<i>Prof. dr Ludwik Jaxa Bykowski</i> — Polska reforma szkolna w teorii i w praktyce	2
<i>Dr Marian Wachowski</i> — Karność w wychowaniu nowoczesnym . . .	20
<i>Prof. Ludwik Chmaj</i> — Granville Stanley Hall jako twórca psychologii dziecka i pedagog,	33

Z PIŚMIENICTWA:

<i>Ks. dr Michał Klepacz</i> — Kierunki organizacyjne oraz ideały wychowawcze we współczesnym szkolnictwie polskim (<i>Dr Justyna Jaslrzębska</i>)	53
<i>Dr Gustaw Ichheiser</i> — Kritik des erfolges. (<i>Jan Kowalski</i>)	57
<i>Ernst Kriech</i> — Wychowanie narodowo-polityczne (<i>Z. M.</i>)	61

KRONIKA:

Alfred Adler	64
------------------------	----

KOMITET REDAKCYJNY.

Warunki prenumeraty: rocznie	8.— zł
półrocznie	4.— „
Cena pojedynczego numeru . . .	2 — „

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ORGAN SEKCJI PEDAGOGICZNEJ
STOWARZYSZENIA CHRZ.-NAROD. NAUCZ. SZKÓŁ POWSZECHNYCH

Biblioteka Jagiellońska



10102809300

Od Redakcji

Trudności finansowe zmusiły nas w 1935 r. do zaprzestania na pewien czas wydawania Kwartalnika Pedagogicznego.

Obecnie przy pewnej, acz nieznaczej, poprawie ogólnego stanu finansowego Stowarzyszenia wydawnictwo Kwartalnika Pedagogicznego wznawiamy w tym przekonaniu, iż w wysiłkach naszych znajdziemy rzetelną pomoc i poparcie ogółu nauczycielstwa, dla którego pismo niniejsze jest głównie przeznaczone. Spodziewamy się również, iż zasady i ideały przyświecające naszej pracy znajdą żywszy oddźwięk i pełniejsze zrozumienie także w szerszych kołach naszego społeczeństwa, a zarazem przyczynią się do usunięcia tych niedomagań i braków w wychowaniu, których szkodliwość niedostatecznie była dotąd oceniana lub nawet lekceważona.

Wznawiamy Kwartalnik z radością, jaką nam daje przekonanie, że praca nasza okazała się potrzebna i pożyteczna, o czym świadczy wielokrotne żądanie i upominanie się przede wszystkim członków Stowarzyszenia o wznowienie wydawnictwa.

Dążąc do realizacji naszych założeń ideowych, a w związku z tym, do zadowolenia naszych czytelników, dokładać będziemy największych starań, by nie zawieść ich zaufania i w dalszym ciągu utrzymać pismo na tak wysokim poziomie na jakim stało dotychczas.

102841118 (1937)



Prof. dr LUDWIK JAXA BYKOWSKI.

POLSKA REFORMA SZKÓLNA W TEORJI I W PRAKTYCE

Hasła wielkiej rewolucji francuskiej „wolność“, równość, braterstwo“ stanowią podstawę wszelkich demokracji, a mimo zupełnego bankructwa, jaskrawo ujawnionego od wybuchu wielkiej wojny, głoszone są dziś jeszcze przez lewicowe rządy i partie, acz w praktyce w bardzo rozmaity sposób rozumiane i stosowane. Jednym z czynników realizacji tych haseł stać się miała szkoła, by urobić swych wychowanków wedle uznanej modły. Zasadniczą podwaliną jej miało się stać hasło „równości“. Wiemy, jak ono może być i było rozumiane, jak realizowane od czasów wielkiej rewolucji, kiedy to Robespierre posłał na szafot Lavoisiera, by swym talentem i wyjątkową wiedzą nie psuł tej idealnej równości republikańskiej— aż po obecne stosunki sowieckie. W myśl coraz większej równości ogółu, równości, choćby jako wyimaginowanego ideału, bez względu na niezaprzeczoną różnicę ras i narodów, sił i uzdolnień, różnic kultur, religii, temperamentów, charakterów grupowych oraz indywidualnych, bez względu na złożoność współczesnego życia, jego potrzeb i funkcji — na tych hasłach opierają się liberalne systemy szkolne, a inne nieraz nimi się maskują. Nasze współczesne systemy również.

System szkolny Polski odrodzonej sięga czasów okupacji niemieckiej podczas wielkiej wojny światowej. Olśniony rozkwitem materialnym Ameryki Północnej ks. Gralewski poddał projekt wzorowany na tamtejszej organizacji szkolnej, a liberalne sfery gorąco go poparły. Wedle tego projektu wspólną podstawę miała stanowić jednolita szkoła powszechna siedmioklasowa, na której miało się opierać szkolnictwo średnie, a więc szkoły zawodowe i czteroletnie gimnazja ogólnokształcące rozmaitych typów, prowadzące do szkół wyższych. Ogół nauczycielstwa ludowego przyjął projekt z entuzjazmem. Znalazł on również zwolenników w innych sferach, wobec szumnie reklamowanej postępowości, modnego wówczas demokratyzmu, mirażu podniesienia kultury ogólnej, wydobywania zaniedbanych w dotychczasowym ustroju talentów z szerokich warstw ludu, któremu nowy system miał otworzyć wrota do najwyższych stanowisk, znosząc szkoły specjalne niższych typów nie przygotowujące do

dalszych stopni nauki, czyli t.zw. z przekazem „ślepe uliczki“. Wobec szalonej reklamy, jaką rozwinął zwłaszcza „Związek Nauczycielstwa“ rzadko kto zdawał sobie sprawę z istoty rzeczy, jeszcze rzadziej poznawszy dokładnie zasady systemu odważył się podnieść wątpliwości realizacji jego w chwili obecnej, a już wyjątkowo — jak większość Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych — otwarcie skrytykował samą koncepcję. Jak dalece pewnymi siebie byli inicjatorzy nowych pomysłów, świadczy fakt, że na utrzymanie z dawna wypróbowanych szkół, jak gimnazja klasyczne, i w ogóle na jakiegokolwiek odstępstwa od swych pomysłów, zgodzili się na usilne żądanie Lwowa tylko „czasowo, tytułem próby“.

Tymczasem życie nie dało się podporządkować doktrynie. Sam inicjator ks. Gralewski, gdy znalazł się jako czynny organizator w ówczesnej najwyższej magistraturze szkolnej w Warszawie jeszcze pod okupacją, wnet się przekonał o nierealności swych pomysłów. Przede wszystkim układając szczegółowe programy stwierdzono, że przy największym przeładowaniu nawet w obrębie 4 lat nie zmieści się materiału naukowego przeznaczonego dla gimnazjów. Dodano tedy klasę piątą. Natomiast w szkole powszechnej inicjator zaproponował modyfikację w tym duchu, by już po 6 latach wydzielala zdolnych do gimnazjum, a ostatni swój oddział przeznaczyła dla zaokrąglenia praktycznych wiadomości tych, którzy na szkole powszechnej kończą swoją edukację. Propozycje te na zjeździe nauczycielskim w Piotrkowie w sierpniu 1918 r. spotkały się z gwałtowną opozycją nauczycielstwa szkół powszechnych, zwłaszcza zrzeszonego w „Związku“, które protestowało przeciw jakiegokolwiek selekcji przed ukończeniem pełnej szkoły powszechnej, jako też przeciw wszelkim próbom ograniczenia programu, który urastał do rozmiarów wprost potwornych, niemożliwych do opanowania nawet przez dzieci wybitnie uzdolnione. Już w wolnej Rzeczypospolitej jeszcze dalej posunął się w swych postulatach dr Bogusławski, który za wzorem bolszewickiej „jednolitej szkoły pracy“ (obecnie już zarzuconej w Sowietach) domagał się 12 lat wspólnego nauczania dla wszystkich, bez jakiegokolwiek przymusu, kontroli, egzaminów, czy klasyfikacyj, a dopiero po tym okresie nieokiełznanej swobody miała nastąpić surowa selekcja do szkół specjalnych, prowadzonych z wojskowym rygorem i skrupulatnością. Fantazje te, świadczące o zupełnej ignorancji psychologii młodzieży,

o ile nie były podyktowane ubocznymi, politycznymi względami, zostały przyjęte z uznaniem przez sfery lewicowe nauczycielstwa, jako ideał, który przyszłość ma zrealizować.

Tymczasem realizacja tego skromniejszego siedmioletniego planu szkoły powszechnej napotykała na trudności materialne, terytorialne, budowlane, a przede wszystkim finansowe. Jak doktrynersko jednak ujmowały tę sprawę liczne rzesze nauczycielstwa, świadczy dyskusja na sekcji organizacyjnej t.zw. „sejmu nauczycielskiego“ w kwietniu 1919 r. Gdy obecny tam ówczesny szef sekcji szkolnictwa powszechnego Z. Gąsiorowski, sam zresztą zwolennik siedmioletniej szkoły powszechnej, zapytał, skąd wziąć te krocie „już nie milionów, ale miliardów“ na pełne zrealizowanie fantastycznych postulatów, otrzymał odpowiedź jednego z prezesów, a później senatora R.P., „że to właśnie rzecz tych, co siedzą w ministerstwie“, co spotkało się z głośnym aplauzem sali, widzącej już swe ideały zrealizowane „najdalej do 10 lat“¹⁾.

Organizator szkolnictwa w wolnej Rzeczypospolitej Tadeusz Łopuszański, zrazu szef sekcji szkolnictwa średniego, następnie wieloletni wiceminister, a czasowo minister W. R. i O. P., zdawał sobie sprawę z nierealności rzucanych haseł, jednak wobec ówczesnych stosunków i wpływu demagogów zajął stanowisko kompromisowe. Zajmując się głównie szkolnictwem średnim utrzymał pewną ilość gimnazjów klasycznych dawnego typu w województwach południowych i zachodnich, których zachowania domagały się nie tylko sfery naukowe, ale i szersze sfery społeczeństwa tych dzielnic. W nowym typie zaś, zasadniczo pięcioletnim, utrzymał trzyklasową podbudowę. Ulegając jednak presji czynników radykalnych, nie związał podbudowy organicznie ze szczeblem wyższym, lecz chcąc umożliwić absolwentom szkoły powszechnej siedmioklasowej bez-

¹⁾ Dyskusja odbywała się na sekcji, w której oddano mnie przewodnictwo. Wobec niezyciowości postanowień, uchwalanych w myśl najbardziej demagogicznych przemówień i wprost niepoważnych postulatów, złożyłem tę godność a powody podałem na piśmie prezydium Zjazdu. Pisma mego nie umieszczono w drukowanym protokóle, ani nawet nie odczytano na plenum, „ażeby nie psuć zgodnego nastroju“. Dyskusję samą jednak Redaktor protokółów mocno „stonował“. Dziś, gdy po tylu latach doszliśmy do miliona dzieci pozbawionych szkoły, a wtórny analfabetyzm nie jest tak wyjątkowy, okazuje się, że ówczesne moje „zacofoane“ stanowisko nie było tak „zeszłowieczne“, owszem może jeszcze za bardzo idealistyczne.

pośrednio przejście do gimnazjum właściwego; upodobnił je do szkoły powszechnej, a licząc się z psychologią młodzieży w tym wieku program jej znacznie zacieśnił, ale przez to używotnił. Nastąpiły więc takie paradoksalne stosunki, że program szkoły powszechnej przeznaczony dla szarego ogółu był znacznie obszerniejszy i trudniejszy, niż program trzech niższych klas gimnazjów przeznaczonych dla umysłowej elity.

Oczywiście skutki nie dały na siebie długo czekać, nierealność programowa i organizacyjna szkoły powszechnej uwidoczniła się co raz wyraźniej. Ale i organizacja gimnazjów zawiodła nadzieje organizatorów. Z różnych typów gimnazjów organizator specjalną troską otoczył typ matematyczno-przyrodniczy, który w przyszłości w związku z rozwojem ekonomicznym kraju miał stać się dominującym. Dla młodzieży o uzdolnieniach humanistycznych przeznaczono typ neohumanistyczny oparty o język i historię ojczystą, przewidziany jako najodpowiedniejszy dla dziewcząt — uzdolnieni językowo mieli się kształcić w nielicznych zakładach klasycznych — natomiast typ humanistyczny z łaciną bez greki miał charakter tymczasowy i był przeznaczony na stopniową likwidację, jako pozbawiony określonej grupy przedmiotów poważnie traktowanych, któreby stanowiły t. zw. „podstawę wychowawczą“. Tymczasem życie przekreśliło przewidywania: typ neohumanistyczny zupełnie się nie przyjął, matematyczno-przyrodniczy rozwijał się słabo podtrzymywany przez władze, natomiast rozplenił się i zagłuszył inne humanistyczny, najgorzej rozplanowany, bez wyraźnego charakteru, kompromisowy, ale związany z łacińską tradycją narodu. Z typów klasycznych nowy okazał się mniej wartościowym od dawnego tak w zakresie specjalności stanowiącej podstawę wychowawczą, więc filologii klasycznej, jak przede wszystkim w kierunku wyrobienia ogólnego.

Realizacja siedmioklasowej szkoły jako powszechnej pozostała przeważnie na papierze, w praktyce zaś okazała się fikcją, z przyczyn materialnych. Okazałe jej rozbudowanie w ośrodkach dużych spotęgowało jeszcze różnicę między wsią a miastem. Ale i w mieście mimo ogromnych nakładów nie spełniały one zamierzonego zadania, albowiem przeładowany i zbyt trudny program nawet dla dzieci wybitnie uzdolnionych, a tym więcej dla przeciętnych, stwarzał jedynie szkodliwe pozory zamiast prawdziwego wyrobienia.

Szkoła nie zadawała społeczeństwa, mówiono o reformie i poprawie.

Myślał o nich prof. Stanisław Grabski. Niestety w czasie swego drugiego ministerium zbyt był zajęty przeróżnymi sprawami politycznymi, wychodzącymi po za resort oświaty, rzucał tylko nieprzemyślane i nieopracowane w szczegółach pomysły, których nie wprowadził w życie, a które zostały z czasem wyzyskane przeciw krytykom i przeciwnikom reform późniejszych.

Zasadnicza zmiana nastąpiła po przewrocie majowym. Ponieważ dokonał się on przy poparciu żywiołów skrajnych, lewicowych, więc one obecnie przysły do głosu, po usunięciu dotychczasowych doświadczonych i ostrożnych kierowników polityki szkolnej. Rozpoczęto od usunięcia długoletniego wiceministra Tad. Łopuszańskiego, po nim odeszli dyrektorowie departamentów, pozmięniiali się naczelnicy wydziałów, zreorganizowano ustrój wewnętrzny ministerstwa, oraz władz niższych, wprowadzono osławione biura personalne. Rozstrzygającym czynnikiem stała się nie wartość osobista i przygotowanie zawodowe, lecz marka polityczna, choćby nazywana bezpartyjnością.

W systemie szkolnym rozpoczęto od zacieśnienia gimnazjów, a rozszerzenia szkoły powszechnej. Więc ograniczono ilość oddziałów w klasach niższych gimnazjów, a dopuszczono do klas wyższych absolwentów szkół powszechnych. Ponieważ jednak naukowe badanie inteligencji tych kandydatów nie tylko nie wykryło spodziewanych talentów, lecz przeważnie przeciętne miernoty, a najłagodniejsze egzaminy wykazywały zasadnicze braki wiedzy, zabrano się do radykalnej reformy ogólnej.

Projekt całkowitej reformy szkolnictwa powstał za ministerstwa dra Dobruckiego (z zawodu, jak wiadomo, chirurga). Opracował go w myśl najskrajniejszych postulatów lewicowych p. W. Radwan, wedle pryncypialnych doktryn, nie licząc się ani z wynikami badań naukowych, ani z rzeczywistością. Był on tak papierowy, że nie pokuszono się nawet o próbę jego realizacji, a po rzeczowej krytyce w prasie fachowej i politycznej, poszedł on do archiwum, a jego autorzy „w odstawkę“ lub na inne stanowiska.

Nowy minister Kazimierz Świtalski z właściwym sobie rozmachem zabrał się osobiście do reform. Nie czekając nawet końca roku, w toku nauki, poprzesuwał przedmioty, zmienił liczbę godzin, czas

trwania lekcji, wywołując zamęt w szkołach, a kłopoty dla dyrektorów. Wskutek tych „reform“ niektóre generacje zupełnie nie uczyły się pewnych przedmiotów przewidzianych w planach, inne przerabiały w rozszerzonym zakresie. Najbliższy następca rozważny śp. Sławomir Czerwiński musiał cofnąć wiele z tych gorączkowych reform, a dziś chyba strzępy po nich zostały.

Kompletną reorganizację całego szkolnictwa od dołu do samej góry przeprowadził ustawowo p. Janusz Jędrzejewicz ze swym sztabem. Znowu na cierpliwym papierze, bez obmyślenia w szczególach; nad realizacją tych poczynań w praktyce biedzą się do dziś jego następcy. W pewności siebie prześcignął swych warszawskich poprzedników z czasów okupacji. Nie tylko, jak tamci, nie wypróbował on swych pomysłów w praktyce, na mniejszym terenie, ale całą teraźniejszość i przeszłość skazał odrazu i bezapelacyjnie na zniszczenie. Tamci zgodzili się przynajmniej „tytułem próby“ na zachowanie tych typów szkół, które, jak dawne gimnazjum klasyczne, okazały swą wartość w ciągu wielu pokoleń; ten, wierząc w nieomylność swej inwencji, uznawał tylko swoje pomysły, a ich realizację rozpoczął od zniszczenia dawnych, choćby najwartościowszych warsztatów pracy. Jakież były jego wytyczne? Podaje je wstęp do ustawy o ustroju szkolnictwa przedstawiony Sejmowi R. P. z datą 13 stycznia 1932 r. Czytamy tam:

„Ustawa niniejsza wprowadza takie zasady ustroju szkolnictwa, które mają Państwu ułatwić organizację wychowania i kształcenia ogółu na świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli Rzeczypospolitej, obywatelom tym zapewnić jaknajwyższe wyrobienie moralne i umysłowe oraz jaknajlepsze przygotowanie do życia, zdolniejszym zaś i dzielniejszym jednostkom ze wszelkich środowisk — umożliwić osiągnięcie najwyższych szczebli naukowo-zawodowego wykształcenia“.

Jakże przedstawia się ustrój? Przypominam najważniejsze jego zasady.

Podstawą „organizacyjną i programową“ stanowi siedmioletnia szkoła powszechna, do której obowiązane są dzieci od początku tego roku szkolnego, w którym kończą siedem lat życia. Poprzedza ją nadobowiązkowe przedszkole. Szkoła powszechna jednak nie jest ani programowo, ani organizacyjnie jednaka. Programowo obejmuje 3 szczeble: elementarny, pogłębiony i społeczno-obywatelski, organizacyjnie rozpada się na 3 stopnie, mianowicie szkoła stopnia I realizuje w ciągu 7 lat tylko „pierwszy szczebel

wraz z najważniejszymi składnikami drugiego i trzeciego“, szkoła II stopnia realizuje w tymże samym czasie pierwszy i drugi szczebel programowy z najważniejszymi składnikami szczebla trzeciego“, a jedynie szkoła stopnia III realizuje „wszystkie trzy szczeble programu w pełnym zakresie“. Nadto w I i II stopniu odróżnia odmiany programowe (warianty), zależne od ilości zatrudnionych nauczycieli.

Ukończenie szczebla I (elementarnego) bez względu na stopień szkoły powszechnej uprawnia do przejścia albo na drugi szczebel szkoły powszechnej tej samej szkoły, jeśli ta jest stopnia wyższego, czy innej, jeśli początkowa jest tylko I stopnia, albo też do szkół zawodowych niższych lub doksztalających. Ukończenie szczebla drugiego otwiera szerokie wrota do gimnazjów ogólnokształcących lub zawodowych rozmaitego typu i stopnia, między nimi i do seminariów dla wychowawczyń. Pełna szkoła powszechna III stopnia nie rozszerza właściwie możliwości studiów poza pewnymi ułatwieniami w szkolnictwie zawodowym, stanowi więc tę tak dawniej pogardzaną „czapkę“.

Szkoły średnie obejmują dwa stopnie: niższy, gimnazjum, i wyższy, liceum. Gimnazja ogólnokształcące są czteroletnie, zawodowe, dwu, trzy lub czteroletnie. Ukończenie gimnazjum czteroletniego umożliwia, pod pewnymi warunkami przejście do liceum. Licea ogólnokształcące mają być dwuletnie, zawodowe zaś, dwu lub trzyletnie. Licea pedagogiczne mające kształcić przyszłych nauczycieli szkół powszechnych przewidziane są jako trzyletnie. Gimnazja ogólnokształcące są zasadniczo jednolite z obowiązkową nauką łaciny, jakkolwiek minister może zezwolić na organizowanie i odmiennych typów; licea mają być rozmaitych typów, mianowicie czterech (klasyczne, humanistyczne, matematyczno-fizyczne i przyrodniczo-geograficzne).

Licea mają uprawniać, pod nieznanyymi dotychczas warunkami, do wstępu do szkół wyższych, akademickich o własnych statutach i samorządzie i nieakademickich, oraz do specjalnych szkół czy kursów „przysposobienia zawodowego“.

Ustawa cała ujęta jest bardzo ogólnie, jest ramowa, daje ogromne uprawnienia ministrowi, daje kilkadziesiąt (trzydzieści kilka) nieograniczonych i trwałych pełnomocnictw, przez co całość życia szkolnictwa zależy w swej istocie od jednego człowieka, bez gwa-

rancji ciągłości i spokoju, bo i Rada Oświecenia Publicznego ma tylko głos doradczy i jest przez ministra samowolnie dobierana.

Uzupełniła tę ustawę ustawa o szkołach akademickich, której istotą w porównaniu do dawniejszej jest znaczne zmniejszenie samodzielnosci i samorządności, a spotęgowanie ingerencji ministra nawet w drobiazgach.

