

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

WYDAWNICTWO ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA
SZKÓŁ POWSZECHNYCH W RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ

POD REDAKCJĄ

DRA HENRYKA ROWIDA

ROCZNIK XI

1924



KRAKÓW 1924

NAKŁADEM ZWIĄZKU POL. NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH
DRUKARNIA „SZKOLNICA” W KRAKOWIE, ULICA GRZEGÓRZECKA 30

SPIS RZECZY.

I. Artykuły.

	Str.
<i>H. Rowid.</i> Najwybitniejszy przedstawiciel pedagogiki eksperymentalnej w Polsce	1
<i>J. Wł. Dawid.</i> O duszy nauczycielstwa	4
<i>Dr. J. Mirski.</i> Rozwój i wychowanie płciowe dziecka w świetle Freudyizmu	16, 51, 107, 174
<i>H. Rowid.</i> O metodzie przyczyn i skutków. Metoda badania inteligencji według J. Wł. Dawida	28, 66
<i>H. Witkowska.</i> Myśli Gandhi'ego o wychowaniu	49
<i>B. Milawska.</i> Przyczynki do badań dzieci moralnie zaniedbanych	60, 125
<i>H. Orsza.</i> W sprawie nauczania historii	77
<i>H. Witkowska.</i> Obywatel. Uwagi metodyczne do „Nauki o Polsce współczesnej“	97, 125
<i>Florjan Znaniecki.</i> Szkice z socjologii wychowania	145, 209
<i>H. R.</i> Pedagogjum w Krakowie	192
* * * Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie w r. 1924	197
<i>H. R.</i> System Daltoński	220

II. Literatura pedagogiczna i przegląd czasopism.

<i>Dr. Wiktor Chrupek.</i> O reformę nauczania moralnego w naszej szkole (<i>Stanisław Tync</i>)	33
<i>Tytus Benni.</i> Gramatyka polska w rozmowach i zadaniach Z. I. (<i>Zenon Klemensiewicz</i>)	36
<i>Kazimierz Wóycicki.</i> Obraz w nauczania języka ojczystego i literatury (<i>Dr. Stanisław Langie</i>)	41
<i>A. Wanczura.</i> Wskazania metodyczne do nauki historii w szkole powszechnej (<i>H. Witkowska</i>)	42
<i>Bronisław Gebert.</i> Jak uczyć historii w szkole powszechnej (<i>H. Witkowska</i>)	42

<i>B. Dyakowski. Zarys metodyki niższego kursu nauki o przyrodzie (J. Berggruenówna)</i>	Str. 44
<i>Henryk Policht i G. Leńczyk. Podręcznik do nauczania rysunków w szkołach powszechnych (Ludwik Misky)</i>	44
<i>Stanisław Szober. Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego (H. R.)</i>	79
<i>Ministerstwo W. R. i O. P. Język polski (gimnazjum wyższe). Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państwowego (Cet.)</i>	83
<i>Dr, W. Haberkantówna. Śmietnik. Opowiadania przyrodnicze (J. B.)</i>	89
<i>Stanisław Koł. Historia wychowania. Zarys podręcznikowy (St. Tync)</i>	133
<i>Bogdan Nawroczyński. Uczeń i klasa (J. Mirski)</i>	137
<i>Dr. Zygmunt Fedorowicz. Wypisy do nauki o Polsce współczesnej (Dr. Adam Strzelecki)</i>	202
<i>Przegląd obcych czasopism pedagogicznych (H. Witkowska)</i>	90, 241
<i>Przegląd polskich czasopism pedagogicznych</i>	94, 255
<i>Zapiski bibliograficzne</i>	95, 256