Przedstawiona powyżej ustawa o ustroju szkolnictwa nie jest pozbawiona wielu zalet. Jak to w swoim czasie przedstawiłem Stowrzyszeniu Chrz. Nar. Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, które w chwili pojawienia się projektu zwróciło się także do mnie o opinię i we fragmentach ogłosiło w ogólnym zestawieniu, widzę zalety w następujących zasadach:

1. Odrzucenie w praktyce fikcji siedmioklasowej szkoły powszechnej, jednakiej wszędzie, a stwierdzenie mimo rozmaitych obślonek i odmiennej terminologii, realności i konieczności różnicy między szkołą miejską a szkółką wiejską i to nie tylko na dziś, ale i na przyszłość.

2. Przyznanie, że szkoła średnia ogólnokształcąca pięcioletnia nie może spełnić swych zadań, „nie może rozwinąć programu, cierpi na jego przeładowanie, nie może... dokonywać selekcji uczniów“.

3. Podkreślenie konieczności bardzo ścisłej i wczesnej selekcji, przeciw czemu tak się broniły wszelkie dawniejsze pomysły i projekty „postępowe“.

4. Oparcie szkolnictwa, w szczególności szkoły średniej ogólnokształcącej na zasadach kultury łacińskiej.

5. Poważny, szeroko zakreślony i liczący się ze zróżnicowaniem społecznym zarys ustroju szkolnictwa zawodowego.

6. Uznanie klasy ostatniej szkoły powszechnej za zaokrąglenie wyrobienia, za t. zw. „czapkę“, której celem jest „przysposobienie młodzieży pod względem społeczno-kulturalnym i gospodarczym“.

Jednak obok tych zalet niewątpliwych, ustawa nie jest wolna od wielu wątpliwości, a nawet zasadniczych wad, które muszą budzić poważne zastrzeżenia teoretyczne, bez względu na realizację w praktyce. Pomijając zarzuty formalne, choć niektóre z nich, jak wspomniane szerokie pełnomocnictwa ministra, są bardzo ważne, poruszam jedynie ważniejsze zarzuty rzeczowe.

I. Zlekceważenie potrzeb, zaniedbanie i upośledzenie jednostek utalentowanych, wybitnych, które właśnie mają tworzyć i budować rodzimą kulturę i naukę, „utopienie ich na dłuższy czas w morzu szarego tłumu“. Dzieje się to przez pogorszenie szkoły średniej ogólnokształcącej, utrudnienie w niej warunków pracy, więc i jej owocności, gdy właśnie powinna ona jak najtroskliwiej przygotować powierzony jej materiał młodzieży, jako doborowy. Składa się na to kilka czynników.

A. Przede wszystkim skraca się całość jej pracy o dwa lata, obcinając od dołu na rzecz szkoły powszechnej. Przez to pogarsza się warunki pracy wybitnie uzdolnionych, gdyż 1) zmusza się ich do korzystania ze szkoły o programie dostosowanym nie do ich zdolności, lecz szarej masy przeciętnych i słabych, 2) szkoły bardziej przepełnionej, do której dla przybyszów ze wsi może nawet braknąć miejsca, 3) prowadzonej przez nauczycieli o niższych kwalifikacjach, 4) zazwyczaj gorzej wyposażonej.

B. Szkołę średnią rozbija się na dwie: liceum i gimnazjum, przez co niszczy się ciągłość wychowawczą, utrudnia indywidualizację. Zamiast poprzednich 8 lat w jednym systemie, ma być ich tylko 4, bo liceum ma już specjalizować.

C. Zniszczono m. i. dawne ośmioletnie gimnazjum klasyczne, które w dotychczasowej konkurencji zdaniem nie tylko uniwersytetów, lecz i politechnik, przedstawiało się jako szkoła wartościowsza od innych typów, które „zdało egzamin wieków“, a wymagało jedynie skrupulatniejszego doboru adeptów i może drobnych rewizyj szczegółowych planów.

II. Zastąpienie niższych klas gimnazjum przez szkołę powszechną wypacza charakter tej ostatniej, która na swym szczyble drugim przygotowując do gimnazjum pracuje przede wszystkim nad zdolniejszymi, zamiast nad ogółem, przez co traci zasadniczy charakter powszechności.

III. Mimo teoretycznego zaznaczenia ważności i potrzeby selekcji, nie podaje ustawa nigdzie jej zasad ani sposobów przeprowadzenia.

IV. Otwiera się nowe furtki do szkół akademickich, które przecież i tak cierpią na przełudnienie, dopuszczając do nich także pewnych (bliżej zresztą nieokreślonych) absolwentów liceów zawodowych. Czy nie lepiej, jak dotąd, wymagać ogólnych kwalifikacyj

i uzupełniających świadectw, które jak dowodzą przykłady z b. premierem Bartlem na czele, wybitniejsi zdobywają bez nadmiernego trudu?

V. Nader poważne wątpliwości budzi przewidziana ewentualność kształcenia nauczycieli szkół średnich poza uniwersytetami, a z drugiej zbytne „popularyzowanie“ uniwersytetów, co wszystko prowadziłoby do szkodliwego obniżenia poziomu naukowego. Zupełnie niezrozumiałym jest studium „obywatelstwa“ dla studentów poza szkołami akademickimi.

VI. Istnieją niemniej poważne zarzuty społecznej natury. Mimo słownych zapewnień o równości ustawa niedwuznacznie forytuje miasta, zwłaszcza duże, a zwraca się przeciw wsi. Podnoszono już, jaką ciężką perygrynacją musi przebyć przysłowiowy „Jasiek z Wólki“ w porównaniu z „Janklem“, już nie z Łodzi lub Łucka, ale choćby „Pacanowa“, jeśli zechce nie tylko przejść przez Akademię, lecz choćby zostać lepiej kwalifikowanym nauczycielem w swej rodzinnej Wólce. Elementarny szczebel, który Jankiel, jak i inni jego koledzy z miasta odbędzie w ciągu 4 lat, Jasiek przemęczy dopiero w 7 latach, — a ile potem szkół i miejscowości będzie musiał przewędrować, ile stancij wyszukać po obcych miastach, gdzie nie ma, jak Jankiel, rozmaitych krewnych, ilu nauczycieli zmienić, nim dotrze do celu? ile trudności przełamać, by dostać się i utrzymać wobec zasiedziały z dawna na miejscu kolegów. Cui bono? Odpowiedź nie trudna.

VII. Wreszcie ostatni poważny zarzut ogólnej natury. Cała ustawa o ustroju szkolnictwa, jak i późniejsza o szkołach akademickich, zupełnie nie mówi o narodzie polskim, o Polsce i jej potrzebach. Unika się nawet słowa „polski“, mówi o Państwie, o Rzeczypospolitej, ale nie mówi się, co za państwo. Pan Minister przesyłając projekt nawet w adresie do Marszałka Sejmu uniknął tego przymiotnika. W pierwotnym projekcie opublikowanym w druku sejmowym nr 451 jedynie w uzasadnieniu użyto na początku wyrażenia Państwo Polskie, a potem parę razy słowa Polska, sama ustawa zaś jest traktowana jakby jakiś wzór międzynarodowy. Lecz nie tylko pod względem formy, lecz i w treści to się ujawnia: mówi się o nauce obywatelstwa, o przygotowaniu społeczno-obywatelskim, natomiast o patriotyzmie, o wyrobieniu ducha narodowego polskiego nie ma wzmianki. Jak niektórzy ugodowcy za czasów niewoli

nie chcieli mówić o Polakach, zastępując ten wyraz terminem „rodacy“, co tak ostro piętnował Piłsudski, tak teraz wprowadzono namiastkę „obywateli“. Jeżeli się używa w uzasadnieniu słowa Polska, to tylko w znaczeniu geograficznym, terytorialnym, a nie w znaczeniu państwa i ojczyzny. W samym tekście słowo to, nawet w tym zacieśnionym znaczeniu, zostało skrupulatnie wyrugowane.

Błędy i usterki można byłoby, jak pisałem w moim elaboracie, łatwo poprawić i uzupełnić, gorzej, gdyby one były wynikiem nie przeoczenia i pośpiechu, lecz umyślnie i celowe“. Bieg faktów odsłonił istotę rzeczy.

Bardzo interesująca była już dyskusja w sejmie i warto przypomnieć z niej kilka momentów.

Przedewszystkiem pewność siebie, lekceważenie wszelkiej krytyki choćby najbardziej rzeczowej u inicjatora i jego satelitów. „Chwila, w której Izby ustawodawcze uchwałą tę ustawę, będzie chwilą historyczną i pchnie naprzód ustrój szkolnictwa i całą naszą kulturę narodową“, mówił p. minister Janusz Jędrzejewicz. 26 lutego 1932 r. Krytyce i opozycji zarzucano defetyzm, obskurantyzm, wsteczność, zacietrzewienie partyjne, ignorancję, dyletantyzm. Memoriał senatu akademickiego W'szechnicy Jagiellońskiej potraktowano jakby jakiś karygodny wybryk, zlekceważono i zbyto pismo episkopatu polskiego. P. Minister bardzo surowo ocenił przeciwników, mówiąc na posiedzeniu sejmowej komisji oświatowej (29.I.1932), że „cała dyskusja zarówno na konferencji jak też i w społeczeństwie o projekcie nosi charakterystyczną cechę dyletantyzmu“. On jeden był fachowcem. Nawet jakichś prób i doświadczeń nie potrzebował, jasno widział przyszłość i przy pomocy oddanej mu ślepo większości przeprowadził swoje postulaty. Lekcewał sobie, że nawet tak utalentowany reformator Komisji Edukacyjnej jak ks. Hugo Kołłątaj, przyznawał się później szczerze w korespondencji z Czackim do poważnych błędów.

Nie podnoszono zarzutów przeciw projektom organizacyjnym i rozbudowie szkolnictwa zawodowego. Chlubił się tymi projektami p. Minister, uważając organizację szkolnictwa zawodowego za „główną i zasadniczą wartość projektu“. Jedyne poseł Sommerstein miał pewne wątpliwości, zastrzegając się przeciw zmniejszeniu liceów ogólnokształcących na rzecz zawodowych. Rozumiemy dobrze jego stanowisko i powody.

Rozpatrzmy jednak, co przyniosła rzeczywistość. Dotychczas rozpatrywaliśmy system w świetle teorii, przejdźmy teraz do oceny praktyki.

Ledwie parę lat minęło od czasu uchwalenia tej ustawy, a już okazało się, że obawy podnoszone przez krytyków nie były płonne, owszem, rzeczywistość w wielu dziedzinach przekroczyła najczarniejsze nawet horoskopy. P. wiceminister K. Pieracki twierdził, że katastrofa szkoły powszechnej „wobec przedsięwziętych środków zaradczych grozić nie może, a katastrofę wytwarza się tylko przez atmosferę i szerzenie fałszywych wiadomości“. Dziś wiemy, że się mylił czy ludził, zastosowane wówczas środki odwlokły kryzys, tak że zastał on już innych ludzi na fotelach ministerialnych. Milion dzieci nie korzystających i nie mogących korzystać ze szkoły świadczy, że użyte wtedy środki były chwilowym paliatywem, jak to twierdziła opozycja. Zgodnie z ideologią p. Jędrzejewicza, który szkołę uważa jedynie za „funkcję życia“, nie za „prekursora“, troszczono się tylko o chwilę bieżącą, choć szumnie nazywano siebie w przeciwstawieniu do opozycji „ludźmi jutra“. A to „jutro“ nadeszło nader szybko i jako „dziś“ przedstawiło się bardzo smutnie. Wszak już nawet wojsko jest zaniepokojone katastrofalnym procentem analfabetów wśród poborowych. Mimo zacieśnienia i poprawy programów w szkole powszechnej coraz częściej trafia się objaw wtórnego analfabetyzmu. Przyczyny jasne: brak szkół mimo nadmiaru ukwalifikowanych kandydatów zawodu nauczycielskiego, przepełnienie klas, ale też i przeładowanie nauczycielstwa pracami nie mającymi nic wspólnego z zawodem, a raczej zniechęcającymi niekiedy miejscową ludność. Dziwna rzecz, że pracę stowarzyszeń oświatowych usiłujących dopomóc państwu, niechętnie widzą pewne żywioły doktrynersko forsujące jedynie szkoły siedmioklasowe.

Gimnazja nowego typu nie wydały jeszcze absolwentów, o wartości ich pod względem wyników pracy mówić za wcześnie, tym bardziej nie można oceniać liceów, których programy jeszcze nie zostały ogłoszone. Natomiast widoczne są już pewne objawy natury społecznej, jako następstwo nowej organizacji; można również rozważyć pewne szczegóły programowe. Zaczniemy od tych ostatnich.

Ustawa, jak wspomnieliśmy, ma charakter ramowy, nie wchodzi w szczegóły programu. Ustalony przez ministerstwo program szkół powszechnych został w porównaniu do dawniejszych silnie zredukowany i przystosowany do psychiki przeciętnego dziecka w odpowiednim wieku. Ale właśnie przeciętnego i to jest zaletą w szkole p o w s z e c h n e j. Dziecko z d o l n e powinno się znaleźć w innej szkole, uczyć więcej i inaczej niż przeciętne. Jeżeli w projekcie min. Dobruckiego czytaliśmy, że przy dawniejszych planach i mniejszym przepełnieniu „dzieci powyżej 11 lat nudzą się w szkole ludowej i uciekają z niej“, tym bardziej dotyczy to zdolnej młodzieży w szkole dzisiejszej, która tu nie tylko się nudzi, ale rozleniwia i opóźnia w rozwoju, a uciec może tylko z lekcji lecz nie ze szkoły, bo jest do niej przez 6 lat przykuta. Zamożniejsi rodzice mogą na własną rękę urządzić „doksztalcanie“ i rzeczywiście zwłaszcza w dziedzinie języków nowożytnych to przeprowadzają, ale sfery uboższe, o których tyle mówiono w związku z reformą, nie mogą sobie na to pozwolić. Skutek jest taki, że rozwój umysłowy młodzieży przychodzącej obecnie do nowego gimnazjum, a zwłaszcza przygotowanie naukowe jest słabsze, niż dawniej po dwu latach pracy w gimnazjum, w najniższych klasach dziś amputowanych. Dzisiejsi kandydaci do gimnazjum przypominają raczej dawnych absolwentów klasy IV powszechnej zgłaszających się do I „łacińskiej“, niż tych, co ukończyli drugą gimnazjalną, zwłaszcza w typie klasycznym z łaciną od początku. Przyznaje to nawet — naturalnie dyskretnie, wobec znanych nastrojów, — wielu dawnych zwolenników reformy.

Jeszcze inna rzecz. Zniesiono w szkole powszechnej naukę języka obcego. Zarządzenie słuszne, jeśli chodzi o ogół tak z uwagi na wyrobienie formalne, jak wiadomości rzeczowe. Ale znów strata dla zdolnych. Marnuje się właśnie lata najodpowiedniejsze dla nauki języków obcych, skraca ogólną ilość lat, więc i biegłość w opanowaniu, przeladowuje gimnazjum. Przy wcześniejszym rozpoczęciu możnaby znaleźć czas na naukę drugiego języka obcego nowożytnego w gimnazjum, przesuwanie zaś tej nauki na lata wyższe, do liceum, jest niewłaściwe, uczenie wokabuł i elementów gramatyki w okresie dojrzewania jest nudne a mało owocne.

To skrócenie czasu na naukę gimnazjalną odbija się ujemnie jeszcze i w innych kierunkach. Oto w I gimnazjalnej zaczyna się

naukę dwu języków obcych, zarządzenie dydaktycznie niepożądane, a organizacyjnie kłopotliwe oraz budzące zamęt i przesunięcia po pierwszym okresie. Nawiasem dodaję, że to nie jedyny termin przesunięć nauczycieli i zmian w rozkładzie czynności i godzin, bo dla niektórych przedmiotów wypada on później. Nie wiąże się to jednak z kwestją programów, lecz administracyjnego podziału roku szkolnego, którego reforma znów nie okazuje się szczęśliwa.

Inny niepożądany skutek. Chcąc utrzymać nowe gimnazjum jako całość zamkniętą, a nie sztuczne uzupełnienie klasy piątej i szóstej powszechnej, wprowadzono w niektórych przedmiotach trójstopniowość w miejsce dotychczasowej dwustopniowości. Dotyczy to nauki historii, geografii, nauk przyrodniczych. Takie poszatowanie poprzeczne nie wydaje mi się uzasadnione ani psychologicznie, ani dydaktycznie. Było wartościowe w dawnym systemie, gdy stopień niższy był przeznaczony dla dzieciarni, a wyższy dla młodzieży dojrzewającej. Tam historię prowadzono w niższym gimnazjum biograficznie i opisowo, taksamo w szkołach wydziałowych i wyżej zorganizowanych powszechnych, tylko w odmiennym zakresie, natomiast w gimnazjum wyższym bardziej naukowo, pragmatycznie. Biologię na stopniu niższym traktowano monograficznie, dając opisy form typowych i ważnych zwierząt i roślin oraz obrazy ich życia (obojętnie czy metodą zbiorowisk, czy systematycznie, czy „za słońcem“, wedle pór roku, czy kombinując rozmaite systemy), na wyższym syntetycznie z dążeniem do teoretycznego wyjaśnienia budowy i zjawisk życia oraz ich wzajemnej zależności. Podobnie fizyka i chemia na stopniu niższym podawała materiał jakościowo, na wyższym ilościowo, w oparciu o dostatecznie już poznane i opanowane wiadomości z matematyki. Geografię na niższym stopniu prowadzono obrazowo, na wyższym uwzględniano momenty społeczne, polityczne, oraz naukową interpretację zjawisk.

Teraz inaczej. Zaczniemy od geografii. Czy geografia Polski w kl. I gimnazjalnej nie jest powtórzeniem kursu z V powszechnej? Wszak nie tylko materiał nauczania, ale nawet cele są właściwie te same, lekko tylko sparafrazowane? A czy metodycznie można tak bardzo inaczej prowadzić naukę z dziećmi 11 i 13 letnimi? Czy nie będzie to powtórzenie nudne i zniechęcające do nowej szkoły, prowadzące do jej lekceważenia, a własnej zarozumiałości?

Podobne wątpliwości budzi historia.

W naukach przyrodniczych obawy są mniejsze, bo metodycznie ujęto materiał inaczej, — w szkole powszechnej przygodnie, „za słońcem“. — w gimnazjum systematycznie. Ale i tu można mieć obawy, czy na zjawi się często nuda przy omawianiu tych samych wiadomości tylko w innym porządku, tym bardziej że sposób prowadzenia lekcji wedle „uwag“ zwłaszcza w zoologii, więc u wstępu, nie odbiega od szkoły powszechnej.

Ta trójstopniowość zmuszająca do powtarzań, zmusza do zacieśniania zakresu. Możliwość sądzić, że to wielokrotne powtarzanie przyczyni się do ugruntowania wiedzy, tak, ale znów przeciw temu przemawia ograniczenie nauki poszczególnych działów na krótki okres, zacieśnienie do jednego roku, nawet półrocza (chemia). Powtarzanie uważamy za konieczne, ale naszym zdaniem powinno ono być nie systematyczne, lecz przygodne.

Inaczej znów z matematyką. Tu zamiast dwustopniowości wprowadzono jednostopniowość i ciągłość w gimnazjum i liceum. Z uwagi na naturę przedmiotu, uważam że słusznie, powtarzanie bowiem dokonywa się w sposób naturalny, uzupełnienia zaś nasuwają się właśnie przy dalszych działach. Ale rzecz ciekawa: mimo jednostopniowości, mimo zwiększenia liczby godzin, program nie wyczerpuje materiału przeznaczanego na sześć klas dawnego gimnazjum klasycznego. Absolwenci gimnazjum obecnego nie będą operowali logarytmami, nie będą znali trygonometrii, choć myśmy te nauki w dawnej klasie VI bez trudu, poza nielicznymi wyjątkami, opanowywali. Zasób wiedzy w matematyce dzisiejszej klasy IV przypomina mi bardziej naszą klasę czwartą niż szóstą. Jak na tym będzie budowany wyższy poziom fizyki, jaki zasób wiedzy matematycznej, tak ważnej obecnie w tylu zawodach praktycznych, da liceum w ciągu dwu lat? Plan gimnazjów robi wrażenie, jakby organizatorzy z góry liczyli się z niedostatecznym przygotowaniem kandydatów, wszak połowa materiału zawartego w planie klasy I, to tylko parafraza programu arytmetyki z VI powszechnej. Podobnie i w innych przedmiotach, choć poza geografią nie tak wyraźnie. Wszystko to są następstwa pierwotnego grzechu samej ustawy, obcinającej gimnazjum z motywów nie pedagogicznych, lecz partyjno-politycznych.

Natomiast już nie następstwem ustawy, lecz odpowiedniego nastawienia autorów programów jest ich tendencyjność. Oczywiście

ście zaznacza się to przede wszystkim w nauce języka polskiego i historii. Pamiętamy spory o Sienkiewicza, można by dłużej mówić o doborze lektury. Jaskrawiej jeszcze przedstawia się rzecz w historii. Abstrahując od osób, uderza wyraźne nastawienie antyrosyjskie, a wprost przemilczanie stanowiska Prus i Austrii. Pacyfizm, imperializm i socjalizm zasłużyły na podkreślenie w podanym materiale nauczania, o prądach nacjonalistycznych nie ma wzmianki nawet w uwagach. Czasy najnowsze oświetlone wyłącznie ze stanowiska aktywistycznego. O tym, że jest to następstwem indywidualnych nastrojów autorów, świadczy jednak bardziej obiektywne ujęcie programów tego przedmiotu w szkole powszechnej.

Ale indywidualność autorów zaznaczyła się i w przedmiotach przyrodniczych.

Ileż więcej pierwiastków narodowych i patriotycznych zawiera program fizyki i chemii, niż biologii, choć przecie ta ostatnia dostarczyć może więcej materiału.