III. Kronika pedagogiczna.

<i>Kursy wakacyjne Ministerstwa w r. 1924</i>	46, 93
<i>Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie w r. 1924</i>	46, 93, 142
<i>Ministerjalne programy naukowe dla szkół powsz.</i>	47
<i>Międzynarodowe Biuro wychowania moralnego w Hadze</i>	47
<i>Drugi Kongres Międzynarodowy w sprawach nowego wychowania</i>	47
<i>Powszechne Towarzystwo Pedagogiczne imienia Ewarysta Estkowskiego</i>	48
<i>„Nauka i Szkoła“</i>	93
<i>Komisja Domów Ludowych Centr. Związku Kótek Rol.</i>	94
<i>„Płomyk“</i>	94, 207
<i>Czeskie Seminarjum Nauczycielskie (Dr. J. Mgr.)</i>	143
<i>Czeskie średnie szkoły (Dr. J. Mgr.)</i>	143
<i>VI Kongres międzynarodowy nauczycielstwa szkół średnich</i>	205
<i>Studjum pedagogiczne w Hamburgu</i>	207
<i>Zakład narodowy im. Ossolińskich we Lwowie</i>	207
<i>Zielnik tatrzański dla szkół</i>	207
<i>„Iskry“</i>	207
<i>Wnioski przyjęte przez VI Międzynarodowy Zjazd Nauczycieli szkół średnich w Warszawie</i>	253

	Str.
Reforma studjów nauczycieli szkół powszechnych	253
Instytut pedagogiczny na Uniwersytecie w Jenie	253
Instytut Rousseau'a w Genewie	254
Studjum Pedagogiczne Un. Jag.	254
W sprawie podręczników szkolnych	255
Zgon dwu znakomitych pedagogów	255

IV. Współpracownicy „Ruchu Pedagogicznego” w r. 1924.

<i>Józefa Berggruenówna</i>	44, 89
<i>Cet</i>	83
† <i>J. Wł. Dawid</i>	4
<i>Zenon Klemensiewicz</i>	36
<i>Dr Stanisław A. Langie</i>	41
<i>Dr J. Mgr</i>	143
<i>Barbara Milawska</i>	60, 125
<i>Dr Józef Mirski</i>	16, 51, 107, 137, 174, 228
<i>Ludwik Misky</i>	14
<i>Helena Orsza-Radlińska</i>	77
<i>Dr Henryk Rowid</i>	1, 28, 66, 79, 192, 197, 220, 249, 250, 253
<i>Dr Adam Strzelecki</i>	202
<i>Dr Stanisław Tync</i>	33, 133
<i>Helena Witkowska</i>	42, 49, 90, 97, 125, 159, 241
<i>Dr Florjan Znaniński</i>	145, 209



663

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

WYDAWNICTWO ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH

ADRES REDAKCJI

KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACJI:

KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D.

Najwybitniejszy przedstawiciel pedagogiki eksperymentalnej w Polsce.

W pracy około organizowania różnorodnych dziedzin życia społecznego i państwowego w odrodzonej Rzeczypospolitej jedno z pierwszych miejsc zajmuje tworzenie szkolnictwa polskiego. Jest to objaw zupełnie naturalny, albowiem każde społeczeństwo, pragnące sobie zapewnić trwały rozwój, przekazuje swój dorobek kulturalny młodym pokoleniom i wyposaża je w zdolności i umiejętności ciągłego pomnażania dóbr materialnych i duchowych. Tworzenie systemu edukacji, zgodnego z psychiką narodu i duchem ery dzisiejszej pozostaje w ścisłym związku z rozwojem teorii wychowania, zależne jest od rozwoju psychologii pedagogicznej i pedagogiki eksperymentalnej. Ogniskami, w których dokonuje się praca podstawowa w dziedzinie pedagogiki, są Instytuty Pedagogiczne, wyposażone w odpowiednie warsztaty naukowe i pracownie psychologiczne.

Punkt wyjścia w tworzeniu systemu wychowania i metod nauczania stanowi w dobie obecnej gromadzenie faktów w dziedzinie wychowania, szczegółowa i systematyczna obserwacja zjawisk, zachodzących w rozwoju dziecka, analiza psychiki wychowanka i wychowawcy, sprawdzanie wartości stosowanych metod i wyłaniających się nowych pomysłów pedagogicznych. I ten właśnie sposób traktowania zjawisk pedagogicznych, t. j. przy pomocy metody indukcyjnej i doświadczalnej stanowi zasadniczą różnicę między dawnymi systemami wychowania, tworzonemi a priori zapomocą metody dedukcyjnej, a pedagogiką, rozwijającą się w naszych czasach. Ze względu na metodę badania problemów wychowawczych pedagogikę obecną nazwano doświadczalną albo eksperymentalną. Pedagogika eksperymentalna nie obejmuje jednakże całokształtu zagadnień wychowawczych i nie rości sobie też tak daleko idących pretensyj. Rozważania, doty-