Wreszcie brakiem wykonania jest ustalenie jednakich programów dla gimnazjów męskich i żeńskich, które moim zdaniem powinny być zróżnicowane, dostosowane do odmiennego tempa rozwoju i różnic struktury tak fizycznej, jak psychicznej płci. Natomiast zaznaczają się różnice w programach poszczególnych przedmiotów nawet pokrewnych, np. biologia i fizyka. Program pierwszej odpowiada w swym doborze, ujęciu i przeprowadzeniu psychice żeńskiej, podobnie i program historii. Czy nie zaznaczyła się przewaga, niekoniecznie liczbowa, różnych płci w odnośnych komisjach programowych, mimo niewątpliwych tendencji unifikacyjnych, w tym wypadku maskulinizacyjnych, współpracownic?

Niektóre z wymienionych braków można by oczywiście łatwo usunąć przez wewnętrzną modyfikację planów, tym więcej, że są one przecie tymczasowe. Inne jednak wymagają zmian zasadniczych, ustrojowych, do czego potrzebne są uchwały ciała ustawodawczych.

Natomiast wiele innych szczegółów zasługuje na uznanie. Zwłaszcza programy szkoły powszechnej stanowią wyraźny postęp w porównaniu do niedawnej przeszłości, są pomyślane i opracowane realnie, nie dążą do rywalizacji ze szkołą średnią, nie chcą być „uniwersytetem ludowym“, tak pod względem doboru treści, jej

zakresu, jak i metod nauczania liczą się z poziomem przeciętnego dziecka danego wieku i potrzebami wykształcenia ogólnego i wyrobienia szerokich mas. Można spodziewać się, że w szkołach dobrze zorganizowanych zwłaszcza wyższego stopnia, programy te odpowiadzą wymaganiom jako właściwe. Braki i niewłaściwości wskaże praktyka, a wtedy będzie czas na naprawę. Byłe była szczerść w pracy i ocenie.

W gimnazjach zadanie było trudniejsze. Niemniej, twórcy programów starali się dostosować je do wymagań psychologii młodzieży i w swych trudnych warunkach wywiązać z nałożonych zadań. Z uznaniem należy podnieść położenie nacisku na stronę praktyczną i ekonomiczną, aktualizację, byle nie fałszywie pojętą. Dobrze jest też podnoszenie pierwiastków rodzimych, acz nie we wszystkich przedmiotach i częściej regionalnych niż ogólnopolskich. Osobiście uznaję za zaletę zmniejszenie, acz nie poniechanie, ckliwego pacyfizmu. Ale znów kompresja czasu zmusza nieraz do fragmentaryczności i powierzchowności naukowej²⁾ i kto wie, czy ostateczny zasób wiedzy absolwenta współczesnego gimnazjum nie będzie odpowiadał w większości przedmiotów poziomowi dawnego niższego gimnazjum. A w takim razie spadnie na liceum zadanie ponad siły, dokonania w ciągu lat dwu tego, na co dawniej używano lat 4 — 5.

Możemy też już teraz zauważyć pewne następstwa dokonywanych reform w dziedzinie społecznej i zestawić je z hasłami głoszonymi przez inicjatorów. „Przełamanie gimnazjum ośmioletniego“, mówił poseł Szyszko, uważano za „konieczne ze względów społecznych“, spodziewano się, w myśl wywodów referenta posła Smulikowskiego, „podwojenia kontyngentu ludności wiejskiej w szkołach wyżej zorganizowanych“. Tymczasem rzeczywistość kształtuje się inaczej. Procent młodzieży wiejskiej nie wzrasta, owszem niejednokrotnie maleje. Mimo względności przy egzaminach wstępnych młodzież szkół niższego stopnia, a te na wsi prze-

²⁾ Tak np. nie znajdujemy w programach historii nie tylko wzmianki o narodzeniu Chrystusa, bo możnaby znajomość tej daty suponować z nauki religii, albo związać z początkami chrystianizmu, ale także zapomniano o fakcie odkrycia Ameryki. Światły absolutyzm ograniczono do Austrii i Rosji, a pominięto Prusy.

ważają, napotyka na trudności, może większe niż przedtem, przy dostaniu się do szkół miejskich.

Inną sprawę należy jeszcze tu podnieść. Nowa organizacja miała zapobiec skutecznie „hipertrofii szkolnictwa średniego ogólnokształcącego, pokrzywdzeniu szkolnictwa zawodowego“, sam jej twórca powiedział, że jej zadaniem jest przesunięcie punktu ciężkości na wytworzenie inteligencji zawodowej przez skierowanie części młodzieży ze szkół ogólnych do zawodowych liceów“. Stąd też ilość liceów ogólnokształcących miała być znacznie mniejsza niż gimnazjów. Nie oponowano tym zasadom, jedynie p. Sommerstein protestował, bo to utrudniłoby dostęp do uniwersytetów, a jego zdaniem Polska nie ma i nie potrzebuje się obawiać nadmiaru inteligencji. Rozumiemy jego stanowisko i intencje.

Przyznanie nazwy gimnazjów rozmaitym szkołom zawodowym i jednakich mundurków było wyrazem tendencji nowej ustawy, acz zewnętrznym, niemniej ważnym, pociągającym. Ale teraz nowe objawy niepokojące. Oto nie tylko nie poczyniono przygotowań dla zorganizowania licznej sieci liceów zawodowych, lecz jawią się głosy nawet współtwórców dawnej ustawy (poseł Pochmarski), że ten zasadniczy postulat jest nierealny obecnie, że również absolwenci gimnazjów nie znajdą zajęcia w zawodach praktycznych, jak tego spodziewano się przy uchwalaniu ustawy. A więc należy utrzymać ilość liceów ogólnokształcących zgodną z ilością gimnazjów. Gdyby to się stało, odpadłyby zasadnicze zalety reformy, a zostały tylko wady i to spotęgowane. Odpadłby dobór, odpadnie formowanie „elity“ duchowej, odpadnie formowanie inteligencji zawodowej, fikcją stanie się zróżnicowanie liceów, a przez to dostosowanie szkoły do uzdolnień i odwrotnie.

Propagatorzy myśli pomnożenia ilości liceów ogólnokształcących kłopotczą się, co zrobić z tą masą absolwentów nowych gimnazjów. Słuszna troska, ale proponowane przez nich rozwiązanie to znów tylko paliatyw na dziś, po dwu latach staniemy wobec tego samego, a raczej trudniejszego zadania, co zrobić z absolwentami liceów. Wtedy zażąda się przepędzenia ich przez szkoły wyższe, by znów odroczyć kłopot na parę lat. Nowe utrudnienia dla szkół akademickich, bezcelowe wydatki, spotęgowane rozgoryczenie wykolejeńców. Mówiono dawniej o ślepych ulicach, a tu przybyła nowa tak niepokojąco ludna i ruchliwa.

Podnosi się trudności finansowe przy organizacji liceów zawodowych. Pomijam, że należało o tym myśleć przy uchwalaniu reformy, zwłaszcza, że opozycja to podnosiła, ale przecie niektóre typy, w szczególności tak pożądane dziś licea handlowe, nie wymagałyby tak znacznych wydatków. Ale tych właśnie obawia się p. Sommerstein i jego rodacy, którzy wolą autochtonów pchać na uniwersytet, by potem z nich mieć zastępy inteligencji bezrobotnej, wykolejonej, rozgoryczonej, podatnej na podmuchy radykalne.

Odrabianie błędów trudniejsze jest niż ich uniknięcie, zwijanie instytucyj niewłaściwych, choćby poprawa źle urządzonych jest cięższa i boleśnieszka, niż samo zaniechanie początku. A przecież taka poprawa jest konieczna, a im będzie wcześniejsza, tem łatwiejsza. Chcemy wierzyć, że obecna nasza najwyższa magistratura, która przejęła tak ciężkie dziedzictwo po poprzednikach, kierując się dobrem Państwa i Narodu polskiego znajdzie właściwą drogę, by zrealizować to, co było wartościowe i użyteczne w dotychczasowych pomysłach usunie zaś, lub przynajmniej zmniejszy stopniowo, błędy i braki.

Wierzę przede wszystkim w zdrowy duch Narodu, który nawet zwiedziony na manowce znajdzie właściwą drogę.

Dr MARIAN WACHOWSKI

KARNOŚĆ W WYCHOWANIU NOWOCZESNYM

Utrzymanie młodego pokolenia w karności nie było sprawą łatwą już dla wielu minionych generacyj. Już one miały wiele kłopotu z niesubordynacją młodego pokolenia, wolne za to były od kłopotów w dziedzinie myślenia o karności, nie istniała dla nich problematyka rygoru w wychowaniu. Sprawa karności przedstawiała się minionym pokoleniom jako zasadniczo pod względem teoretycznym rozwiązana: brzmiała zaś to rozwiązanie mniej więcej w sposób następujący: Naczelnym obowiązkiem wychowanka jest uległość wobec wychowawcy. Nie jest rzeczą konieczną, aby wychowanek rozumiał i wewnątrznie aprobował czy to najwyższy cel wychowawczy, czy też poszczególne zadania, ma on uczestniczyć w akcji wychowawczej na podłożu swej uległości, która stwarza pomyślnie warunki dla normowania jego rozwoju drogą wyda-

wania rozkazu. Rozkazy te zmierzają bezpośrednio do uzyskania pożądanej poprawności w zachowaniu się wychowanka, pośrednio zaś mają mu zaszczerpić pożądane przyzwyczajenia. Odbywało się to według teorii, że wychowanie jest identyczne z przyzwyczajaniem, że więc drogą „narzucania“ wychowankowi całego mnóstwa schematów praktycznego postępowania rozwinie się w nim ostatecznie również to usposobienie, którego domaga się ideał wychowawczy. Aprioryczne patrzenie na aktualny stan wychowanka z punktu widzenia ideału wychowawczego skłaniało do tego, aby stan ten oceniać jako bardzo niedoskonały, wogóle wychowankowi wyznaczono bardzo niską pozycję w hierarchii społecznej. Stosunek wychowawczy wykazywał wiele takich składników, które są charakterystyczne dla stosunku między zwierzchnikiem a podwładnym. Że osobnik młody w roli wychowanka potrzebuje bardzo wielu lat, aby znacznie się upodobnić do pożądanego wzoru wychowawczego, tego nie rozumiano, lecz w każdym momencie jego rozwoju wymagano od niego tej poprawności, która jest możliwa dopiero u osobnika wychowanego. Wszelkie przejawy oddalania się wychowanka od ideału wychowawczego były jednocześnie zaniechaniem jego obowiązku uległości wobec wychowawców, a wtedy oni w swej roli władczej stosowali sankcje karne, jakie im się podobały, zwracając się ze szczególnym upodobaniem do tej kary, która dla wychowania wieków minionych jest najbardziej aż do symboliczności charakterystyczna, to jest do kary cielesnej. Niezależnie od tych kar ustalił się zwyczaj uprzytamniania wychowankowi na każdym kroku, jak nędzne jest jego stanowisko społeczne. Działo się to w imię zasady zaszczerpiania wychowankowi szacunku dla starszych.

Zcharakteryzowany wyżej stosunek wychowawczy utrzymywał się, mimo, że nie brakło w literaturze pedagogicznej wieków minionych takich głosów, które nawoływały do łagodności, cierpliwości i życzliwości. Było tak zresztą nie tylko w literaturze, również w praktyce próbowano już niejednokrotnie unormować zachowanie się wychowawców po linii łagodności. Próby te nie były bezowocne. W szkolnictwie jezuickim, czy też w zakładach wychowawczych filantropijnych z 18 w. zadawano sobie naprawdę wiele rzetelnego trudu, aby pozbawić działalność wychowawczą charakteru ostrych represyj. Nie udało się jednak zaszczerpić wszystkim ideału wychowania łagodnego, a państwowe szkolnictwo

wieku minionego uprawiało bodaj powszechnie swą działalność według wyżej nakreślonego wzoru stosunku wychowawczego.

Wzór ten spotkał się z zasadniczą krytyką na przełomie wieku XX.. Przedmiotem jej stała się nie tylko sama karność, ale wogóle całe t. zw. tradycyjne wychowanie. Gwałtowność tej krytyki była tak wielka, że zapoznając się z nią w popularnej literaturze pedagogicznej, nie możemy zrozumieć, jak to stało się możliwe, że tyle wielkich i licznych dzieł naszej kultury zawdzięcza swe istnienie generacjom ludzi bitych, zahukanych, o złamanej indywidualności, wogóle wychowanych zupełnie przewrotnie.

Krytyka ta wychodziła od jednostek, które opierały się o kierunek filozoficzny, mający swe początki już w starożytności, a rozszerzony zwłaszcza w wieku 18 i 19, mianowicie o naturalizm. Najwybitniejszym wyrazicielem naturalizmu w zastosowaniu do wychowania stał się wielki anarchista nie tylko w sensie politycznym ale ogólnokulturalnym Jan Jakób Rousseau. Przedstawił on wzór nowego naturalistycznego stosunku wychowawczego w swej powieści p. t. Emil. Wyszła ona wprawdzie już w druku w r. 1762, wcześniej też zdobyła wielki rozgłos i wpływ na wychowanie, znacznie zaś wzmogło się jej znaczenie na przełomie wieku XX. Jakże przedstawia się ten nowy wzór stosunku wychowawczego.

Dziecko nie pełni żadnych innych ról społecznych prócz roli wychowanka. Ma ono prawo do samorzutnego rozwoju sił. Obowiązkiem wychowawcy jest podpierać siły samorzutne wychowanka w dostosowaniu się do jego życzeń i zainteresowań, nie wolno mu zaś niczego narzucać, to bowiem mogłoby tłumić rozwój samorzutny i szkodzić indywidualności dziecka. Wychowawca jest wyłącznie wychowawcą, nie pełni zaś żadnych innych ról społecznych. Jego suwerenną dyrektywą w postępowaniu wobec wychowanka jest indywidualność, a nie jakiś aprioryczny ideał oparty o potrzeby kultury. W konsekwencji nie ma też jakiegos apriorycznego programu, lecz wychowanie rozwiązuje się praktycznie przede wszystkim w dziedzinie metody, której naczelnym nakazem jest przystosowanie się do psychiki dziecka. W tych warunkach wychowanek nie ma wogóle możności popełnić wykroczenia, a jeżeli nawet jego zachowanie się nie podoba się wychowawcom, to ci wcale nie mają prawa karać go. Mają oni patrzeć na wychowanka ze stanowiska psychologicznego. Wogóle zdaniem naturalistów

tylko te zasady postępowania wychowawczego są uzasadnione, które są wydedukowane z psychologii dziecka. O ile w tradycyjnej działalności wychowawczej czynnikiem suwerennym był ideał wychowawczy, to w wychowaniu naturalistycznym jest nim samo dziecko. Stąd mówi się w literaturze o naturalizmie pajdocentrycznym.

Ten oto nowy wzór stosunku wychowawczego zaczął w początkach naszego wieku silnie przenikać do wychowania zarówno domowego, jak i szkolnego. Nigdzie wprawdzie, a nawet w specjalnych zakładach wychowawczych stworzonych przez zapalonych i zdolnych naturalistów, jak np. w zakładzie Wynekena lub w domach dziecięcych Marii Montessori, nie udało się zastosować w pełni haseł naturalizmu, udało się jednak wzbudzić w szerokich rzeszach wątpliwość, czy wychowanie surowe jest właściwe, udało się też nadać dążeniom wychowawczym zasadniczy zwrot ku łagodności. Trzeba jednakże zauważyć, że ta ewolucja ku łagodności nie postępowała i nie postępuje konsekwentnie naprzód. I tak zrezygnowano z normy łagodności w Niemczech z chwilą zapanowania rządów narodo-wo socjalistycznych, chociaż w tym kraju nowoczesne zasady wychowania zostały zastosowane wprawdzie nie całkowicie, ale wyjątkowo szczęśliwie. Również w wychowaniu bolszewickim ideały swobody wychowania tak silnie wyznawane w okresie rewolucyjnym doznały znacznego osłabienia i ograniczenia w następnych stadiach rozwoju republik sowieckich. W naszym kraju jeszcze do niedawna uznawano ewolucję wyłącznie ku łagodności, a wszelkie głosy usiłujące bronić wychowania surowego uchodziły za wyraz wstecznictwa i zacofania. Dopiero w ostatnich czasach dały się zauważyć pewne oznaki, które wskazują na to, że ideały naturalistyczne zaczynają ulegać rewizji. Oznakami tymi są z jednej strony bardzo często skargi przeróżnych szkół na wzrastającą swawolę młodzieży, a z drugiej strony znane wypadki interwencji organów bezpieczeństwa wystawiające niechlubne świadectwo nowoczesnym metodom wychowawczym. Jeżeli więc chodzi o to, jak się przedstawia sprawa karności w wychowaniu społecznym, to błędem byłoby twierdzić, że w stopniu coraz większym przyjmuje się ideał wychowania naturalistycznego, ale też z drugiej strony byłoby błędem twierdzić, że odbywa się nawrót do wychowania tradycyjnego; brak w tym względzie w ogóle podstawy

zdecydowanej, jest za to postawa niepewności, czyli, mówiąc po prostu, niewiadomo, czy wychowywać łagodnie, czy też surowo. Z jednej strony trudno nam się z tym pogodzić, by nad młodością człowieka ustawicznie unosił się kij, a z drugiej strony nie jesteśmy pewni, czy nie narazimy na szkody zarówno kultury, jak i wychowania, jeżeli po to będziemy go tak bezgranicznie obdzielali swobodą w ciągu młodości, aby potem, gdy dojrzeje, stawał wszędzie w obliczu surowości. Nie da się bowiem zaprzeczyć, że współczesny człokiek dorosły żyje w większym rygorze niż dawniejszy, gdy tymczasem współczesne dziecko żyje w daleko mniejszym rygorze niż dawniejsze. Ogół wychowawców wyczuwa dzisiaj, że właściwe postępowanie nie leży ani na linii wychowania tradycyjnego, ani też na linii modernizmu, na czym ono jednak polega, to jest naogół sprawą niejasną. Sprawa ta zaś jest tymbardziej niejasna, że przedstawiciele naukowej pedagogiki bardzo wstrzeźliwie zabierali głos w sprawach nowoczesnych haseł wychowawczych, a jeżeli się wypowiadali, to z wielkim umiarem.

Współczesna psychologia dziecka, która swój wspaniały rozwój zawdzięcza w znacznym stopniu naturalizmowi pedagogicznemu, nie potwierdziła optymistycznej wiary naturalistów w rodzaju Ellen Key, jakoby w każdym dziecku tkwiły zarodki genjuszu, które przez dawniejszych wychowawców były systematycznie tłumione, a które dochodzą do pełni rozkwitu przez wyrzekanie się wszelkiego narzucania i delikatne popieranie samorzutnego rozwoju. Wyniki nowoczesnej psychologii dziecka idą raczej w tym kierunku, że w naturalnym uposażeniu dzieci są duże różnice, i że znaczny procent dzieci wykazuje tak ubogie wyposażenie naturalne, iż niezależnie od wyboru systemu wychowawczego, ich rozwój kulturalny może dojść do bardzo skromnych tylko wyników. Nie sądźmy jednak, że naturaliści są wyłącznie optymistami wobec dziecka. Ich pesymizm wyraża się w poglądzie, że indywidualność dziecka jest tak słaba i wątła, że chcąc ją zachować w pełnym zdrowiu, musimy się wyrzec stawiania wymagań i wydawania rozkazów, wogóle nakładania na dziecko odpowiedzialności. Ten sentymentalny pesymizm nie wytrzymuje próby w świetle wyników nowoczesnej psychologii. Dziecko okazuje się naogół stworzeniem dość odpornym i wytrzymałym. Może ono ponieść znaczne szkody w swym rozwoju pod wpływem zachowania się swego otoczenia,

ale naogół sam fakt stawiania wymagań, wydawania rozkazów, wogóle nakładania na dziecko odpowiedzialności, nie wystarcza jeszcze, aby jego indywidualność złamać. Wyniki naukowe tego kierunku psychologii, który specjalnie zwraca uwagę na wykoślawienia rozwoju dziecka pod wpływem otoczenia, mianowicie psychologii indywidualnej Adlera, wykazują, że wykoślawienie rozwoju dziecka nie ma bynajmniej swego jedyne go źródła w surowości otoczenia, tam zaś, gdzie powstają pewne anomalie pod wpływem społecznych warunków rozwoju, otoczenie odznacza się jeszcze innymi cechami prócz surowości, np. okrucieństwem, nienawiścią, niesprawiedliwością.

Indywidualna psychologia Adlera nie jest więc bynajmniej jakimś zdecydowanym sprzymierzeńcem kierunku naturalistycznego, w szczególności zaś nie potwierdza ona sentymentalnie pesymistycznego poglądu naturalistów na kruchość indywidualności dziecka. Przynajmniej w odniesieniu do ogółu dzieci.

Wyniki naukowe nie potwierdzają również drugiego pesymistycznego poglądu naturalistów, który widzi w dziecku istotę wydaną na łup własnych biologicznych skłonności. Psychologia dziecka nie wykazuje bynajmniej, że wchodząc w okres dojrzewania seksualnego, musi ona grzęznąć w seksualnej zmysłowości, wykazuje ona natomiast, że dziecko odznacza się zdolnością do zapanowania nad swymi skłonnościami biologicznymi. W ogóle pogląd psychologiczny nie jest poglądem fatalistycznym. Nie narzuca on więc wychowawcom jakiegoś stanowiska fatalistycznego, które na wykroczenia wychowanka nakazywałoby patrzeć wyłącznie jako na przejawy pewnej fazy dojrzewania.

Jeszcze w odniesieniu do jednego bardzo ważnego szczegółu naturalizm pajdocentryczny nie wytrzymuje krytyki w świetle badań psychologicznych. Postuluje on, aby udział wychowanka w akcji wychowawczej odznaczał się tą radosną twórczością płynącą z głębi duszy, a nie z nakazów otoczenia, która charakterystyczna jest dla twórców w sztuce lub nauce. Tymczasem badania nad psychologią twórczości wykazują, że twórczość ta jest zjawiskiem bardzo złożonym, że przyżycia radosne wiążą się w niej z przeżyciami bolesnymi i przykrymi, że jednak zarówno jednym jak drugim zawsze towarzyszy wysiłek, ci zaś, którzy czekają wyłącznie na natchnienie, doznają najczęściej rozczarowań, a dawne

powiedzenie — że geniusz to wysiłek — doznało raczej potwierdzenia niż zaprzeczenia. Również badania psychologiczne nad samokształceniem wykazują, że świadome kierowanie swym rozwojem po linii swych zainteresowań wcale nie stanowi pasma samych jedynie przyjemności, ale polega również na wytężonym zmaganiu się i przełamywaniu.

W świetle psychologii dziecka naturalizm pajdocentryczny nie wychodzi więc z pełnym zwycięstwem, przyznać jednak trzeba, że w tym świetle jeszcze daleko mniej wytrzymuje próbę tradycyjny pogląd na dziecko. I tak wiemy już dzisiaj, że uporczywe narzucanie dziecku określonych schematów postępowania znakomicie nadaje się do wytwarzania typów potulnych, trwających w stanie podporządkowania tak długo, póki działa przemoc, że jednak zawiera ono niebezpieczeństwo złamania indywidualności dziecka.

Dalej wiadomo nam, że tak zwane przyzwyczajanie, czyli kształcenie nawyknień stanowi wprawdzie poważną rolę w wychowaniu, zwłaszcza we wcześniejszych okresach rozwoju, że jednak absolutnie rola tych nawyknień nie jest tak wielka, jak dawniej mniemano. W związku z tym wiemy, że plastyczność psychiki dziecięcej, czy ludzkiej w ogóle, nie jest bynajmniej po stronie wychowanka jedynym istniejącym warunkiem powodzenia wychowawczego, czyli w konsekwencji wiemy, że t. zw. uczeń wzorowy. lub wychowanek potulny jest wprawdzie wygodnym typem wychowanka, ale często o wiele dalszym od realizacji ideału wychowawczego, aniżeli ten wychowanek, który na podłożu bujniejszego przeżywania swych faz rozwojowych sprawia wychowawcom wielkie kłopoty. Psychologia wykrywa wprawdzie, że osobnik ludzki wśród różnych skłonności odznacza się również skłonnością do podporządkowania się, ale nie jest ona bynajmniej aż tak wielka, aby uległość wychowanka mogła stanowić dominującą podstawę skutecznego wychowania, które opierać się musi o możliwie największą ilość dyspozycji wychowywanego osobnika.

Spójrzmy teraz na oba wzory stosunku wychowawczego z punktu widzenia naukowej wiedzy o wychowaniu. Upatruje ona istotę wychowania w przygotowywaniu osobnika do pewnych zadań. Tym się zaś wychowanie wśród innych rodzajów przygotowań wyróżnia, że — jak pięknie mówi prof. Mysłakowski — „w wychowaniu jednak nie chodzi nam o osiągnięcie doraźnego skutku w po-

staci zmiany cudzego postępowania aktualnego, lecz o wprowadzeniu zmian, sięgających głębszej warstwy, mianowicie trwałych nastawień, określonych wartości i ideałów, słowem o sferę motywów. Moglibyśmy tę sferę, do której pragnie dotrzeć wychowawca, nazwać dyspozycjonalną sferą osobowości“. Jeżeli zaś tak jest, to wychowawczy punkt patrzenia na osobnika polega na tym, że obserwujemy go z punktu widzenia pewnego ideału, a poszczególne przejawy zachowania się wychowanka interesują nas tylko o tyle, o ile stanowią symptom jego zbliżania się do ideału wychowawczego lub oddalania od niego. Jeżeli więc np. wychowanek nasz pobił swego rówieśnika aż do krwi, to z czysto wychowawczego punktu widzenia nie interesują nas szkody wyrządzone przez niego, lecz zastanawiamy się, czy ów czyn jest przejawem egoizmu, który niehamowany zawczasu może w przyszłości wybujać, lub przejawem mściwości, nienawiści, okrucieństwa, bezwzględności, które to cechy tak się mogą rozwinąć, że ostatecznie wychowanek nasz rozwinie się w kierunku wręcz przeciwnym niż ideał wychowawczy. Przy takim punkcie myślenia może się wydarzyć, że wychowawca w bójce dwu rówieśników nie dostrzeże wogóle niczego, co by go zmuszało do zareagowania. Jeżeli zaś zdecyduje się na reakcję, to kierując się wyłącznie podaną wyżej dyrektywą chyba w przypadku ostatecznym dojdzie do wniosku, że najskuteczniejszym sposobem wywarcia wpływu na sferę dyspozycjonalną wychowanka będzie zastosowanie ostrych represyj w rodzaju bicia, lub czegoś podobnego, raczej zaś będzie więcej pokładał nadziei w podparciu i wzmocnieniu tych dyspozycji swego wychowanka, które są zgodne z przyjętym ideałem wychowawczym. Nie będzie on też wymagał od swego wychowanka bezwzględnej uległości, będzie się raczej martwił wychowankiem uległym, wiedząc o tem, że stanowi to symptom braku silnej woli, co znacznie mu utrudnia wprowadzenie do jego duszy dążności do panowania nad sobą, do poddania swego zachowania się nie skłonnościom naturalnym, ale ideom. Gdy zaś zadamy sobie pytanie, czy tak pojęte wychowanie wymaga tego, aby wychowanka traktować jako osobnika o bardzo niskiej pozycji społecznej i okazywania mu naszej przewagi fizycznej i społecznej, to otrzymujemy odpowiedź negatywną. Kompetencję do wychowywania czerpiemy nie z tego, że jesteśmy fizycznie silniejsi, i nie z tego, że mamy wyższe stanowisko w hierarchii spo-

lecznej, również nie z tego, że jesteśmy starsi, ale wyłącznie z tego, że rozporządzamy przewagą w dziedzinie tych wartości, które mamy zaszcześcić wychowankowi. Że w sposobie zaszczeplania tych wartości znacznie dalej zachodzi się drogą życzliwego traktowania wychowanka, której to życzliwości nie wystarczy posiadać, ale trzeba ją również okazywać, że lepsze wyniki uzyskuje się zachętą, zaufaniem, aniżeli groźbą i podejrzeniami, są to rzeczy dostatecznie przez doświadczenie potwierdzone. Ale to wszystko nie oznacza jeszcze, by wychowawca musiał trwać w gnuśnym fatalizmie i swego wychowanka ze wszystkiego rozgrzeszać, tłumacząc tym, że on jest właśnie w takim wieku, że jego wykroczenie tak znakomicie ilustruje wiadomości psychologiczne o danej fazie rozwoju. Nie istnieje taki argument naukowy, któryby zmuszał wychowawcę do uwolnienia swego wychowanka od odpowiedzialności. Czy jednak w nakładaniu tej odpowiedzialności ma obowiązywać raczej łagodność, czy też raczej surowość? Jest to sprawa skomplikowana. Praktyka szkolna poucza o tem, że postępy ucznia pozostają w pewnej proporcji do wysokości wymagań. Rzadko kiedy uczeń dochodzi do wyników większych niż wymagania nauczyciela, naogół zaś jest tak, że im mniejsze wymagania, tem mniejsze wyniki, przyczym wyniki przeważnie nie docierają do wysokości wymagań. Jeżeli więc nauczyciel chce osiągnąć wyniki, których wysokość określimy sobie jako 20, to nie może tak samo określać wysokości swych wymagań, lecz musi ją określić np. jako 30. Doświadczenia te zgadzają się z tezą znanego socjologa Vierkandta, który mówi, że w zadaniu, jakie człowiek skądkolwiek otrzymuje, lub sam sobie stawia, tkwi pierwiastek wychowawczy, zadanie bowiem wyzwala w osobniku siły, z których może on nie zdaje sobie nawet sprawy. To stawianie wysokich wymagań nie jest jednak pozbawione ryzyka. Wychowanek może ulec przepracowaniu, może ponieść pewne szkody w swym rozwoju fizycznym i duchowym. Fakt ryzyka jest jednak zawsze czemś, co nakazuje ostrożność, ale wykluczenie ryzyka z wychowania raz na zawsze jest równie niemożliwe, jak wykluczenie go z całej rzeczywistości pozawychowawczej. W każdym razie nic nie zmusza wychowawcę do tego, aby swego wychowanka pozbawiał możliwości przejawienia cech heroiczych w ramach udziału jego w akcji wychowawczej, i aby był skazany na przystosowywanie swych zabiegów do aktualnego stanu wychowanka, jak

tego chcą przedstawiciele naturalizmu. O ile więc wychowawca nie tylko może, ale i powinien być łagodnym w traktowaniu swego wychowanka, to winien być surowym w stawianiu wysokich wymagań, wszelkie zaś zmniejszenie wymagań i budowanie wszystkiego na samorzutności wychowanka jest jednoznaczne z ograniczeniem, a ostatecznie z zupełnym zanikiem wychowania. Nie może jednak wychowawca iść tak daleko, w stawianiu wysokich wymagań, by żądać odrazu tego wszystkiego, co jest możliwe dopiero na daleko późniejszych stadiach rozwoju wychowania. Nie może on też oczekiwać, by każdy wychowanek uczynił zadość jego wymaganiom. Istotną rzeczą dla niego jest nie gotowy wynik, ale to, co się dzieje wewnątrz wychowanka w związku z tym wynikiem. Inaczej mówiąc, poprawnie rozwiązane zadanie domowe przez ucznia bardzo zdolnego może wogóle nie być postępem, bo ono wcale nie posunęło go naprzód w jego rozwoju, zato źle rozwiązane zadanie przez ucznia mniej zdolnego, któremu ono mimo swej niepoprawności pomogło w rozwoju, zasługuje na ocenę pozytywną. Rozróżnić więc tu trzeba sam wynik i to, co wychowanek czynił, aby do niego dojść. Wolno i trzeba być łagodnym w ocenie wyniku, zato wolno i trzeba być surowym w ocenie wysiłku w tym sensie, iż absolutnie nie można z niego zrezygnować. Wiele światła na tę sprawę rzucają biografie uczniów szkoły średniej, którzy przeszli przez całą szkołę swymi zdolnościami, a zawiedli po jej ukończeniu z braku zaprawienia do takich zajęć, które wymagają wytężonego wysiłku.

Tak przedstawia się próba rozwiązania kwestii karności w wychowaniu. Nie wolno jednak zapominać o tem, że karność jest nie tylko zagadnieniem wychowania, ale że aktualna jest ona wszędzie, gdzie żyją ludzie. Zarówno jednak pedagogika tradycyjna, jak i nowoczesny naturalizm pajdocentryczny odznaczają się indywidualizmem w tym sensie, iż osobnika wychowującego ujmują wyłącznie w społecznej roli wychowawcy, a osobnika wychowywanego wyłącznie w społecznej roli wychowanka, przy czym uważają, że wychowawca normuje swą działalność dowoli. Tymczasem, biorąc empirycznie, stosunek wychowawczy nigdy nie występuje samodzielnie, lecz partnerzy jego powiązani są z sobą całym szeregiem innych stosunków społecznych, które albo dołączają się do stosunku wychowawczego, albo też na odwrót. Nie wyczerpuje się też rola społeczna osobnika wychowanego w roli wychowanka. Nie

jest on wyłącznie kandydatem, ale faktycznym członkiem całego szeregu grup społecznych. Większość z nich, uwzględniając jego młody wiek, nie traktuje go zupełnie serjo, zgadza się na jego kandydaturę, nie nakłada na niego całego ciężaru odpowiedzialności, którą nakłada na dojrzałych członków, ale też żadna z grup społecznych, do których należy dziecko nie chce zupełnie zrezygnować z nakładania na nie obowiązków za wyjątkiem okresów najwcześniejszych. O ile na większy liberalizm wobec pokolenia młodego mogą pozwolić sobie te grupy społeczne, w których działalności udział młodocianych nie gra większej roli, jak np. klasa społeczna, to nie mogą odznaczać się nieograniczoną tolerancją te grupy społeczne, w których życiu młodocianym przypada znacznie większy udział, jak to jest w grupach rodzinnych, w grupach rówieśników, w grupach wychowanków, np. w klasie szkolnej. Grupy te nie mogą zrezygnować z podporządkowania się osobnika elementarnym normom grupowym pod grozą swego rozkładu. Bez podporządkowania i współdziałania nie może istnieć nawet prymitywna banda chłopców, bez nich nauczyciel w klasie szkolnej nie ma wogóle możliwości przystąpienia do realizacji swych właściwych zadań, a danie dzieciom nieograniczonej swobody w rodzinie musi narazić na szwank samo istnienie rodziny. To też grupy te, choćby chciały, nie mogą zastosować pełnej wyrozumiałości wobec osobnika młodego. Tam, gdzie jego udział w życiu grupy jest ważny, nie mogą one nawet czekać tak długo, aż uprawiana przez nie akcja wychowawcza wywoła poprawne zachowanie się osobnika. Ta bowiem jest naogół oddziaływaniem na dalszą metę. Nie mogą się więc ograniczać do oddziaływania na sferę dyspozycjonalną, ale zmuszone są do bezpośredniego regulowania zachowania się osobnika. Gdy dwuletnie dziecko dostanie przypadkiem zapałki i z prawdziwą dziecięcą radością będzie bawiło się zapalaniem ich, rodzice na ogół nie będą uważali tego momentu za okazję do pogadanki wychowawczej, ani też nie będą chcieli narażać dziecka na okrucieństwo kary naturalnej, któraby nastąpiła z chwilą zapalenia się całej zawartości pudełka, lecz poprostu odbiorą zapałki. Nie są oni w tym momencie wcale wychowawcami, bynajmniej nie myślą o przyszłości dziecka, o tym, by ono później przejawiało pożądaną dozę ostrożności, lecz występują w roli społecznej opiekunów, którym obowiązek nakazuje czuwanie nad zdrowiem dziecka. W ta-

kiej samej roli jest również nauczyciel w szkole, a aktualność jego opiekuńczych funkcji występuje codziennie. Podobnie, jak i rodzice, nie może on sobie wtedy pozwolić na tę łagodność, która wytrzymuje czysto wychowawczy punkt widzenia, lecz musi stosować również pozawychowawcze interwencje skierowane bezpośrednio na zachowanie się. Taki zaś opiekun, któryby chciał zastosować naturalistyczne zasady swobody może narazić podległego jego opiece na utratę życia. Ponieważ więc wychowawca występujący w roli opiekuna musi stosować interwencje, które mają dać skutek natychmiastowy, musi on decydować się niekiedy na surowość taką, jakiej jego stanowisko wychowawcy nie wymaga.

Gdybyż jednak role społeczne rodziców, czy nauczycieli w szkole ograniczały się do ról wychowawców i opiekunów! Dołącza się jednak do nich jeszcze jedna niezwyklej doniosłości rola, która na tym polega, że osoby wychowujące stoją równocześnie na czele pewnych grup społecznych, rodzice na czele grupy rodzinnej, a nauczyciele na czele grup uczniowskich. Nauczyciel w szkole jest nie tylko wychowawcą i opiekunem, ale jeszcze kierownikiem zespołu uczniowskiego, tak jak prelegent na okres swej prelekcji jest kierownikiem swego audytorium. Jeżeli nauczyciel zawiedzie w tej swojej roli społecznej, to, jak to dobrze pamiętamy z naszych czasów szkolnych, nie będzie mógł wogóle przystąpić do wychowania. Rozumiemy teraz, jak łatwo było naturalistom stawiać żądania łagodności, skoro niedostrzegli, że uczeń szkolny jest członkiem społeczności szkolnej, że jest uczestnikiem audytorium, czy też uczestnikiem jakiegoś samodzielnie pracującego zespołu uczniowskiego. Niezależnie od wychowawcy członkowie tych grup nie zgadzają się na to, aby poszczególna jednostka mogła czynić, co jej się żywnie podoba, tem mniej zaś może się na to zgodzić nauczyciel. Wprawdzie może on nawet z powodzeniem starać się o to, aby jego zatrudnienie uczniów było interesujące, ale chyba nie wyobrażamy sobie, aby kiedykolwiek udział w akcji szkoły mógł się przedstawić interesująco uczniowi przez wiele godzin w ciągu dnia i przez wiele dni w ciągu wielu lat. Wiemy też, że uczeń, mając do wyboru między skupionym uczestnictwem w interesującej lekcji, a popelnianiem takich wybryków, które tę interesującą lekcję uniemożliwią, czasem decyduje się na wybryki. W takich zaś i podobnych warunkach nauczyciel nie może czekać cierpliwie, aż uczeń

dojdzie do pożądanej poprawności za pośrednictwem swej sfery dyspozycjonalnej. Gdy uczeń podczas lekcji zabawia się strzelaniem papierowymi kulkami maczanymi w atramencie, nauczyciel prawdopodobnie nie zdecyduje się na wypowiedzenie kilku słów na temat wzniosłości skupienia i obowiązkowości, ale przywoła ucznia do porządku, co więcej, musi on wkraczać doraźnie, mając przed sobą zbiorowość uczniów także wtedy, gdyby poszczególny sposób zachowania się ucznia nie przeszkadzał mu wcale w warunkach wychowania indywidualnego. Zbiorowość bowiem wymaga specjalnych sposobów utrzymania w rygorze. W podobnej sytuacji znajdują się również rodzice.

Nie znaczy to jednak, aby ktoś mógł wykazywać tę względną łagodność, o której mówiłem, póki jest wychowawcą, a za to mógł dowoli tyranizować swych wychowanków w roli kierownika pewnej zbiorowości. Stara to prawda, że chcąc kierować innymi, trzeba przede wszystkim panować nad sobą, jeżeli zaś będziemy wymagali panowania nad sobą od osób wychowujących, to możemy im pozwolić nawet na dość dużą surowość bez obawy o indywidualność dziecka. Postulat panowania wychowawców nad sobą rozwiązuje — moim zdaniem — kwestię bicia. Bicie dziecka bowiem jest w najrzadszych wypadkach karą wychowawczą, najczęściej jest pewną formą wyładowania się chwilowo gniewu osobników silniejszych nad słabszymi. Przypuszczam, że w jakichś 90% wypadków rodzice nie zdobyliby się na heroizm ukarania dziecka, gdyby mieli uczynić to nie pod wpływem chwilowego nastroju, ale po chłodnej rozwadze. Nie wychowawcy biją dzieci, ale czynią to zirytowani ludzie silniejsi. Wszelka zaś akcja przeciw biciu jest równie nieporozumieniem, jak propaganda za biciem, obie bowiem dotyczą jedynie symptomu, a tymczasem symptomy mają w wychowaniu znaczenie drugorzędne. Sprawą zaś zasadniczą jest nie bicie, lub powstrzymanie się od niego, ale panowanie wychowawców nad ich czysto ludzkimi odruchami, poczucie odpowiedzialności za przyszłość dziecka, życzliwość wobec niego.

Istnieją różne systemy i metody wychowania, jedne z nich obiecują lepsze wyniki, inne mniejsze, jedne z nich są bardziej racjonalne inne mniej, można mieć sporo kłopotu w wyborze systemu i metody, słusznie też podnosi się potrzebę skrupulatności przy dokonywaniu takiego wyboru, nic jednak nie zmusza nas do senty-

mentalnej i tchórzliwej obawy o to, czy nasze sposoby postępowania z dzieckiem są właściwe. Nie zapominajmy o tym, że nasza kultura zawdzięcza wiele wybitnych swoich dzieł takim ludziom, których wychowawcy zakwalifikowali jako wychowanków nieudanych. Wychowanie nie bardzo poprawne nie stanowi bynajmniej jakiegoś poważnego nieszczęścia dla wychowywanej jednostki. O wiele większym nieszczęściem od tego jest brak wychowania.

Podając rozważania na temat karności w wychowaniu z dążnością do możliwie największej obiektywności, pożytecznie jest uprzytomnić sobie, że toczący się obecnie wielki spór na ten temat ma w najwyższym stopniu charakter polityczny. Jest to spór zainicjowany i podtrzymywany przez te kierunki polityczne, które zmierzają do rewolucyjnego przeobrażenia stosunków społecznych, gdy tymczasem kierunki społeczno konserwatywne skłonne są do zachowawczości również w odniesieniu do naszego problemu. Zastanawiając się więc nad łagodnością i surowością wychowania, wkraczamy w dziedzinę, w której rozumowe argumenty nie mają znaczenia pierwszorzędного. Mimo to nie jest rzeczą zupełnie obojętną dla kogoś, kto wypowiada postulaty dotyczące wychowania, czy może on swój projekt naukowo uzasadnić, czy też buduje go wbrew wynikom nauki.

LUDWIK CHMAJ.

GRANVILLE STANLEY HALL JAKO TWÓRCA PSYCHOLOGII DZIECKA I PEDAGOG

(1846 — 1924).

William H. Kilpatrick, jeden z wybitnych współczesnych pedagogów amerykańskich, wyraził się, że, jeśli Ameryka wierzy bardziej, niż jakikolwiek inny kraj, iż wychowanie powinno być oparte na badaniach psychologicznych, na psychologicznej wiedzy o dziecku, zawdzięcza to w niemałym stopniu wpływowi prezydenta Halla. Istotnie, G. Stanley Hall był pierwszym, który domagał się praktycznego wyzyskania wyników psychologii eksperymentalnej dla celów wychowawczych i zastosowania jej metod ba-

dania do zagadnień pedagogicznych. On to stał się na gruncie amerykańskim twórcą psychologii dziecka i jej niezmordowanym propagatorem. W 1882 r. założył Hall w John Hopkins uniwersytecie w Baltimore psychologiczne laboratorium, po czym ogłosił rozprawę *O zasobach umysłowych dzieci wstępujących do szkół*¹⁾, opartą na badaniu dzieci w Bostonie; po niej poszły dalsze prace i niezliczone artykuły²⁾, które go wysunęły na czoło psychologów amerykańskich.