czące celów i zasad wychowania, pozostawia pedagogice filozoficznej, dla której źródłem jest religia, filozofia i socjologia. Środki i sposoby zaś urzeczywistnienia celów wychowania poddać trzeba ścisłym badaniom, co właśnie stanowi jedno z zadań pedagogiki eksperymentalnej.

Zasługą wprowadzenia na nasz grunt nowoczesnych metod badania zjawisk wychowawczych przypada najwybitniejszemu pedagogowi polskiemu doby obecnej *Janowi Władysławowi Dawidowi* (1859, † 1914). Działalność pedagogiczno-naukową rozpoczęł *Dawid* około r. 1880 w Warszawie, dokąd powrócił po odbytych zagranicą (w Lipsku i Halli) studjach. Odtąd stał na czele ruchu pedagogicznego w Polsce, w szczególności w byłym Królestwie, pracując zarówno teoretycznie, jak i na polu praktyki wychowawczej. Działalność *Dawida* przypada na czasy bezwzględniego ucisku szkolnictwa i polskiej pedagogiki. Pomimo jednak niezwykle ciężkich warunków potrafił utrzymać żywą łączność z rozwojem myśli pedagogicznej na Zachodzie i wykształcił poważny zastęp pracowników w dziedzinie teorii wychowania. Niezwykły hart ducha, umiłowanie nauki i głębokie poczucie obowiązku względem przyszłości szkoły polskiej umożliwiły mu, pomimo tak trudnych warunków, spełnienie tych zadań, jakich dokonali znakomici badacze zagraniczni, rozporządzający wszelkimi środkami naukowymi i technicznymi, pracujący w wolnym i własnym państwie.

Dawid ma w dziejach naszej pedagogiki podobne stanowisko, jakie w Stanach Zjednoczonych zajmuje *Stanley Hall*, we Francji *Binet*, w Niemczech *Meumann* i *Stern*, w Szwajcarii *Claparède*. Wszyscy ci znakomici przodownicy nowych prądów pedagogicznych mieli i mają do dyspozycji katedry uniwersyteckie, laboratoria psychologiczne, podczas gdy *Dawid* wobec panujących w Polsce stosunków nie mógł osiągnąć tych niezbędnych warsztatów pracy. Pomimo tego oddawał się z zapałem badaniom psycho-pedagogicznym, posługując się nowoczesnymi metodami naukowymi i tworząc własną, oryginalną metodę badania zjawisk psychicznych. W badaniach swych posługiwał się metodą ankietową i statystyczną, metodą eksperymentalną i metodą testów.

Na podstawie kwestionariusza, ogłoszonego w r. 1886, zebrał *Dawid* obfity materiał i opracował studjum „Zasób umysłowy dziecka. Przyczynek do psychologii doświadczalnej“ (1896). Na wstępie tej rozprawy podaje przegląd badań, dokonanych nad „inwentarzem duchowym“ dzieci szkolnych w kilku miastach niemieckich i amerykańskich, jak Berlinie, Plauen, Annaberg, w Bostonie, poczem przechodzi do analizy zasobu wyobrażeń dzieci polskich na podstawie ankiety, przeprowadzonej w szkołach warszawskich. Posługując się metodą statystyczną zestawiał *Dawid* na kilku tabelkach wyniki swych badań, wykazujące, ile przeciętnie wyobrażeń posiadali wychowankowie szkół warszawskich z zakresu świata zwierzęcego, roślinnego, zjawisk przyrody, życia społecznego człowieka i t. p. W dal-