I

G. S t a n l e y H a l l (1846 — 1924)³⁾ pochodził z rodziny farmerskiej, która, jakkolwiek rozporządzała skromnymi środkami, dbała jednak bardzo o dobre wychowanie swoich dzieci. Ukończywszy jedną z najlepszych szkół przygotowawczych w Nowej Anglii, Willams College i Seminarium Teologiczne (*Union Theological Seminary*), zapoznał się on następnie jako nauczyciel w jednej ze szkół New Yorku z ciemnymi stronami życia amerykańskiego i niebezpieczeństwami, grożącymi normalnemu rozwojowi dziecka. Wtedy to powstały w nim pierwsze zainteresowania psychologią dziecka i zagadnieniami wychowawczymi. Jego doświadczenia wielkomięskie w porównaniu z przeżyciami wyniesionymi ze wsi utrwaliły w nim przekonanie, że wiejski tryb życia przyczynia się bardziej, niż miejski, do wyrobienia w jednostce tężyzny życiowej i prawości moralnej, obudzenia w niej szczerego patriotyzmu i poczucia osobistej niezależności, że jego zajęcia i czynności, związane z bezpośrednimi potrzebami człowieka, służą lepiej zada-

¹⁾ *The Contents of Children's Minds on entering school* (Ped. Sem. June 1891 I 139 — 173).

²⁾ Bibliografię Hall'a (295 tytułów dzieł i rozpraw) podaje jego uczeń G. E. Partridge, *Genetic Philosophy of Education*, New York 1925, 384 — 394, oraz E. L. Thorndike, *Biographical Memoir of Granville Stanley Hall, 1846 — 1924* (National Academy of Science Biographical Memoirs. Vol. XII, 1928), por. ponadto Ch. H. Judd, *The Development of the Science of Education in the United States*, Int. Zeitschrift f. Erziehungswissenschaft, 1932 — 3, 480 — 481.

³⁾ Szczegóły biograficzne, ponieważ nie mam pod ręką dzieła Halla: *Life and Confessions of a Psychologist* (New York 1923), czerpię z książki M. Curtiego, *The Social Ideas of American Educators* N. Y. 1935, 397 — 428.

niu wychowania zdrowych i silnych indywidualności⁴⁾. Przekonaniu temu da on później niejednokrotnie wyraz w swoich dziełach.

Dwukrotny wyjazd do Niemiec na studia filozoficzne pozwolił Hallowi zapoznać się z psychologią eksperymentalną (pod kierunkiem W. Wundta w Lipsku) oraz z niemiecką myślą wychowawczą⁵⁾. A chociaż zetknął się on w Niemczech także z ruchem socjalistycznym, chociaż czytał pilnie dzieła Lassalla i Marksa, nie porzucił mimo to swego indywidualizmu pedagogicznego, dla którego zjednała go lektura dzieł Johna Stuarta Milla jeszcze podczas studiów amerykańskich. Niemniej żywił on pewne sympatie dla tego ruchu, a jeśli poważnie nie zaprzął nim sobie głowy, to dlatego, że przygotowywał się do kariery uniwersyteckiej, socjalizm zaś w latach 80-tych ubiegłego stulecia nie miał wcale dobrej opinii w Ameryce⁶⁾. Hall bolał wprawdzie nad korupcją życia publicznego Ameryki, nad jego materializmem i gonitwą za dolarem, jednakże optymizm życiowy i wiara w roztropność polityczną ludu amerykańskiego odstręczyły go od radykalizmu społecznego, a nawet każały mu w nim widzieć poważne niebezpieczeństwo⁷⁾. Dopiero w latach późniejszych Hall przypomni sobie swoje dawne sympatie dla materializmu historycznego i w walce o byt upatrywać będzie walkę o środki utrzymania i źródła wszelkich wartości.

Idea, która Halla całkowicie opanowała i stała się jego najgłębszą wiarą i nadzieją, była i d e a e w o l u c j i. Doktryny Darwina, Spencera i Haeckla cieszyły się wówczas dużym rozgłosem, teoria ewolucji zaś była modna szczególnie w Ameryce, która przejęta młodzieńczym idealizmem, wierzyła w przyszłość i w postęp. Nic dziwnego, że teoria ta przyjęła się tam bardzo szybko, a na umysły młodociane wywierała wpływ nieodparty. Temu wpływowi uległ także Hall i już się nigdy nie sprzeniewierzył.

I jeszcze jeden rys znamionuje umysłowość Halla: jest nim r o m a n t y c z n e s p o j r z e n i e n a ś w i a t, wiara

4) Hall, *Boy Life in a Massachusetts Country Town Thirty Years Ago*, *Proceedings of the American Antiquarian Society*, VII 1891, 107—128.

5) O wpływie, jaki na Halla wywarła pedagogika niemiecka, i walce, którą z tego powodu przeciwko niemu prowadzono w Ameryce, opowiada sam w art. *The German Teacher Teaches* (*Education. Problems II* 241—353.

6) Curti, op. cit. 400.

7) *Morale: The Supreme Standard of Life and Conduct*, N. Y. 1920,

w naturę, przywiązywanie wielkiej wagi do strony uczuciowej życia, przekonanie, że uczucia i impulsy, będące prastarym doświadczeniem rasy ludzkiej, większy wywierają wpływ na zachowanie się człowieka, aniżeli idee i instytucje⁸⁾. Tym się tłumaczy, dlaczego Hall kładł tak wielki nacisk na swobodny rozwój jednostki, domagał się swobodnej gry sił jednostkowych, a nie doceniał znaczenia czynników społecznych i ekonomicznych. To też chociaż upatrywał on w wojnie środek, którym posługuje się natura, by powstrzymać rasę ludzką od upadku, przecież potępiał nietzscheańskie tępienie słabych w imię praw nadczłowieka i głosił hasła miłości i współdziałania jako najważniejszej przeciwwagi samolubstwa ludzkiego. Hall wierzył, iż możnaby łatwo zapobiec wszelkim konfliktom między jednostką a społeczeństwem, jeśliby się dziecku pozwoliło wyrażać swobodnie własne uczucia, nastroje i popędy, odpowiadające fazom rozwojowym ludzkości, albowiem jedynie w tłumieniu pierwotnych instynktów leży psychiczna przyczyna, dlaczego sprawy ludzkie źle idą niejednokrotnie. Z tych też względów przywiązywał on wielkie znaczenie do wartości religijnych i wielką rolę wyznaczał im w wychowaniu.

Zostawszy profesorem w John Hopkins University (1881 r.) rozwinął Hall dużą twórczość naukową. Wprowadził on technikę laboratoryjną do badań psychologicznych, a sławnym stał się głównie dzięki zastosowaniu teorii ewolucji do rozwoju psychicznego. On też był inicjatorem rozległych badań psychologicznych nad dziećmi i przyczynił się do powstania na amerykańskim gruncie nauki o dziecku. Hall interesował się przeważnie stosowaniem psychologii do zagadnień pedagogicznych.

Kiedy w 1887 r. został prezydentem uniwersytetu Clark'a w Worcester, uczynił z niego ośrodek studiów pedagogicznych. W badaniach swych nad dziećmi posługiwał się Hall zazwyczaj kwestionariuszem⁹⁾, który rozsyłał nauczycielom i rodzicom, pro-

⁸⁾ Curti, 403.

⁹⁾ To zarzucanie szkół kwestionariuszami wywołało reakcję ze strony pewnych sfer naukowych. W 1899 r. Münsterberg, prof. uniwersytetu w Harvard, umieścił w Educational Review artykuł, w którym usiłował wykazać, że pedagog nie powinien być psychologiem, ponieważ postawa czysto naukowa, abstrakcyjna i analityczna nie da się pogodzić z żywym i konkretnym stanowiskiem wychowawcy. W odpowiedzi na to napisał

sząc o obserwowanie dzieci i podanie wyników swoich obserwacji. Owocem owych studiów Halla są wielkie jego dzieła: *Psychology of Adolescence*, 1903 (2 tomy)¹⁰⁾ i *Education Problems*, 1911 (2 t.). Jego wielką zasługą jest uwydatnienie znaczenia dla pedagogii psychologii genetycznej, wykazanie przemian, przez jakie przechodzi ciało i dusza dziecka w ciągu jego wzrastania i rozwoju¹¹⁾. W 1887 r. założył Hall *The American Journal of Psychology*, a w 1891 r. *Pedagogical Seminary*, którym kierował do śmierci.

Hall podczas swojej pracy uniwersyteckiej wychował cały szereg psychologów i pedagogów, którzy, objąwszy następnie stanowiska w szkołach i katedry w uniwersytetach amerykańskich, prowadzili dalej w jego duchu pracę naukową i wychowawczą. Do nich należą John Dewey, M. W. Swift, M. H. Small, E. Conradi, H. D. Sheldon, G. E. Partridge, L. M. Terman, J. H. Leuba, E. D. Starbuck i wielu innych.

II

Głównym zagadnieniem, do którego prowadzą Halla jego badania psychologiczne, jest kwestia, jakie ma być wychowanie, jeśli je oprzemy jedynie i wyłącznie na zdrowym i rozległym poglądzie na naturę wieku dziecięcego, czyli, inaczej mówiąc, jak ma wygłą-

Hall artykuł (*Child study and its relation to education*, *Forum*, Aug. 1900 29, 688 — 702), w którym wykazując znaczenie studiów nad dziećmi, dodawał: „Otrzymałem setki listów od rodziców, wyrażających wdzięczność za to, że dzięki takim studiom nauczyli się rzeczy niezmiernie ważnych dla dobra ich dzieci; poświęciłem dużo czasu na zbadanie właściwości duchowych i dzielenie się wynikami badań z rodzicami, którzy pisywali do mnie, żądając pomocy w sprawie ich dziatwy” (Znaczenie studiów nad dziećmi, Warszawa, 1904, 10).

¹⁰⁾ Pełny tytuł tego dzieła brzmi: *Adolescence, its psychology and its relations to psychology, antropology, sociology, sex, crime, religion and education*, New York 1924, por. także, *Youth, its education, regimen, and hygiene*, New York 1922, oraz zbiorową pracę, wyd. pod red. Halla, *Aspects of child and education*, New York 1921.

¹¹⁾ Czytelnik polski może się zapoznać z poglądami Halla jedynie z małej książeczki, będącej przekładem trzech jego artykułów (*Studia nad dziećmi i stosunek ich do wychowania. Studia nad dziećmi podstawa ścisłej pedagogii, Idealna szkoła, oparta na studiach nad dziećmi*), wydanej przez Arcta w 1904 r. p. t. *Znaczenie studiów nad dziećmi*.

dać idealną szkoła, oparta na studiach nad dziećmi. Ów zdrowy pogląd czerpie Hall jednak nie tyle z psychologii, co przede wszystkim z biologii, jako podstawowe założenie przyjmując prawo rekapitulacji¹²⁾. Prawo to orzeka, że jednostka w swym rozwoju przechodzi przez stadia podobne do tych, przez jakie przeszła rasa, i to w tym samym, co i ona porządku. Jakkolwiek otoczenie niejednokrotnie komplikuje i modyfikuje ów proces rozwojowy, można przecież na ogół powiedzieć, iż jednostka rekapitułuje rozwój rasy. Funkcje i organy, zainteresowania i nawyki rozwijają się i działają przez jakiś czas, po czym znikają albo przekształcają się i przybierają wyższe formy, stanowiąc nowy bodziec dla dalszego rozwoju. Dlatego wychowanie jako świadomy wysiłek kształtowania procesów rozwojowych dziecka jest, według Halla, tak samo czynnikiem ewolucji, jak naturalna selekcja i adaptacja; wychowanie jest środkiem służącym do skierowania jednostki i rasy na wyższy stopień ich rozwoju.¹³⁾ Od wychowania, zgodnego z naturą dziecka i jego potrzebami, uzależnia Hall nawet przewyciężenie całego zamętu kulturalnego i powikłań życia nowoczesnego. „Dzieciństwo — wyznaje on szczerze¹⁴⁾ — jest naszym obłokiem ciemnym za dnia i naszym sępem ognistym w noc”.

C h a r a k t e r y s t y k a f a z r o z w o j o w y c h dziecka. Odróżniając te same, co i Rousseau, cztery fazy rozwojowe wieku młodzieńczego: niemowlęctwo, dzieciństwo, chłopięctwo i młodość i kreśląc ich główne rysy, Hall oświetla je równocześnie ze stanowiska teorii ewolucji, oraz prawa rekapitulacji. Każdemu z tych okresów przypisuje on wprawdzie zupełnie odrębne cechy, dostrzega jednakże pomiędzy nimi pewne stadia pośrednie, które stanowią przejścia od jednego okresu do drugiego.

¹²⁾ Ferrière, La loi biogénétique et l'éducation, Arch. de Psych. IX Bolton, Unsoudness of the culture-epochs theory of education. Journal of pedagogy 1903. Davidson, The recapitulation theory and human infancy, N. Y. 1914. Thorndike, Psychologie der Erziehung. Jena 1922. 92 — 95. Claparède, Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna, przekład M. Górskiej 1927.

¹³⁾ „Education seeks to fashion and furnish an environment of facilitation for the development of all the best human possibilities up to their maximal maturity and power”. Educat. Probl. I. 200.

¹⁴⁾ Znaczenie studiów nad dziećmi, 33.

Niemowlęstwo (do 2-go r. życia) jest okresem rozwoju fizjologicznego i zmysłowego doświadczenia. Podczas tego okresu, którego cechą jest szybkość i ciągłość zmian fizycznych, dziecko okazuje się tak różnym w każdym swoim rysie od dorosłego, iż mogłoby ono wydawać się największą z tajemnic, gdyby zasady ewolucji nie wyjaśniały nam jego wzrastania i rozwoju. Kształt ciała, ruchy takie, jak chwytanie i wspinanie się, forma i proporcje wewnętrznych organów, wszystko to wskazuje, iż cechy z bardzo dawnego okresu życia rasy przeważają obecnie i walczą z późniejszymi pokładami ludzkiego charakteru.

Dzieciństwo (do 8 r. życia) znamionuje zarówno dużą aktywność fizyczna, jak i wyobraźni. Zabawa staje się najbardziej naturalnym żywiołem dziecka w tym okresie. Hall prostuje pogląd G r o o s a, jakoby zabawa była tylko przygotowaniem do późniejszego poważnego życia¹⁵⁾). Pogląd ten wydaje mu się zbyt jednostronny, albowiem, zdaniem jego, w zabawach swych i grach powtarza dziecko właśnie historię rasy. Zabawa wprawia w ruch narządy szczątkowe, które już nigdy nie rozwinią się w pełni, a krótki okres trwania ich czynności pobudza inne bardziej trwałe funkcje. W tym tylko znaczeniu można powiedzieć, że zabawa toruje drogę przyszłości, poza tym bowiem każdy ruch w zabawie żyje przeszłością i nosi na sobie ślady dawnego życia naszych przodków. Dlatego młodzież z taką ochotą lgnie do zabawy, która jest ośrodkiem całego jej istnienia¹⁶⁾).

Dziecko w tym okresie poszukuje chciwie wszelkiego rodzaju wrażeń poznawczych, uwaga jego jest wciąż czynna, ale ustawicznie przeskakuje z przedmiotu na przedmiot. Umysł przejmuje z łatwością nieraz zadziwiającą i dokładnie pamięta wszystko, co spostrzeże i pozna. Myśl w ciągłym ruchu przebywa chętnie w świecie wyobraźni i nie posiada jeszcze stałych zainteresowań. Wybujałość wyobraźni zaznacza się szczególnie w roku czwartym i piątym, a dochodzi do najwyższego poziomu z końcem tego okresu. Pozbawione zmysłu krytycznego, ulega dziecko obecnie bardzo łatwo sugestii i okazuje skłonność do naśladownictwa. Zresztą całe życie dziecka w tym czasie nie ma jeszcze wyraźnych kształtów, jakkolwiek jest bardzo żywe, ruchliwe i czynne.

¹⁵⁾ Adolescence I 202.

¹⁶⁾ o. c. I 203.

Okres dzieciństwa zamyka faza przejściowa, w której dokonują się liczne zmiany w organizmie dziecka: z jednej strony zmniejsza się tempo jego wzrastania, z drugiej występuje łatwiej zmęczenie i zapadanie na zdrowiu. Ruchy stają się mniej gwałtowne i szybkie, kontrola mięśniowa lepsza, a pod względem umysłowym widać wyraźny postęp w kierunku dojrzałego typu myślenia. Hall doszukuje się licznych podobieństw pomiędzy cechami dzieciństwa a życiem człowieka pierwotnego¹⁷⁾ i przypuszcza, że szybkie zmiany w temperamencie i nawykach w okresie dzieciństwa są wywołane przez tę samą siłę rozwojową, która kierowała zmianami wieku niemowlęcego, wskutek czego dziecko można nazwać prawdziwym przedstawicielem rasy.

Za najbardziej interesujący z genetycznego punktu widzenia uważa Hall okres chłopięctwa, trwający do 12 r. życia. W ciągu tego okresu siła wzrostu słabnie, ale zato potęguje się siła żywotna i czynność dziecka staje się znacznie większa i bardziej różnaita. Walczy ono teraz doskonale ze znużeniem, zmysły jego zaostrzają się, pamięć jest pewna i trwała, reakcje bezpośrednie i żywe, uczucia religijne, moralne, estetyczne poczynają się zwolna rozwijać. Dziecko próbuje teraz żyć swym własnym życiem, uniezależnia się od wpływów ze strony dorosłych, ma już własne zainteresowania i już nie poddaje się tak łatwo kontroli rodziców i nauczycieli. Chociaż wyobraźnia wciąż jeszcze nie traci na swej sile, przecież czynność umysłowa poczyną już podlegać większej kontroli, jest bardziej zwarta i więcej zgodna z rzeczywistością, aniżeli w okresie poprzednim. Zwiększa się obecnie rozważa dziecka, która poczyną roztrząsać także motywy działania, a nie same skutki tylko. Stąd większa szlachetność w obcowaniu z innymi. Ten wzrost zastanowienia się i rozważa wywołuje bardziej krytyczne ustosunkowanie się dziecka zarówno do swych własnych czynności, jak i do czynności drugich. Jest ono teraz mniej impulsywne i mniej pochopne do przyjęcia na wiarę tego, co mu powiedziano, jego wierzenia i mniemania są bardziej stałe, określone i oparte na rozumie.

W ten sposób zmniejszenie się oryginalności idzie w parze z zwiększeniem się siły i porządku w życiu dziecka. Zdaniem

¹⁷⁾ „The child and the race are each keys to the other”. Adolescence I VIII.

Hall'a chłopięctwo odpowiada długiemu okresowi czasów przedhistorycznych, w których nastąpiło zupełne przystosowanie się naszych przodków do środowiska. „Zanim natura ludzka udoskonaliła się i wzniosła na wyższy poziom, młodzież w gorącym klimacie, gdzie się najwięcej rozwinęło cech ludzkich, wyzwoliła się wcześniej spod opieki rodziców i sama nauczyła się myśleć o swym utrzymaniu“¹⁸⁾).

W ostatnim okresie młodości, trwającym mniejwięcej lat dziesięć, rozróżnia Hall trzy odrębne fazy: czas męźnienia, właściwą młodość i okres końcowy. Faza męźnienia (u chłopców od 14 do 16 r. życia, u dziewcząt od 13 do 15) zaznacza się przybytkiem wzrostu i wagi, oraz licznymi zmianami w organizmie. W związku z dojrzewaniem płciowym cała osobowość dziecka staje się nagle wszechstronniejsza, bogatsza i bardziej złożona, ale zarazem i mniej szarmonizowana i przystosowana do otoczenia. Organizm jest obecnie bardziej plastyczny i podatny na wszelkie wpływy, różnice indywidualne występują wyraźniej, pragnienie wszelkiego rodzaju zmysłowych doświadczeń przejawia się w sposób przemożny.

Ośrodkiem tych wszystkich zmian jest, według Hall'a, życie moralne. Dziecko staje się oto nagle dorosłym, a obowiązki wieku dojrzałego poczynają coraz silniej domagać się swego uznania. Gdy dotąd żyło ono tylko dla samego siebie, obecnie, zmieniwszy się w organizm dojrzały, pragnie oddać się w służbę rasy¹⁹⁾. W tych to właśnie głębokich przemianach życia widzi Hall źródło moralnego kryzysu, jakim jest okres młodości, kiedy to zło usiłuje uzyskać przewagę nad normalnymi impulsami człowieka.

Najgłębsze przemiany dokonywują się zwłaszcza w dziedzinie życia uczuciowego²⁰⁾. Niestalość i zmienność uczuć przejawia się w licznych ich kontrastach i reakcjach, brak wiary w siebie walczy z wielkim o sobie mniemaniem, wojowniczość wzrasta obok dążności instynktownej do przyjaźni i czułości, samolubstwo obok altruizmu, wrażliwość obok nieczułości. Krzewią się i rozwijają szybko wszelkie wzruszenia i stany uczuciowe. Młodzież chce teraz wszystko wiedzieć, robić wszystko i być wszystkim; pełna jest go-

¹⁸⁾ Znaczenie... 85 — 86.

¹⁹⁾ Adolescence II 303.

²⁰⁾ o. c. II 40 — 94.

rączki życiowej i żadna wiedzy o życiu. Natura pobudza ducha i ciało do wyęźnienia wszystkich sił²¹⁾. Po dzieciństwie jest to, zdaniem Hall'a, najdrażliwszy i najcięższy okres, najtrudniejszy czas próby dla wychowania. Od dziedziczności z jednej strony a środowiska z drugiej zależec będzie, czy jednostka przekroczy tę fazę z powodzeniem i bez uszczerbku. W życiu bowiem młodzieńca cała przeszłość i wszystkie ideały rasy walczą o panowanie, każda mionona generacja domaga się czegoś dla siebie. Przez jakiś czas żyje on w nadziei, że będzie mógł spełnić wszelkie swe przyrzeczenia, że żadnego ideału się nie wyrzeknie. Z wiekiem dojrzałym przychodzi atoli cofnięcie się i człowiek jest zadowolony, jeśli choć w części może pokusić się o to, o czym marzył za młodu.

W ten sposób młodość wiąże przyszłość z przeszłością: odślania historię rasy, jej doświadczenia i ideały, ale zarazem tworzy nowe; cokolwiek zaś przyczynia się do pełnej dojrzałości młodzieży, to równocześnie posuwa naprzód postęp rasy. W tym tkwi właśnie wielka wartość, lecz i wielka odpowiedzialność wychowania.

III

I d e a ł y i z a s a d y w y c h o w a n i a. Biologiczna koncepcja rozwoju jednostki w związku z ewolucją rasy stanowi podstawę, na której buduje Hall swój system wychowania. Zarówno ideały jak i zasady wychowania czerpie on z poznania dziejów rozwojowych rasy i jednostki, wywodzi z nowej filozofii, wyrastającej z życia, optymistycznej, zwróconej ku przyszłości, zgodnej z instynktami i uczuciami człowieka, filozofii pragmatystycznej²²⁾. Jest on przekonany, że myślenie i działanie zależą nawzajem od siebie, że wszelka myśl, która chce być prawdziwą, musi przejść przez cenzurę naszych sądów praktycznych, musi być zgodna z naszymi najgłębszymi instynktami. Intelpekt jest powierzchowną tylko częścią naszej duszy; to też nie ma on bynajmniej wyższego prawa do orzekania, co jest prawdą, aniżeli nasze bezpośrednie uczucia, które są wspólną własnością rasy²³⁾. Prawda jest dla Hall'a w ostatecznej analizie n a r z ę d z i e m e w o l u c j i.

²¹⁾ Znaczenie... 106.

²²⁾ Adolescence II 539 — 547.

²³⁾ Educ. Probl. I 181. Adolescence II 449.

Tym narzędziem ewolucji jest i musi być również wychowanie. Żaden bowiem postęp nie jest możliwy ani istotny bez postępu w wychowaniu, żadna reforma zupełna, jeśli równocześnie nie oddziaływa na wychowanie. Wszelka kultura materialna rasy musi być dostosowana do potrzeb rozwijającego się dziecka; wszelkie instytucje społeczne o tyle tylko mają wartość, o ile przyczyniają się do postępu i wyższego rozwoju człowieka. Zgodnie z tym Hall utrzymuje, iż cywilizacje, religie, wszelkie urządzenia ludzkie i szkoły można ze stanowiska filozofii dziejów oceniać tylko za pomocą tego jedyne go probierza, a mianowicie, czy zawiniły przeciwko maluczki m, czy też przyczyniły się do tego, żeby dzieciństwo i młodość przygotowały wyższą i doskonalszą dojrzałość, niż wcześniejsze pokolenia ²⁴⁾).

Jeśli wychowanie ma być czynnikiem ewolucji, musi przyczyniać się do normalnego rozwoju dziecka, musi mu pomóc w zdobywaniu instyktów, zdolnych do kierowania jego postępowaniem w interesie gatunku, musi umieć pozyskać je dla ideałów przyszłości. Zadaniem każdego pokolenia jest, zdaniem Hall'a, nie tylko utrzymanie istniejącej cywilizacji, ale także jej powiększenie i wzbogacenie. Dlatego wychowawca musi obudzić w dziecku pragnienie pracownia i poświęcenia swego życia dla ludzkości. To jest jedynym celem w y c h o w a n i a. W tym znaczeniu wychowanie jest równocześnie na wskroś moralnym.

Hall przestrzega przed narzucaniem dziecku poglądów, czy zainteresowań ludzi dorosłych, przed gwałceniem jego naturalnych faz rozwojowych, domaga się natomiast szanowania różnic indywidualnych i dostosowania wychowania do zainteresowań i potrzeb dziecka, budzących się w nim w miarę wzrastania i dojrzewania. To też podstawowym warunkiem skutecznej pracy wychowawczej jest, według Halla, s t u d i o w a n i e ż y c i a d z i e c i ę c e g o, przypatrywanie się rzeczywistości dziecku, poznanie go i miłość. Ów naturalizm pedagogiczny każe Hall'owi potępić wszelkie łamanie swobody rozwojowej dziecka i wszelki przymus w wychowaniu. Wychowanie może tylko kierować i zachęcać ²⁵⁾). Drogę do tego wskazują zainteresowania dziecka. Zainteresowanie bowiem jest

²⁴⁾ Educ. Probl. I 222.

²⁵⁾ Znaczenie... 108.

wyrazem prawdziwych potrzeb jego. Naturalny zaś rozwój dziecka radzi Hall raczej powstrzymać, niż przyspieszać, aby poszczególne fazy rozwojowe mogły dojrzeć całkowicie. Metody przymusu i karności dawnej szkoły pragnie Hall zastąpić metodami pobudzania i sugestii. **Z a s a d a s w o b o d y**, swobodnej czynności ducha i ciała, pozwalająca czynić dziecku to, co ono czynić pragnie, kiedy jest pozostawione swobodnie samo sobie, musi o **z y w i a ć k a ż d e w y c h o w a n i e**.

Hall, który jest przekonany, że dziecko jest najbardziej naturalnym i całym sobą, kiedy się bawi, zaleca studiowanie zabaw dzieci, albowiem zabawa najwierniej odzwierciedla prawdziwą naturę dziecka i najjaśniej wykreśla linie, po których kroczyć powinna praktyka wychowawcza. Zabawa, będąc dziełem natury, ukazuje fazy rozwojowe dziecka; w zabawie ono ćwiczy się nie tylko w tym, co jest dziedzictwem rasy, ale wyrabia sobie zarazem te wszystkie siły, które w przyszłości dopiero w pełni się wykształcą. Ponieważ dziecko w swych zabawach może rozwinać każdą zdolność i funkcję, ponieważ zabawa jest najlepszą organizatorką czynności dziecka, gdyż wypływa z jego zainteresowań, przeto wychowanie musi się zaczynać, zdaniem Hall'a, w zabawie, a **d u c h z a b a w y** musi przenikać całą jego pracę²⁶⁾.

Z a s a d a s w o b o d y i z a i n t e r e s o w a n i a — oto podstawowa wytyczna wszelkiej prawdziwej pracy wychowawczej. Wyrażając ją inaczej, powie Hall: **s z k o ł a m u s i b y ć z y c i e m**, a nie tylko przygotowywać do życia²⁷⁾. W myśl tej zasady domaga się Hall, aby szkoła utrzymywała więcej kontaktu z życiem bieżącym, z wsią i z przemysłem, by współpracowała z domem, by więcej uprawiała gier i zabaw, była bardziej naturalna, a mniej mechaniczna, ćwiczyła wszystkie siły dziecka i różnicowała w większym stopniu swe metody wychowawcze. Słowem, szkoła musi być przystosowana do dziecka, a nie dziecko do szkoły. Z drugiej strony uważa Hall za konieczne, aby nawiązały również bliższy stosunek ze szkołą różne organizacje społeczne: kluby kobiece i obywatelskie, towarzystwa lekarskie i religijne, by za

²⁶⁾ o. c. 112, 79 — 80, 109.

²⁷⁾ „The school should be life itself rather than mere preparation for it”. *Educ. Probl.* I 699, II 563.

ich pośrednictwem można było całe społeczeństwo zainteresować wychowaniem i zdobyć je dla współpracy nad stworzeniem idealnego systemu wychowawczego i dla jego realizacji.

IV

W y c h o w a n i e f i z y c z n e. Pierwszą funkcją szkoły musi być troska o zdrowie dziecka, o jego wychowanie fizyczne. Wielkie znaczenie wychowania fizycznego widzi Hall w tym, że, ćwicząc mięśnie, nie tylko wzmacnia ono zdrowie i siły dziecka, ale wyrabia zarazem myślową i moralną dyscyplinę. Mięśnie bowiem są organami, przy pomocy których doskonalimy nasze nawyki i wyrażamy samych siebie, a myślenie jest prosto opartą czynnością mięśniową.

Za najlepszy środek kształtowania czynności dziecka uważa Hall wszelkie gry i zabawy. Idea ogródków dziecięcych, rozwijana przez Froebła, mimo wzniosłych i słusznych zasad, na których się opiera²⁸⁾, była zbyt oderwana od życia z powodu swego symbolizmu i zbyt racjonalistycznego ujmowania i uzasadniania zajęć i zabaw dziecięcych. Jakkolwiek duch, który ożywił system pedagogiczny Froebła, był zdrowy i wywołał wielkie zainteresowanie się duszą dziecka, jednakże konserwatywni zwolennicy freblizmu w Ameryce w swojej czci dla symbolizmu zlekceważyli całkowicie właściwości psychiczne dziecka, a ogródek zamienili na teren obcy zupełnie rzeczywistej pracy. Hall, który sam się nazywa uczniem Froebła²⁹⁾, nie chce, jak się wyraża, ani jednej sylaby uronić z jego cennej filozofii pozytywnej, uważa jednak, że praktyczne wcielenie jego pomysłów należałoby do gruntu przebudować³⁰⁾; przeciwstawiając się więc owej ciasnej prawowierności w nauczaniu i metodzie amerykańskich freblistów, domaga się dla dziecka takich gier i zabaw, któreby mu udostępniły żywą przyrodę i przywróciły raj życia, które by miały wogóle pozory rzeczywistości.

Z a s a d a z b l i ż e n i a s z k o ł y d o r e a l n e g o życia czyni Hall'a zwolennikiem aktywnego kształtowania na-

²⁸⁾ o. c. I 11 — 13.

²⁹⁾ o. c. I 10: „I insist, that I am a true disciple of Froebel, that my orthodoxy is the real doxy which, if Froebel could now come New York, Chicago, Worcester, or even to Boston, he would approve“.

³⁰⁾ Educ. Probl. I. 11.

wyknień dziecka, czynnego zdobywania przez nie doświadczeń, przez które przeszła ludzkość w swym rozwoju, a więc łowienia ryb, polowania, osvajania zwierząt, uprawy roli, zaznajamiania go ze sposobem sporządzania odzieży, wyprawiania skór, z garncarstwem, robieniem broni i t. p., by poznało w swoim własnym życiu wysiłek rasy, podjęty dla zabezpieczenia młodego pokolenia. Celem tego czynnego uczenia się powinien być sam produkt, owa rzecz, którą ma dziecko wykonać, a nie tylko czynność jako ćwiczenie ruchowe. Dziecko samo powinno robić rzeczy, których potrzebuje dla swojej zabawy. Ponad to należałoby, zdaniem Hall'a, wziąć pod uwagę w wychowaniu również potrzeby społeczeństwa, zwłaszcza że powstające niemal z dniem każdym nowe metody pracy w świecie przemysłowym wymagają coraz większej specjalizacji i przygotowania.

Ten nowy froebelianizm, który Hall propagował, domagając się, aby zajęcia w szkole były czynnymi środkami poglądowej nauki o naturalnych materiałach i procesach, by zarazem służyły do wyjaśnienia dzieciom historycznego rozwoju ludzkości, zdobydzie sobie niebawem gorącego wyznawcę w Dewey'u, uczniu Hall'a, oraz znajdzie praktyczne zastosowanie w jego szkole eksperymentalnej założonej przy uniwersytecie w Chicago w 1896 r.

Hall za największy błąd poczytuje dotychczasowej szkole, że, zamiast rozwijać w dziecku wrodzone zainteresowanie dla czynności konstrukcyjnej, tłumi je z powodu swej niechęci do utylitaryzmu w wychowaniu i przywiązywania zbyt wielkiej wagi do formalnego kształcenia przy pomocy czysto kulturalnych wartości³¹⁾. Doświadczenia psychologiczne wykazały, że wyrobienie pamięciowe w jednej dziedzinie nie na wiele jest przydatne w innych; zresztą dzieci pożądamy materiału wartościowego pod względem praktycznym, a nie pragnę wcale ogólnego wykształcenia; wreszcie za fałszywy należy uważać pogląd, jakoby istniała jedna tylko najlepsza droga wychowania młodzieży i jeden system kulturalny, przy pomocy którego mogłaby młodzież zdobyć dojrzałość umysłową. Zdaniem Hall'a dróg takich istnieje więcej, jak i wiele jest różnych systemów kulturalnych, jednakowo może dobrych, odpowiadających potrzebom pewnego typu umysłowego, czy po-

³¹⁾ o. c. I 614.

rzędu społecznego. W każdym razie potrzeba przeszkolenia przemysłowego wymaga wewnętrznej przebudowy całego naszego systemu wychowawczego.

V

W y c h o w a n i e m o r a l n e. W myśl swoich założeń poznawczych i zgodnie z teorią rekapitulacji daje Hall pierwszeństwo wychowaniu emocjonalnemu i moralnemu przed intelektualnym. Radość i cierpienie były wielkimi wychowawcami ludzkości, o czym się w dzisiejszych sztucznych warunkach życia łatwo zapomina. To też nie należy dziecka zbyt osłaniać przed trudem i cierpieniem; przeciwnie, rozbudzać w nim trzeba silne życie uczuciowe, jeśli wartości doświadczeń rasy mają być zachowane. Tak więc np. zagadnienie pedagogiczne widzi Hall nie w tym, jak usunąć z przeżyć dziecka uczucia obawy czy gniewu, ale w tym, w jakiby sposób można je zużytkować jako siły wychowawcze. Obawa bowiem i gniew spełniają ważną funkcję w życiu, stanowią grunt, na którym wyrastają uczucia wyższe i zainteresowania intelektualne. Jak szczęśliwe przejście jednostki poprzez okres obawy jest jednym z najlepszych dowodów zdrowia dziedzicznego, tak posiadanie silnych pasyj jest tajemnicą mocnego charakteru. Podobnie walki chłopców są objawem naturalnym, a fazy wojowniczości są koniecznym krokiem ku spokojnemu życiu społecznemu.

Narażanie do pewnego stopnia dziecka na zło uważa Hall za konieczne, albowiem dziecko w swoich własnych doświadczeniach musi kształtować swój charakter moralny. Należy dziecku pozwolić żyć jego życiem naturalnym. Zbyt wczesne odwoływanie się do sumienia jest zbyt techniczne, gdyż błędne jest przypuszczenie, że dziecko posiada tajemniczy zmysł wewnętrzny, który mu mówi nieomylnie, co jest słuszne, a co niesłuszne. Życie moralne nie jest tak proste, a postępowanie jednostki jest wynikiem wielu splecionych z sobą impulsów i instynktów, działających nie zawsze harmonijnie. Od ich należytego funkcjonowania zależą zarówno wyższe uczucia, jak i wszelkie oderwane cnoty. Wychowanie musi się przeto ograniczać do pośredniego nauczania moralnego i kontroli, do kierowania i poddawania na wszelkich polach działalności. Wszyst-

kie zainteresowania muszą prowadzić do moralnego rozwoju. Wszystkie instytucje: dom, szkoła, teatr, kościół muszą współdziałać w owej moralnej kontroli³²⁾.

VI

W y c h o w a n i e o b y w a t e l s k i e. Za najważniejsze zagadnienie pedagogiczne uważa Hall wychowanie obywatelskie. W nim znajduje wyraz religia dnia dzisiejszego, religia nowego humanizmu, według której człowiek może być celem samym w sobie o tyle tylko, o ile służy drugim³³⁾. Szkoła nie może pozostać obcą temu zagadnieniu, albowiem ona sama jest wspólnotą; jej zadaniem przeto musi być wyzyskanie instynktów społecznych dzieci celem udoskonalenia, pogłębienia i rozszerzenia ducha społecznego³⁴⁾. Życie społeczne musi panować również w szkole, szkoła musi być przedszkolem służby obywatelskiej i uprawiać jej podstawowe cnoty. Dzieci powinny nie tylko zapoznać się z wszelkimi instytucjami, jakie założono dla ich dobra, ale uczyć się również praktycznie cnót obywatelskich, pomagając sobie nawzajem. Z tych względów przywiązuje Hall dużą wagę do samorządu szkolnego, o ile nie narusza on zasad naturalnego dojrzewania.

Odrębne zagadnienie wychowawcze, dotyczące uczuć społecznych, dostrzega Hall w tym, jak utrzymać równowagę w rozwoju samopoczucia dziecka pomiędzy wybujałą zuchwałością a nadmierną nieśmiałością. Kwestja ta, która stała się przedmiotem szczegółowych rozważań Freuda, jest zagadnieniem właściwego rozwoju indywidualności i nie da się rozwiązać bez należytego poznania psychiki indywidualnej dziecka. W kwestji tej jak i w kwestji wychowania seksualnego Hall porusza się przeważnie po linii rozważań Freuda, jako zgodnej z jego stanowiskiem genetycznym³⁵⁾.

³²⁾ o. c. I 294.

³³⁾ o. c. II 668.

³⁴⁾ o. c. II 674.

³⁵⁾ o. c. I 388 — 539.

VII

W y c h o w a n i e r e l i g i j n e. Największą rolę w wychowaniu moralnym przypisuje Hall religii³⁶⁾. Bez religii nauczanie moralności prowadzi świadomość do przedwczesnej dojrzałości i czyni życie moralne płytkim i powierzchownym. Funkcją religii jest ustalenie i zespolenie w jednostce najwyższych ideałów rasy³⁷⁾. Jednostka, powtarzając w swym rozwoju moralne i duchowe dojrzewanie rasy, przechodzi w swych religijnych pojęciach, podobnie jak rasa, poprzez fazy reprezentowane przez religję Mahometa, Konfucjusza i Jezusa, a kulminacyjnym punktem tego długiego procesu jest pewnego rodzaju religijne nawrócenie, w którym jednostka, z egoistycznej stając się altruistyczną, organizuje wszystkie swoje impulsy w nową i wyższą jedność, oddaje się w służbę ideałów rasy. Tego zupełnego i radykalnego przekształcenia dokonuje religia: jego wynikiem jest życie moralne. Nawrócenie, które przychodzi w okresie młodzieńczym, jest naturalnym i normalnym procesem, odbywającym się wówczas, gdy dojrzewanie jest skończone. Religia jest właśnie produktem tego wewnętrznego dojrzewania i przekształcania się uczuć, przez jakie dziecko przechodzi.

Psychologicznie biorąc, dziecko nie może być chrześcijaninem, póki nie osiągnie stopnia rozwoju koniecznego dla tej fazy życia. Początkowo bowiem zwraca się ono z czcią ku przedmiotom i osobom swego bezpośredniego otoczenia, jest wyznawcą fetyszyzmu i animizmu, a fazy te, stanowiące, zdaniem Hall'a, naturalne drogi rozwoju religijnego dziecka, należy nie tylko wykorzystać dla celów religijnego wychowania, ale ponadto, jeżeli wychowanie to ma być całkowite, należy zapoznać dziecko z pierwiastkami wszystkich religij³⁸⁾. Swoboda dojrzewania musi być także motywem i religijnego kształcenia. Wszelkim mitycznym i mistycznym tendencjom dziecka należy pozwolić swobodnie się rozwijać, albowiem wszystko, co skierowuje myśl dziecka ku niewidzialnemu światu, co wywołuje w nim wiarę, iż natura jest żywa i przyjazna człowiekowi, jest prawdziwym religijnym nauczaniem. Ponieważ dziec-

³⁶⁾ The Religions Training of children and the sunday-school, Educ. Probl. I 136 — 199.

³⁷⁾ o. c. I 207, 221.

³⁸⁾ o. c. I 136 — 137.

ko powtarza dzieje rasy, pojęcie Boga musi w nim dojrzeć jako owoc mitu i fantazji. Musi ono najpierw pokochać cały świat, zanim pojęcie Boga stanie się przystępne dla jego umysłu. To też Hall jest przeciwnikiem owej metody religijnego wychowania, która, nie rozumiejąc prawdziwej natury i potrzeb dziecka, czyni z religii sprawę intelektu i nie pozwala rzeczom nadnaturalnym przemówić do uczuć dziecka.

VIII

W y c h o w a n i e u m y s ł o w e. Kształcenie umysłu opiera Hall na wrodzonych zainteresowaniach dziecka, jakie budzą się w nim zgodnie z prawem biogenetycznym w poszczególnych fazach jego rozwoju. One to, podtrzymując uwagę dziecka, ułatwiają mu przyswajanie sobie wszelkiej treści, tworzą prawdziwą ekonomiczną zasadę uczenia się. Do nich też należy dostosować wszelki materiał nauczania, a nie do logicznych wymagań danej gałęzi wiedzy. Uporczywe trzymanie się logicznego porządku, kłócącego się z rozwojem naturalnym dziecka, jest największym błędem pedagogicznym.

Ponieważ źródłem i podłożem intelektu są zainteresowania rasy, ponieważ folklor i mity wyrażają, zdaniem Hall'a, wspólną treść wierzeń ludzkich, przeto tym pierwiastkom imaginacyjnym należy dać pierwszeństwo przed materiałem faktycznym; opowieści, obserwacja przyrody, zabawy winny poprzedzać naukę szkolną w owej fazie, gdy używanie rozumu przez dziecko jeszcze jest nieznaczące; dopiero przy końcu okresu chłopięctwa można przejść do form nauczania ściśle metodycznych i dokładnych.

Ośrodkiem formalnego kształcenia umysłu czyni Hall język ojczysty. „Dziecko — pisze on³⁹⁾ — powinnyby żyć w świecie mowy dźwiękowej. Powinnoby codziennie całymi godzinami słuchać i mówić; wtedy mogłoby kłaść podwaliny pod czysty i prawidłowy język, czytanie i pisanie podporządkowując słuchaniu i mówieniu“. Na pisownię nie kładzie Hall wielkiego nacisku, uważając, iż dziecko powinno naprzód umieć uzewnętrzniać i wyrażać swoje myśli. To też dopuszcza on posługiwanie się przez dziecko narzeczem, które jest mową najpodatniejszą do kształcenia. Ćwiczenie i wypracowanie musi odpowiadać zainteresowaniom dziec-

³⁹⁾ Znaczenie... 90.

ka, wiązać się z przedmiotami i konkretną rzeczywistością. Metoda nauczania może być tylko pogładowa. Nauczyciel powinien współpracować z dzieckiem i wdrażać je głównie do posłuszeństwa i karności. Dopiero w okresie młodości, w fazie mężczyźnia i dojrzewania, należy oprzeć się na jego poczuciu wolności, kierując i zachęcając, nigdy zaś nie łamiąc ani nie zmuszając.