szym ciągu omawia różnice, zachodzące pod względem zasobu umysłowego między dziećmi niemieckimi, amerykańskimi, a polskimi, między młodzieżą różnych wyznań, między chłopcami i dziewczętami, między dżitwą miejską a wiejską. Na podstawie tych badań wysnuł wreszcie szereg wniosków, mających znaczenie dydaktyczne, wskazał mianowicie, jak ważnym czynnikiem w nauczaniu początkowem jest znajomość faktycznego zasobu wyobrażeń dziecka ze względu na nawiązanie elementów nauki do treści wyobraźniowej, istniejącej w świadomości dziecka. Na poznaniu zasobu wyobrażeń dzieci, przychodzących po raz pierwszy do szkoły, oprócz należy program nauki o rzeczach i metodę nauczania w klasie elementarnej. *Dawid* badał nie tylko zasób wyobrażeń, ale także i ich rozwój, czyli według wyrażenia *Paoli Lombroso*, „ewolucję myśli dziecka”. Jest to zagadnienie nader interesujące dla nauczyciela, jak dziecko tłumaczy różne wyobrażenia w poszczególnych okresach swego życia.

Szczególniejszą uwagę poświęcił *Dawid* zagadnieniu inteligencji i dla jej poznania ułożył własną metodę, zwaną „metoda przyczyn i skutków”. Szczegółową analizę tej metody, tudzież wyniki badań inteligencji podaje w swem znakomitem dziele p. t. „Inteligencja, wola i zdolność do pracy” (Warszawa 1911), dziś już zupełnie wyczerpanem. Omówieniu metody przyczyn i skutków poświęcimy osobny artykuł, tutaj wspomnieć tylko należy, że słynny Uniwersytet Clarka w Worcester wydał nader poehlebną opinję o metodzie *Dawida*.

W ostatnich latach swego życia przebywał *Dawid* w Krakowie, gdzie miewał częste wykłady z zakresu pedagogiki eksperymentalnej, zapoznając szersze koła nauczycieli z nowemi zagadnieniami wychowawczemi i metodami badania naukowego w dziedzinie psychologii pedagogicznej. Temat ten stanowił też przedmiot jego wykładów na I. Wakacyjnym Kursie Uniwersyteckim w Zakopanem, urządzonym przez Związek Pol. Naucz. w r. 1913. Usilnem staraniem jego było stworzenie w Krakowie ogniska naukowego do badań psycho-pedagogicznych i w tym celu opracował znakomity program Polskiego Instytutu Pedagogicznego (ogłoszony w Nrze 5 „Ruchu Ped.” r. 1913). Niestety wyjazd znakomitego pedagoga do Warszawy i przedwczesny zgon († w lutym 1914) uniemożliwiły realizację tej idei w okresie przedwojennym. Dopiero teraz, już w wolnej Rzeczypospolitej powstają Instytuty i Studja Pedagogiczne. Z powodu braku dostatecznej liczby odpowiednich sił kierowniczych nauka polska odczuwa dzisiaj dotkliwie przedwczesny zgon znakomitego pracownika na polu pedagogiki eksperymentalnej.

W swoich badaniach i rozważaniach nad pedagogiką eksperymentalną uwzględnia *Dawid* obok psychologii dziecka także i psychologję wychowawcy, któremu to problemowi poświęcił ostatnie swe studjum „O Duszy Nauczycielstwa” (Kraków 1912). Studjum to, niezawodnie najgłębsze, jakie się pojawiło w ciągu ostatnich dziesiątków lat w naszej i obcej literaturze

pedagogicznej, dziś już wyczerpane zupełnie, drukowane było w I. Roczniku naszego pisma w r. 1912.