Budzenie entuzjazmu i zapału jest celem najważniejszym nauczania; życie umysłowe i emocjonalne winny w ścisłym ustawiczeniu ze sobą pozostawać związku. Ponieważ wychowanie służyć ma przede wszystkim rozwojowi, powinno ono przeto, w ostatnim zwłaszcza okresie, udostępnić dziecku wielkie zasady nauki i życia, ujmować wszechświat w sposób realny i obiektywny, otwierać szerokie horyzonty, przyczyniać się do wszechstronnej umysłowej dojrzałości i budzić zrozumienie dla religii, będącej wyrazem najgłębszego poglądu na życie.

IX

O g ó l n a c h a r a k t e r y s t y k a. System pedagogiczny Hall'a wyrósł z przesadnej wiary XIX w. w ewolucję, w rozwój kryjący w sobie nieograniczone możliwości. Teoria ewolucji stała się dla Hall'a prawdziwym objawieniem, filozofją filozofji, najpełniejszym poglądem na świat, najpłodniejszym odkryciem⁴⁰⁾. Ona czyni go wyznawcą pozytywistycznej religii ludzkości, pod jej wpływem przypisuje prawu biogenetycznemu ogromne znaczenie dla wychowania, przy jego pomocy interpretując różne przejawy życia dziecięcego, do niego również naginając program nauczania. Cały n a t u r a l i z m p e d a g o g i c z n y Hall'a domagający się pielęgnowania instynktów dziecka, ochraniającego jego rozwoju w tym ma również swoją genezę. W zjawiskach naturalnych upatruje on nietylko warunki, z jakimi człowiek liczyć się musi w swojej działalności celowej, ale współczynniki same wszelkiego wogóle stawania się. Tendencja do utożsamiania „natury“ z „ideą“, „normą“, „wartością“, „celem“ zaznacza się wyraźnie w poglądach Hall'a. To też nie określa on bliżej owych ideałów rasy, które urzeczywistniać ma każde pokolenie, przygotowane do tego przez wychowanie, albowiem są one możliwościami kryjącymi się w tajemniczym a naprzód rwącym potoku ewolucji.

⁴⁰⁾ Adolescence II 661.

Pomijając atoli ową wiarę Hall'a w ewolucję, od której my już dziś wszystkiego bynajmniej nie uzależniamy, należy zaznaczyć, że stosowanie przezeń prawa psychofizjologicznej rekapitulacji do praktyki wychowawczej budzi również wątpliwości i z licznymi spotkało się zarzutami. Jakkolwiek szereg faktów dowodzi, że istnieje rzeczywiście paralelizm między ewolucją rasy i osobnika, przecież koncepcja Hall'a, iż osobnik powtarza wszystkie fazy, przez które przechodziły minione pokolenia, nie jest jedynym możliwym wyjaśnieniem podobieństw rozwoju osobniczego do rozwoju rasy. Niektórzy (Dewey, Bolton, Claparède) wyjaśniają owe podobieństwa jedynie zgodnością rozwoju osobnika i rasy, która, ich zdaniem, stąd wynika, że te same stałe prawa rządzą tym rozwojem, że przyroda stosuje te same dla jego urzeczywistnienia środki. Zresztą jakkolwiek będziemy tłumaczyli owe podobieństwa, trudno się zgodzić na tak daleko idące, jak to czyni Hall, stosowanie prawa biogenetycznego do praktyki wychowawczej, warunki bowiem życiowe, w jakich się dziecko dzisiaj rozwija, są zupełnie inne, niż te, w jakich wyrastali nasi przodkowie.

Ponadto niczym nieuzasadniona jest hipoteza Hall'a, że pierwotne dążności dziecka, pielęgnowane w momencie ich naturalnego przejawiania się, w późniejszym jego życiu znikają całkowicie, zanedbane zaś mogą później przybrać formy zwyrodniałe i perwersyjne. Zdaniem E. L. Thorndike'a⁴¹⁾ sprzeciwia się to prawu ćwiczenia, by częste wykonywanie jakiejś czynności wpływało na nią osłabiająco; zresztą, jak słusznie zauważa E. N. Henderson⁴²⁾, zbyt wielkie jest niebezpieczeństwo leczenia dzieci z owych dążności przy pomocy tego rodzaju szczepionki. W istocie bowiem jest wielce prawdopodobnym, że zanadto wielkie pobłażanie owym pierwotnym instynktom wywoła właśnie dlatego ich zwyrodnienie, iż bardziej ludzkie i etyczne skłonności będą zbyt słabe w walce z nimi, aby je mogły zastąpić. To też zadaniem wychowania jest takie urabianie i przekształcanie instynktów dziecka, by stały się one dla niego źródłem czysto ludzkiego, duchowego życia. Z zadania tego wywiązuje się wychowanie wtedy tylko, gdy szanuje ono bardziej potrzeby tegoż życia, aniżeli dziedziczne skłonności dziec-

⁴¹⁾ Psychologie der Erziehung, Jena 1922, 94.

⁴²⁾ A Text-Book in the Principles of Education, London 1923, 177.

ka. Przyznaje to w pewnej mierze sam Hall, gdy, porzucając swoją teorię, domaga się zaprawiania dziecka do karności i rozwijania w nim wyższych właściwości wieku dojrzałego, albowiem jest ono nie tylko dziełem natury, ale także kandydatem do wyżej stojącej ludzkości ⁴³⁾.

Z PIŚMIENICTWA

Ks. dr Michał Klepacz, profesor Uniwersytetu Wileńskiego. Kierunki organizacyjne oraz ideały wychowawcze we współczesnym szkolnictwie polskim. Nakładem Księgarni i Drukarni Katolickiej, sp. Akc. w Katowicach, ul. Marszałka Piłsudskiego 58, 1937. Str. 371.

Nadzwyczaj ciekawa książka. Autor porusza tu szereg zagadnień wychowawczych pierwszorzędnej wagi, które stanowią przedmiot najwyższego zainteresowania nie tylko u nas lecz i w całej Europie. Treść książki jest przeniknięta troską o dobro młodzieży i gorącym jej umiłowaniem. „...W szkole musi być położony najsilniejszy nacisk na kształtowanie prawdziwej osobowości młodzieży. Kształtować zaś może tylko ten, kto nie tylko rozumie wagę tego zagadnienia, ale sam w sobie wyrobił i ustawicznie wykształca harmonijny układ władz psychicznych. Przemyslenia i doświadczenia najwybitniejszych pedagogów oraz wskazania religii chrześcijańskiej będą wielką pomocą w tej arcytrudnej sprawie. Wzniosły cel — usunięcie w miarę sił niebezpiecznego rozdzielenia w człowieku, ugruntowanie przekonania i dążności do opanowania świata zewnętrznego przez moc ducha — doda energii w realizowaniu ideałów wychowawczych”.

Te słowa malują stanowisko autora i stanowią punkt wyjścia podjętej przez niego pracy.

Książka po raz pierwszy wyszła w 1930 r. p. t. „Duchowieństwo wobec nowoczesnych prądów w szkole polskiej”. Był to szereg artykułów ogłaszanych w 1929—30 r. w „Kieleckim Przeglądzie Diecezjalnym”. Została ona wyczerpana w ciągu paru miesięcy. Obecnie w 1937 r. ukazało się II wydanie pod zmienionym tytułem, przerobione i rozszerzone znacznie, wobec tego że w szkolnictwie polskim zaszedł od 1929 r. szereg zmian, i życie dało odpowiedź na wiele zagadnień.

Książka ks. Klepacza w obecnej redakcji składa się z 2 części.

W części pierwszej po przedstawieniu statystyki stanu obecnego szkolnictwa i organizacji szkoły wraz z reformą 1932 r. autor omawia zagadnienia monopolu szkolnego, szkoły wyznaniowej, koedukacji i stosunku związków nauczycielskich w Polsce do religii i duchowieństwa.

⁴³⁾ Adolescence, wstęp XII.

W Polsce istnieje przymus szkolny, ale milion dzieci nie może się uczyć z powodu braku szkół i mamy 15 tysięcy nauczycieli bezrobotnych. Do szkół powszechnych uczęszcza 4 i pół miliona dzieci, do szkół średnich i zawodowych 230 tysięcy. Słuszne najzupełniej postulaty — powszechność szkolnictwa i wysoki stopień organizacyjny szkoły — które dziś ze względów budżetowych zrealizować się nie dadzą, miały również wpływ ujemny na ilość szkół: powodowały bowiem zamykanie szkół niżej zorganizowanych, gdy tymczasem nie można było zbudować szkoły wielkiej, lub też nie można było zorganizować dowożenia dzieci.

Trzeci postulat szkoły jednolitej został w Polsce zrealizowany ustawą szkolną z 1932 r. Zagadnienie jednolitości szkolnictwa jest obecnie aktualnym wszędzie, szczególnie w tych państwach, gdzie silniej zarysowują się różnice stanowe.

W całej rozciągłości jednolitość szkoły mamy tylko w Bułgarii i w Sowieciech: w innych państwach obok innych typów mamy wszędzie ośmioletnie gimnazja. Hasłem szkoły jednolitej jest *sum cuique* zamiast *idem cuique*, t. zn. że wszyscy powinni otrzymać takie wykształcenie do jakiego mają zdolności. Autor zestawia argumenty zwolenników i przeciwników szkoły jednolitej. Uznaje sam, że zorganizowanie wszędzie dostatecznej ilości szkół 7-mio klasowych będzie jeszcze długo sprawą przyszłości, a okres przejściowy będzie obfitował w szereg trudności i nawet krzywd młodzieży.

Żyjemy obecnie w okresie rewizji poglądów. W dotychczasowej kulturze złem było zerwanie ze źródłem życia, jakim jest Bóg i religia, przewaga ilości nad jakością, materii nad duchem. Obecnie powstało dążenie oparcia kultury na prawdach chrześcijańskich. Chodzi o wychowywanie charakteru i osobowości, o stworzenie takich warunków, by ten postulat można było najpomyślniej zrealizować. Takie warunki może dać tylko szkoła wyznaniowa. Tylko szkoła wyznaniowa może zapewnić jednolitość oddziaływania na młodzież, przez jednolite nastawienie całego grona nauczycielskiego i przeniknięcia całego wychowania jedną wielką ideą.

Następnie autor rozpatruje warunki wychowawcze w szkole mieszanej czyli międzywyznaniowej; przyznaje on, że istnieją takie szkoły mieszane, gdzie nauczanie i wychowanie stoi na wysokim poziomie, lecz wtedy upodabniają się one do szkół wyznaniowych.

Szkoły międzywyznaniowe mają utrudnione zadanie wychowawcze ze względu na konieczną neutralność wobec innych wyznań i grozi im niebezpieczeństwo, że przedmioty nauczania nie będą tworzyły całości powiązanej przez ideę religijną. Szkołę mieszaną w Polsce uznał konkordat z Rzymem.

W dalszym ciągu autor zwalcza konsekwentnie szkołę areligijną czyli bezwyznaniową lub t. zw. świecką, i szkołę antyreligijną.

W Polsce szkoły bezwyznaniowej dotąd nie ma.

Wreszcie rozprawia się on z zarzutami zwolenników szkoły bezwyznaniowej, wykazując ich niesłuszność jak np. zarzutu, że religijność pro-

wadzi do nietolerancji, lub że niezmiennosc zasad etycznych katolickich sprzeciwia się rozwojowi i doskonaleniu się etyki. Autor podkreśla, że etyka religijna nie kwestjonuje potrzeby etyki naturalnej ani jej nie zaprzecza. Natomiast szkoła areligijna jest tylko wstępem do szkoły antyreligijnej. W Polsce dał się zauważyć już szereg prób walki z religią i dlatego skonsolidowanie frontu przeciwnego jest rzeczą potrzebną.

Wychowanie i nauczanie człowieka ma udoskonalic całą jego istność, względnie związek jego ze społeczeństwem, ludzkością i Bogiem. Do tych zadań musi być wciągnięta rodzina, społeczeństwo, państwo i kościół. Zasadnicze prawo do wychowania dziecka mają rodzice, kościół i państwo. Dlatego teza monopolu jest nie do przyjęcia.

W sprawie koedukacji autor stoi na stanowisku Zjazdu krakowskiego, zestawia poglądy wybitnych pedagogów naszych i obcych, rozważa argumenty za i przeciw zajmując wreszcie stanowisko przeciwnie głównie z tego względu, że rozwój fizyczny i umysłowy dziewcząt i chłopców nie odbywa się współcześnie. Dlatego koedukacja w okresie dojrzewania jest niepożądana. Nie wyklucza to, zdaniem autora, spotkania się przy zabawach i innych okolicznościach, gdzie pod kierownictwem dorosłych może nastąpić wzajemne dodatnie oddziaływanie na siebie. Autor często powołuje się w tej kwestii na zdanie Förstera, który uważa, że każda płeć z osobna musi stać się wprzód sobą i swój typ odrębnie rozwinąć w pełni, zanim stać się będzie mogła siłą wychowawczą dla płci drugiej. Ostatni rozdział VI poświęca autor omówieniu związków nauczycielskich w Polsce oraz ich stosunku do religii i duchowieństwa, gdzie z wielkim umiarem i spokojem wytacza liczne zarzuty nie ogółowi członków Zw. Naucz. Polskiego, lecz poszczególnym wystąpieniem.

Na części pierwszej książki ks. Klepacza zaciążyła jej geneza: część ta powstała z artykułów ogłaszanych w przeglądzie diecezjalnym, stąd luźny związek między jej poszczególnymi częściami. Część druga jest bardziej zwarta i bardziej jednolita, stanowi bardziej spójną całość. Poświęca ją autor zagadnieniu jakie ideały winny przyświecać szkole polskiej i w jaki sposób zdoła je ona zrealizować w praktyce. Obecnie cały postęp wiedzy idzie w kierunku ujarznienia natury zewnętrznej. Człowiek został tą zewnętrznością całkowicie pochłonięty, strona ducha została zaniedbana i obok tego opanowania przyrody coraz wyraźniej występuje uwiad idei, charakterów, szarzyzna i poziomość celów i dróg człowieka. Coraz wyraźniej zaznacza się potrzeba ideałów w wychowaniu, potrzeba mocnych charakterów. Dla Polski sprawa ta jest jeszcze aktualniejsza ze względu na trudne warunki bytowania.

Autor dowodzi, że myśli i ideały są warunkiem postępu, dlatego i w dziedzinie wychowania trzeba umieć spojrzeć na rzeczywistość dzisiejszą, wykrzesać nowe światła, wskazać nowe drogi, bo jedne ideały są jednakowe dla wszystkich czasów, inne są odpowiadające bardziej danemu okresowi dziejów i danemu narodowi.

Celem wychowania jest kształtowanie osobowości, kształtowanie charakterów. Pierwszym czynnikiem — zewnętrznym budowy charakteru jest czynna postawa wobec życia. W kierunku tej aktywności powinna iść szkoła, powinna kierować wielką ruchliwością fizyczną i psychiczną dziecka. Drugim wewnętrznym czynnikiem budowy charakteru będzie wyrobienie umysłu, woli i uczuć. Wychowanie jednak powinno być jednolite, trzeba dążyć do harmonijnej struktury duchowej jednostki. Dokoła tego ideału należy organizować wszystkie czynniki, które mają stanowić kręgosłup duchowy, a więc instynkty, popędy, skłonności, to co w jednostce jest samodzielne i oryginalne. Wartość osobowości będzie zależała od uzgodnienia jej z wartościami moralnymi i religijnymi. Z tego poglądu na osobowość wynikają wszystkie konsekwencje wychowawczo-naukowe np. kształcenie wszystkich władz człowieka pod kątem celu moralnego; spójność planu nauczania, czyli dążność do syntezy jako przeciwstawienie się niebezpiecznemu rozkawałkowaniu, którym grzeszy współczesny system kształcenia i stąd wynika niedojrzałość duchowa naszej młodzieży. Autor wskazuje jakie ideały powinny przyświecać szkole polskiej: 1) wyrobienie osobowości człowieka świadomego swych celów i w sposób czynny odnoszącego się do życia; 2) pogłębianie i rozszerzenie charakteru przez praktykowanie cnót, jakich domaga się od człowieka życie społeczne.

Następnie przechodzi on do rozważania wychowania społecznego.

Mówiąc o wychowaniu społecznym mamy przede wszystkim na uwadze wychowanie narodowo-państwowe. Wychowanie powinno być narodowe, bo każdy naród ma swoją odrębną indywidualną psychikę, swoje własne cele do spełnienia. Tym bardziej że stoimy obecnie wobec faktu wzmożonego ruchu ku państwom narodowym.

Należy budzić wiarę w siłę narodu, przyuczać do bezinteresownej ofiarności dla Ojczyzny, rozwijać twórczość i samodzielność.

Sprawa wychowania państwowego jest bardziej skomplikowana. Przede wszystkim należy wyjaśnić co rozumiemy przez termin „państwo”. Istnieją koncepcje uznające państwo za coś posiadającego swój odrębny byt, niezależny od narodu, społeczeństwa i jednostek. Inna koncepcja uznaje państwo za najważniejszą formę życia społecznego i narodowego. Punktem wyjścia dla charakterystyki państwa w duchu chrześcijańskim jest zagadnienie wyrównania między prawami jednostki i kolektywu. Autor rozważa rozmaite typy państw, wyjaśnia teorię katolicką o państwie i przechodzi do zagadnienia wychowania państwowego. Powyższe wyjaśnienia są niezbędne, bo inaczej będzie wyglądało wychowanie dla państwa komunistycznego, hitlerowskiego, faszystowskiego czy chrześcijańskiego.

Wszelka kultura społeczna i polityczna zasadza się na kulturze duszy. Chcąc przygotować jednostkę do życia w państwie, trzeba ją przede wszystkim wychować pod względem moralnym. Wychowanie państwowe zawiera w sobie jako pierwiastki wychowanie obywatelskie, narodowe i religijne. Wychowanie obywatelskie i narodowe o ile chce uzyskać pełnię, musi się oprzeć o państwo, które daje swoje ramy organizacyjne. Nie

można mówić, że państwo istnieje, państwo s t a j e się ciągle ustawicznym wysiłkiem tych którzy do niego należą. Kto chce budować państwo, musi pracować nad budową samego siebie. Wszyscy jesteśmy odpowiedzialni za jakość i potęgę państwa.

Ostatni rozdział poświęca autor ideałowi wychowania religijnego, wyjaśnia niedostateczność wychowania pozareligijnego, daje krytykę naturalizmu i nowoczesnego humanizmu, udawadnia wynikającą stąd konieczność wychowania religijnego, przyznaje że dzisiaj wychowanie religijne nie zawsze stoi na wysokości zadania, omawia popełniane błędy i wskazuje środki zaradcze, które powinny doprowadzić do urzeczywistnienia ideału, podkreślając przede wszystkim przemożny wpływ osobowości nauczyciela.

Wielki umiar, bezstronność, głęboka i wszechstronna znajomość literatury przedmiotu, gruntowność opracowania poruszanych zagadnień, przejrzystość układu i żywość ujęcia stanowią cechy książki ks. Klepacza. Czyta się ją z niesłabnącym zainteresowaniem.

Dr Justyna Jastrzębska.

Dr Gustaw Ichheiser. Kritik des Erfolges. Eine soziologische Untersuchung. Forschungen zur Völkerpsychologie und Soziologie herausgegeben von Dr Richard Thurnwald, Professor an der Universität Berlin. Band IX. Verlag von C. L. Hirschfeld in Leipzig. 1930. str. 65¹⁾.

Książka poświęcona jest analizie naukowej powodzenia jednostki w społeczeństwie, np. wzbogacenia się, wstawienia na polu naukowym czy literackim, osiągnięcia wielkiego wpływu politycznego, szybkiego zrobienia błyszczącej kariery itd. Postawiwszy ten problem, autor z góry stwierdza że wszystkie nasze sądy i mniemania, związane z oceną powodzenia, tworzą poprostu wyrafinowany system oszustw i najrozmaitszych nieporozumień, tak, że socjologia powodzenia jest właściwie jego demaskowaniem. Dalsze wywody mają stwierdzić słuszność tej tezy.

Właściwości, pomagające do osiągnięcia powodzenia (zwane przez autora *erfolgsrelevante Qualitäten*) dadzą się ująć w dwie rozbieżne grupy: 1) zdolność wytwórcza (*Leistungstüchtigkeit*); obejmuje ona fachowość jednostki, jej energię, staranność, pilność i wytrwałość i 2) zdolność zdobywania powodzenia (*Erfolgstüchtigkeit*) np. spryt życiowy, ruchliwość i zapobiegliwość. Właściwości tej drugiej grupy nie podnoszą wartości pracy wykonanej, tworzą tylko pewne jej pozory i mogą osiągać nawet to, że gorszy towar może wydawać się lepszym. Zależ-

¹⁾ Autor jest żydem, pochodzi z Krakowa. Dłuższy czas przebywał w Niemczech. Wobec panujących tam obecnie stosunków politycznych, powrócił do Polski i tu zaczął rozwijać działalność pedagogiczno-naukową. Na ostatnim zjeździe socjologów w Warszawie wygłosił odczyt „o powodzeniu”. Z tych względów redakcja uważała za słuszne poświęcić rozprawie dra Ichheisera dłuższą wzmiankę. (Przyp. red.).

nie od sfery działalności występują one w najrozmaitszych formach. Należy więc tu zdolność sprytnego reklamowania, obniżanie przez intrygi i oszustwa opinii konkurentów, szukanie stosunków i protekcji, uginanie się przed wyższymi a deptanie niższych (Nach-oben-ducken, nach-unten-treten), bluff, nawet pewna gruboskórność, gdy przeciwnie zbytnia delikatność może stanowić poważną przeszkodę dla osiągnięcia powodzenia itd.