Od owego czasu stała się wielką rzeczą. Polska odzyskała swój byt państwowy i tworzy własny system edukacji publicznej. Pragnienia znakomitego pedagoga, z taką mocą przeświadczenia wypowiedziane w dziełku „O Duszy Nauczycielstwa“, stały się rzeczywistością. Zastęp nauczycieli polskich potężnieje z każdym rokiem, wzrósł od tego czasu conajmniej w czwórnasób i pracuje w warunkach zdrowych, normalnych, w szkole państwowej wolnej Rzeczypospolitej. Młode nauczycielstwo znajdzie w dziełku *Dawida* tyle szlachetnej podnieci, tyle zagadnień, pobudzających do refleksji, tyle myśli głębokich o najbardziej istotnych zadaniach i celach wychowania, ileby nadaremnie szukało w niejednej obszernej rozprawie księżce pedagogicznej o dużej wartości. Chcąc uprzystępnąć lekturę rozprawy *Dawida*, dajemy w niniejszym zeszycie przedruk artykułów, umieszczonych po raz pierwszy w „Ruchu Pedagogicznym“ w r. 1912. Dziełko to jest jakoby ewangelją pedagogiczną, z której nauczycielstwo polskie czerpało w czasach zaborów zasady i wskazania, jak ducha chronić przed jadem niewoli. Dziś studjum „O Duszy Nauczycielstwa“ wskaże nauczycielstwu, pracującemu w Niepodległej Rzeczypospolitej, drogę odrodzenia duszy człowieczej, dotkniętej miazmatami niewoli i czasów powojennych, wskaże drogę, wiodącą do wychowania prawego i myślącego obywatela wolnego państwa.

H. Rowid.

O duszy nauczycielstwa.

I.

W ognisku współczesnego zainteresowania i pracy pedagogicznej stoi zdobycie doświadczalnych podstaw, poznanie środków wychowania, metod, techniki, organizacji. Uczeń, nauczyciel, szkoła przedstawiają się nam jako mechanizm — część wielkiego mechanizmu przyrody: jak w jednym tak w drugim działają określone siły, rządzą prawa, od których znajomości i zastosowania zależy, o ile mechanizm okaże się sprawny, jakie wyda rezultaty. Taką jest treść i zadanie psychologii wychowawczej, pedagogiki doświadczalnej.

Ale jest przytem czynnik, inny, który często przeoczamy, o którym rzadko myślimy, który jednak wychowanie całe przenika i istotę jego stanowi. Wychowanie jest naturalnym procesem, cześć, co się staje tak, jak się jedynie stawać może i musi wedle praw rządzących fizycznym i duchowym organizmem człowieka. Ale w całej sprawie czynną jest jednocześnie jakaś siła kierownicza, której przyczynowo i mechanicznie uwarunkowane siły są podporządkowane i jakiś plan, wzór i idea tego, co się ma stać, co się stać powinno. Wzór ten, tę ideę w sobie nosi,

uosabia wychowawca — świadomie, najczęściej bezwiednie chce on, iżby uczeń stał się jemu podobnym, urzeczywistnił jego typ, tylko doskonalszy bez jego braków i słabości, bogatszy i wyższy o to doświadczenie, jakie jemu życie przyniosło.

Kierowniczym czynnikiem wychowania jest to, czym jest nauczyciel, a raczej za co się ma i czym jeszcze chciałby być.

Dlatego w żadnym zawodzie człowiek nie ma tak wielkiego znaczenia, jak w zawodzie nauczycielskim. Architekt może być złym człowiekiem i zbudować dom ładny i wygodny; inżynier, który przebił tunele, przeprowadził wielkie drogi, pobudował mosty — mógł być człowiekiem lichym. Już mniej to jest możliwe u lekarza; zapewne nie chciałby nikt leczyć się u takiego, o którym wiedziałby napewno, że jest złym człowiekiem. A już nauczyciel — zły człowiek jest sprzecznością w samym określeniu, niemożliwością. Nauczyciel taki może tego lub innego czasem nauczyć, rzeczy oderwanych, przypadkowych, ale pozostanie uczniowi obcym, w życiu jego żadnego wpływu nie odegra. Dlaczegoż tak jest? Co stanowi istotę nauczyciela, co sprawia, że ktoś jest nauczycielem „z urodzenia“, z powołania? Ażeby nie gubić się w dowolnych wytworach fantazji, zapytajmy raczej: jacy nauczyciele są, jakich spotykamy i jaki wśród nich typ uznać należy za najdoskonalszy, za właściwy typ nauczyciela.