Udział jednej i drugiej grupy w zdobyciu zamierzonego celu trudno dokładnie określić. Na ogół można stwierdzić, że nawet słabszy fachowiec osiągnie łatwiej od dobrego fachowca sukces życiowy, jeżeli umie pomagać sobie odpowiednio rozmaitymi sprytnymi chwytami. „Większy czy mniejszy ich udział w zrobieniu kariery jest symptomem stosunków epoki, pewnego stopnia kryterium korupcji panującej”.

Dalsze psychologiczne i socjologiczne rozważania doprowadzają do wniosku, że między obu grupami nietylko niema pozytywnej korelacji, lecz jest jakby dysharmonia. I tak ze zdolnością do wydatnej pracy, zwłaszcza w dziedzinie umysłowej, łączy się cały szereg właściwości, które przeszkadzają w osiągnięciu powodzenia społecznego: subtelność uczuć, która usuwa się przed brutalnością metod karierowiczowskich, poczucie godności, nie pozwalające wychwalać swoich zasług lub wypierać się swych zasad politycznych, wstręt do wyzyskiwania w celach osobistych pomysłów dla siebie koniunktur politycznych, niechęć do partyjnictwa, do marnowania czasu i sił na rozmaite czynności, mogące pomóc karierze, a w gruncie rzeczy obojętne dla posunięcia prac zamierzonych itd. Naturalnie, zdarzają się wypadki, że między obu grupami istnieje stosunek pozytywny, to znaczy, że do istotnej działalności fachowej przyłączają się rozmaite zdolności wywalczenia sobie uznania.

Następnie autor porusza problem machiawelizmu, który zwykliśmy uważać za zagadnienie polityczno-państwowe, gdy tymczasem odgrywa ono pierwszorzędną rolę i w życiu jednostek. Nieliczenie się z normami prawnymi i moralnymi prowadzi najpewniej do sukcesu, a w walce o życie hasło „uczciwość to najlepszy interes” jest tylko piękną legendą. W tej walce ci, którzy stosują się do wszystkich obowiązujących norm moralnych i prawnych, są z miejsca w gorszej sytuacji od tych, którzy spełnianie tych norm redukują do takiego minimum, jakie jest możliwe bez narażenia się na bezpośrednią karę. Gdy się pomyśli, jak wielka jest rozpiętość między tym, co jest jeszcze możliwe z punktu widzenia kodeksu prawnego, a co jest niedopuszczalne dla subtelnego poczucia etycznego i jak z drugiej strony wielka jest ilość tych „uzdolnionych”, którzy w walce konkurencyjnej schodzą do tego minimum, to się musi uznać, że bynajmniej nie są paradoksem słowa Machiavela, według których pewne cnoty prowadzą nieuchronnie do zguby, a znów pewne grzechy zapewniają osiągnięcie sukcesu. Ten, którego zachowanie opiera się zawsze, wszędzie i wyłącznie na przesłankach racjonalizmu celowego, musi zwyciężyć tych, których zachowanie orientuje się według wskazań etycznych, tradycyjalnych i uczuciowych. Nie znaczy to, żeby ten pierwszy nigdy nie uwzględnił hasła

etycznych, przeciwnie w pewnych okolicznościach będzie je spełniał i to w sposób ostentacyjny, by z nich korzystać dla swoich celów. Może być np. „honorowym”, lecz nie będzie to wynikiem jego moralnych potrzeb, lecz obliczenia, że robi to „dobre wrażenie” i podnosi jego szanse w walce konkurencyjnej. „Są wypadki, w których podkreślanie swego honoru jest najsubtelniejszą formą oszustwa”. W ten sposób sprytni karierowicze kombinują oficjalnie obowiązujące warunki uznania z nieuznawanymi oficjalnie ale skutecznymi metodami, by stworzyć całość postępowania, dającą maksimum szans powodzenia.

Ta przewaga niemoralności nie jest rzeczą przypadkową, ale jest zjawiskiem koniecznym i nieuniknionym. Powodzenie nie jest więc poza dobrem i złem, nie jest dziełem przypadku, które spotyka raz dobrych raz złych, lecz na podstawie „spiżowego prawa” „przypada w udziale tym, którzy kierują się zasadami machjawelizmu. Z licznych cytów przytoczonych przez autora, powtórzę słowa francuskiego filozofa: *Celui qui apporte dans les rapports sociaux une probité, un desintéressement, une véracité absolue est presque sûr d'être vaincu dans la concurrence... La médiocrité dans la vertu comme en tout est la meilleure garantie du succès.* (Vacher de Laponge, *Les selections sociales*, Paris 1896).

Antynomia między zachowaniem szlachebnym a zachowaniem, prowadzącym do sukcesu w życiu, jest tragedią młodych ludzi, kiedy, przechodząc do wieku dojrzałego, widzą ze zdumieniem i przerażeniem powodzenie ludzi bez zasad. Z początku traktują poszczególne przypadki jako wyjątki, a potem z jakimś żalem oswiają się z zimnym życiem i uprawiają politykę strusia. Przed oczyma młodego człowieka otwiera się przepaść między tym, co powinno być, a tym co jest. Zaczyna surowo sądzić swoich najbliższych: znajomych, rodziców, nauczycieli. Komu ma odtąd ufać? Kończy się to rozmaicie, albo młody człowiek staje się cynikiem, uważającym moralność za zabawkę dziecinną albo odwrotnie odsuwa się ze wstrętem od rzeczywistości, by przebywać w czystym świecie ideałów. Nasuwa się pytanie, czy wychowanie nie ponosi tu pewnej winy, że puszcza w świat wychowanków, obciążonych normami honoru, etyki, które są źródłem tych duchowych konfliktów. Pedagogika, która tych problemów nie porusza, uprawia też politykę strusia.

Rozpatrując zagadnienie nie od strony osoby działającej, ale od strony „widza”, to znaczy masy osądzającej, dochodzi autor do rezultatów jeszcze smutniejszych. Zdaje się nam, że osądzamy bliźnich według ich zasad, motywów, charakteru, inteligencji, w istocie sądzimy ich według ich powodzenia. Przy osądzaniu bliźniego „całą sumę jego powodzenia przelewamy na konto jego rzekomej dzielności życiowej z równoczesnym zapomnianiem o jego zdolnościach reklamarskich i postępowaniu machjawelskim”. „Wobec silnego wrażenia, jakie wywierają na nas konkretne przykłady błyszczącego powodzenia błędna nasze zasadnicze poglądy moralne i wszyscy, wszyscy bez wyjątku, przypisujemy w sposób mylny, a z punktu widzenia etyki socjalnej, w sposób zgubny, wielkie zasługi

takiemu powodzeniu" „...przy czym z jednej strony wyposażamy szczęśliwą jednostkę w imaginacyjne wartościowe rysy charakteru, z drugiej strony zacieramy w obrazie te rysy, które uchodzą powszechnie za ujemne, chociaż one w wielkiej mierze przyczyniły się do tego powodzenia".

Ludzie dążą do powodzenia nie tylko dla osiągnięcia bezpośredniej korzyści, ale i dlatego, że to im jest potrzebne dla sprawdzenia ich osobistej wartości, otoczenie zaś czyni uznanie tej wartości zawisłym od powodzenia. Człowiek, osiągnąwszy szczęście, pragnie, by uznano je za usprawiedliwione, za zasłużone, a do tego prowadzi droga tylko przez powodzenie. Gdy mu się w życiu powodzi, wtenczas, wskutek całego mechanizmu wzajemnego oszukiwania, otoczenie uznaje go za dobrego i dzielnego, tak że w ostatecznej konsekwencji „chcąc uchodzić za porządnego" i uczciwego fachowca, trzeba postępować „nieporządnie" i chwytac się sposobów reklamarskich.

Autor zdaje sobie sprawę z tego, że teorie te podważają wprost nasze życie społeczne, lecz powołuje się na prawo uczonego szukania prawdy, choćby ona rozbijała światopogląd otoczenia obowiązujący w danej chwili. Pewną odtrutkę na zgubne skutki tej „socjologii powodzenia" widzi autor w uświadamianiu „widza", w uwalnianiu go od sądów korzających się przed powodzeniem a zbudowanych na ogólnym oszustwie.

Oto treść tej ponurej książki, stanowiącej znakomity przykład destruktywnej literatury żydowskiej.

Wskazania jej są wprost beznadziejne. Dałyby się one ująć w taki prosty sposób: Chcąc być szanowanym w społeczeństwie, trzeba zrobić koniecznie karierę, a do tego najpewniej prowadzą sposoby często niezgodne z obowiązującą etyką, choć jeszcze tolerowane z punktu widzenia ściśle prawnego. Pamiętając o tym, powinniśmy odnosić się do ludzi „zasłużonych" i „szanowanych" z wielką nieufnością. Oto do jakich ponurych rezultatów dochodzi rozum krytykujący, negujący i dyskutujący, pozostawiony samemu sobie. O ile chodzi o konstrukcję czysto intelektualną, to miałbym do zrobienia uwagę wprawdzie tylko jedną, ale za to zasadniczego znaczenia. Mianowicie autor niezbyt ściśle definiuje „powodzenie", pojmując je zbyt jednostronnie, prawie jako znalezienie u otoczenia poklasku, jakżeż często krótkotrwałego. Poza tym wywody autora uderzają logiczną konsekwencją. A jednak czujemy, że ostateczny wniosek jego jest niezgodny z głosem wewnętrznym ludzkości, oddającej hołd istotny i długotrwały nie powodzeniu, ale cnocie. Nawet hipokryzja, jak powiedział La Rochefoucauld, jest oddawaniem hołdu cnocie. Książka dra Ichheisera dowodzi, przede wszystkim tego, że nie można etyki opierać na rozumie, że trzeba szukać innych źródeł moralności, bo rozum właśnie doprowadza do takich absurdalnych wniosków. Uznanie ich za prawdziwe zmieniłoby naszą ziemię w jedną wielką dżunglę, w której „uzdojnieni do powodzenia" polowaliby bez żadnych hamulców wewnętrznych na mniej uzdolnionych pod tym względem, a wśród nich na ludzi najbardziej wartościowych.

Jan Kowalski.

Ernst Krieck. Wychowanie narodowo-polityczne, przeł. O. Wawrzkowicz. Wstęp napisał dr Antoni Ryniewicz. — Bibl. Prz. Dz. Ped. T. 32 pod red. dr Zygmunta Ziemińskiego. — Książnica-Atlas. Lwów — Warszawa, str. 269.

Książka Kriecka należy do tych, które trzeba poznać, przemyśleć i o których nie należy zapominać. Liczy już ona około 30 wydań, a może obecnie i więcej. Wydana pierwszy raz w 1933 r. przed przyjściem do władzy Adolfa Hitlera, do dziś nie straciła na aktualności. Obejmuje ona całość zagadnienia wychowania narodowego, wbija bezustannie hasło przewodnie „całość ważniejsza od części”. Krieck jako teoretyk pedagogiki narodowo-socjalistycznej, w chwili obecnej najwyższy autorytet w sprawach reformy szkolnej w Niemczech, osiągnął tak wielki wpływ, posłuch i uznanie przez to może, że jest par excellence wyrazicielem ducha niemieckiego, że oparł kształcenie i wychowanie charakteru na rozwinięciu tych pierwiastków, które są najistotniejszymi pierwiastkami niemieckimi. Wycucie tych pierwiastków, umiejętne wyzyskanie ich, czyni zeń prawdziwego pedagoga. Bo tylko ten pedagog, który opiera się na siłach twórczych i szczególnych właściwościach charakteru narodowego potrafi pociągnąć swój naród i poprowadzić go do najwyższego rozwoju. Dla tego w książce Kriecka, mimo jej niezaprzeczalnych wartości, nie mamy bezpośrednich wzorów do naśladowania, możemy widzieć w niej tylko obraz drogi, którą można dążyć do uzyskania najlepszych wysiłków w pracy nad rozwojem sił narodowych.

Książka dzieli się na dwie części (Wychowanie i Kształcenie i Szkoła). Część pierwsza poprzedzona jest rozdziałem o nauce politycznej. Autor rozpoczyna ten rozdział od twierdzenia, że minęła epoka „czystego rozumu”, nauki wolnej od wszelkich założeń i wszelkiego wartościowania. Wolność nauki jest fikcją, treść i sens zmieniają się. Historyczne rozstrzygnięcie obecnej epoki należą do polityki i jej ostatecznego celu — państwa. Dlatego też cała nauka, która bierze udział w rozwiązywaniu ogólnego zadania musi stać się nauką polityczną i wraz z polityką przyjąć kierunek rasowy, narodowy, narodowo-socjalistyczny.

Autor przypisuje wszelkie niedomagania niemieckiego życia, ciasnocie terytorialnej, brakowi wolnej przestrzeni — a odzyskanie tej przestrzeni i zerwanie pęt traktatu wersalskiego uważa za konieczny warunek zapanowania w kraju stosunków, któreby pozwoliły zapewnić młodzieży przyszłość i nieskrępowany jej rozwój.

Kształcenie charakteru niemieckiego jest nieodzownym warunkiem budowania nowych Niemiec, które stworzone będą przez pruski duch żołnierski, duch męskości, gotowości zbrojnej, poczucia honoru, karność i wierności. Na tych prastarych niemieckich wartościach rasowych będzie budowana nowa epoka historii Niemiec. Wobec swego położenia centralnego państwo niemieckie musi stać się silną twierdzą, narodem zwartym, świadomym swego posłannictwa musi obejmować wszystkie dziedziny życia narodowego, dać możność wszystkim warstwom i jednostkom brania

udziału w życiu i rozwoju zbiorowym, hodować i chronić je przed rozkładem. „To zadanie ogólne (Gesamtaufgabe) daje wychowaniu, kształceniu i szkole sens, prawo i cel”. Jednostka jest podporządkowana całości, państwo decyduje o jej życiu.

Zagadnienie rasizmu tak ściśle związane z hitleryzmem ma być podstawą pewnej selekcji. Wartości rasy nordyckiej, rasy twórczej, rasy panów władczych, organizatorów, których autor robi twórcami państw w całej prawie Europie „od dalekiej północy i od Anglii do Sycylii, od Rosji aż do zachodnio gotyckiej Hiszpanii”, dają prawo przejścia do warstwy rządzącej i państwowotwórczej, która stworzy znów z bezpaństwowości państwo — z chaosu — ład. Stłumione wartości rasowe będą wydobyte przez dobór i odpowiednie chowanie. Ma to być jedna z głównych trosk państwa.

Ruch narodowo-socjalistyczny jest ruchem, który wychodzi ze wszystkich warstw, ruchem żywiołowym, ruchem młodych, a nie racjonalnym programem, ma on doprowadzić do rozwinięcia w jednostkach i pojedynczych członkach wartości cech rasowych i świadomości rasowej, a celem ostatecznym będzie dojście narodu niemieckiego „znów do pełnej swobody w rozwoju i wzroście w ten sposób, by wszyscy mogli uzyskać potrzebny i należny im udział w przestrzeni jaknajszerzej pojmovanej, ziemi, warunkach ułatwiających byt i rozwój. Nie daje on równouprawnienia politycznego, ale prawo do tego co każdemu jest potrzebne do egzystencji”.

Związki młodzieży powinny zajmować się poza szkołą wychowaniem młodzieży szkolnej — przede wszystkim wychowaniem fizycznym i artystycznym. Nie szkoła, ale związki młodzieży, związki, które posiadają stare tradycje organizacyjne z czasów tak wielbionego przez autora prusactwa, są właściwą formą życia tej młodzieży. Na młodzieży, która przoduje społeczeństwu w dążeniu do odbudowy, opiera się ruch narodowo-socjalistyczny.

Autor twierdzi, że tylko narodowy socjalizm może dać Niemcom rozumny ustrój, wolę jednolitą i przestrzeń potrzebną do rozwoju. Taki tylko ustrój może uzdrowić rodzinę jako komórkę organizmu narodowego. Dzięki wciągnięciu przez kapitalizm kobiety, jako taniej siły roboczej, do pracy poza domem, rodzina została rozbita, dzieci pozbawione opieki. Odbudowa rodziny to istotna część ogólnego zadania narodowego i historycznego. Nowy ustrój, który obali ustrój kapitalistyczny zapewni znów kobiecie właściwe i należne jej miejsce w rodzinie. Dziś widzimy, że przyrost ludności w Niemczech jako jedno z haseł realizowanego, nowego ustroju zwiększył się ogromnie. Powinniśmy więc dobrze uświadomić sobie jakie będą następstwa tych słów Kriecka. „Niemcy nie mają o dwadzieścia milionów ludzi za wiele, lecz mają dla swych milionów za mało miejsca”, i muszą umiejętnie organizować swoje życie na tej przestrzeni „do czasu” uzyskania tego miejsca.

Zawód, tak samo jak rodzina i państwo, w swej pracy wychowawczej musi podporządkowywać się potrzebom i wymaganiom całego narodu. Włącza on rodzinę w życie publiczne narodu jako twórcę i odbiorcę, daje podstawę do właściwego niemieckości nowego ustroju cechowego, korporacyjnego, zanikającego za czasów liberalizmu.

W drugiej części (Kształcenie i Szkoła) wykazuje autor, że kształcenie musi być ściśle związane z ideałami, potrzebami i wymaganiami narodu, musi być podporządkowane koniecznościom życiowym, musi panować w nim dyscyplina. Kształcenie powinno mieć za cel urobienia niemieckiego narodowca, a nie zajmowanie się czystą wiedzą. Zadaniem nowej szkoły jako instytucji wychowawczej, szkoły pracy opartej o wartości rasowe, jest wytworzyć wspólne nastawienie, wspólną postawę ideową, dać wykształcenie, które ma pomagać człowiekowi nadać swemu życiu kierunek rozumny i pełen godności. Państwo musi wybrać te kulturalne wartości, które najlepiej będą służyć potrzebom kształcenia narodowo-socjalistycznego a usunąć te, które mogą być dla niego niebezpieczne. O ile chodzi o reformę szkolnictwa wiele założeń autora zostało już urzeczywistnionych. W książce swej Krieck projektuje organizację szkoły opartą na szkole podstawowej czteroletniej, czteroletniej szkole powszechnej, względnie niższym kursie szkoły średniej, i trzyletnią szkołą fachową, zawodową, lub trzyletnią szkołą średnią wyższą. Obecnie stosowane programy lekcyjne muszą być zmienione przez inne dostosowane do trzech grup przedmiotów, z których każda będzie w ręku jednego nauczyciela. Grup będzie trzy — matematyczno-przyrodnicza, językowo - historyczno-kulturalna i techniczno artystyczna.

Autor uważa, że szkoły akademickie nie stoją na zadawalającym poziomie umysłowym i zatraciły dawną ideę. Szkoły wyższe powinny być podzielone na zawodowe i na akademickie przeznaczone do kształcenia uczonych i poświęcone badaniom naukowym. Reforma szkolnictwa wymaga przede wszystkim reformy kształcenia nauczycieli tych nowych szkół. Nowe szkoły „nie potrzebują przedstawicieli umiejętności fachowych, lecz nauczycieli kształcących w duchu niemieckim o światopoglądzie narodowym. Przygotowanie takich nauczycieli jest zadaniem przyszłej uczelni niemieckiej, która powinna dać już wykwalifikowanych nauczycieli, nie potrzebujących uczyć się uczenia dopiero na własnych uczniach. Takie są w głównych zarysach postulaty wychowania narodowo-socjalistycznego podług Kriecka zwalczającego namiętnie intelektualizm i indywidualizm jako podłoże liberalizmu i socjalizmu, a przeciwstawiającego im wychowanie, które ma trwać całe życie i być wspólnym dziełem samego narodu tworzenia niemieckiego typu narodowego.

Z. M.

K R O N I K A.

ALFRED ADLER.

Przed paru tygodniami zmarł Alfred Adler, twórca psychologii indywidualnej. Adler urodził się 7 lutego 1870 r. w Wiedniu. Był on lekarzem i poświęcał się badaniom chorób nerwowych, co wykreśliło kierunek jego późniejszej działalności pedagogicznej. W 1912 r. widzimy go pracującego w wiedeńskiej szkole powszechnej. W 1925 r. został profesorem w Pedagogicznym Instytucie w Wiedniu. Adler wychodził z założenia, że pierwotnym przeżyciem człowieka jest poczucie niższości. Powstaje ono w zaraniu życia u dzieci wskutek odczuwania naturalnej niższości wobec dorosłych i wskutek niedomagań oraz braków fizycznych. Nawet później warunki społeczne, rodzinne, ekonomiczne i kulturalne stwarzają okazje do odczuwania poczucia niższości. Potrzeba wyrównania tej niższości wytwarza reakcję, która przejawia się w postaci dążenia do potęgi. Poczucie niższości staje się często źródłem ciężkich schorzeń nerwowych. Psychologia indywidualna wymaga by wychowanie społeczne i rodzinne stwarzało takie sytuacje w których dzieci byłyby wolne od ciężaru tego poczucia. Wtedy będzie można osłabić i zwalczać namiętne dążenie do potęgi i rozwinąć skłonności współżycia z ludźmi.

Adler rozbudował swą teorię bardzo szeroko, głównie w kierunku praktycznym, dał wielki system ocen i wskazań pedagogicznych, społecznych i terapeutycznych. Dzięki temu teoria Adlera zyskała wielki rozgłos szczególnie w kołach pedagogów i lekarzy. Jest to nie tylko psychologia, lecz w dużej mierze pedagogia i psychoterapia.

Stworzył on szkołę swych gorących zwolenników i wyznawców, grupującą się koło czasopisma *Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie*, zainicjowanem i kierowanem przez Adlera.

Teorię swą wypowiedział Adler w następujących dziełach: *Über den nervösen Charakter*, 1912 r. *Heilen u. Bilden*, 1914 r. *Studien über die Minderwertigkeit der Organe*, 1907. *Schwererziehbare Kinder*, *Praxis u. Theorie der Individualpsychologie*, 1918. *Der Mensch. u. seine Lehre. Individualpsychologie in der Schule*, 1929. *Menschenkenntniss*, 1927. *Die Technik der Individualpsychologie*, 1928/30. *Der Sinn des Lebens*, 1933.