Jest jeden objaw duchowego życia, u każdego w pewnym stopniu spotykany, w pewnych okolicznościach, u niektórych ludzi występujący w wyjątkowym stopniu. Jest to potrzeba i zdolność sympatyzowania, wzajemnego przenikania się, udzielania swoich i uczestniczenia w cudzych stanach duchowych, dążenie do zgodności, harmonji i jedności z duchowym życiem innych. W chwilach kiedy duchowe życie nasze osiąga większe napięcie, w chwilach przyjemnego podniecenia, radości, szczęścia, czujemy potrzebę wyrażenia swego nastroju, podzielenia go z innymi, chcemy, iżby inni — zwłaszcza bliscy i kochani — także wiedzieli to, czego my w danej chwili dowiedzieliśmy się, tak czuli, cieszyli się, jak my się cieszymy. Zadowolenie nasze, radość niepełna jest, gdy nie znajdujemy nikogo w otoczeniu, w kim mogłyby one mieć odbicie. Jest to doświadczenie pospolite i nie stanowi ono żadnej indywidualnej cechy. Ale pozwala nam ono zrozumieć stany oraz indywidualności takie, w których potrzeba i zdolność ta jest cechą dominującą.

Są to stany, w których całe życie duchowe ulega przeobrażeniu i pogłębieniu. Budzą się w niem nowe siły, zapanowują nowe wartości, albo raczej dotychczasowe treści życia ulegają przewartościowaniu. Punkt ciężkości życia całego przenosi się z zewnątrz na wewnątrz, od rzeczy, zadań, celów zmysłowych, materialnych do bardziej idealnych i duchowych. Zagadnienia metafizyczne i moralne nabierają szczególnego znaczenia, stają się niemal osobistą sprawą człowieka, szuka on i musi dać sobie na nie jakąś odpowiedź, podczas gdy dotąd były one dlań obojętne albo i niezrozumiałe.

Jednocześnie zmienia się stosunek człowieka do innych, staje się mniej samolubnym, chętnie wyrzeka się siebie dla innych, czuje potrzebę robić dobrze innym, sądzi ich pobłażliwie i zyczliwie. Stany te, znane pod nazwą „nawróceń”, „odrodzeń”, „życia wewnętrznego” spostrzega się często zarówno u jednostek jak w pewnych ruchach masowych. Jednym z objawów w stanach tych jest namiętna, nieodparta dążność do opowiadania o tem, czego człowiek doświadczył, czego się dowiedział, do głoszenia „dobrej nowiny”, dawania „świadcstwa prawdy” i zjednywania innych dla tej „nowej prawdy”. W historii rozmaitych ruchów „odrodzeniowych”, nowopowstających sekt, czytamy, że „nawróceni” muszą zawsze naukę swoją szerzyć, w razie zakazów i prześladowań opuszczają dom, rodzinę, ażeby gdzieindziej swobodnie dać ujście swej potrzebie apostołstwa, działającej w nich z żywiołową, fizjologiczną niemal siłą.

Otóż spotykamy ludzi, u których nastrój ten, nie będąc tak żywym i ostrym, jak w wypadkach „nawróceń” i „revivalów” jest zato stanem normalnym; stałym. Cechą jego jest silne poczucie duchowej wspólności i jedności z innymi. Wydaje się, jak gdyby jaźń ich nie zamykała się w granicach ich ciała, ale rozciągała się na innych, ich przenikała lub ich jaźnie w siebie przyjmowała. I to się wyraża w ich uczuciach, w sposobie zachowania się. W naszym własnem istnieniu nie znosimy niezgodności i sprzeczności, ale staramy się je wyrównać, dolega nam, że czegoś nie wiemy, nie znamy, nie rozumiemy i pracujemy nad sobą, dopóki nie usuniemy tych braków. Słabość, upadek moralny razi nasze uczucie obowiązku, budzi niezadowolienie z siebie, wyrzut, chęć poprawy, próby przezwyciężenia złych skłonności, utrwalenia dobrych.

Ten, kto ma żywe poczucie duchowej wspólności z innymi, doznaje stanów tych nie tylko w związku z własnem doświadczeniem, ale i z tem, co zachodzi w innych: czuje on za innych, chce za innych. Nie może pogodzić się z tem, że są ludzie niewiedzący, ciemni, słabi, nie może żyć, odczuwając ich ciemnoty i słabości, jako czegoś co jego własne życie pomniejsza i poniża, nie może uspokoić się, dopóki dla podniesienia jego i udoskonalenia czegoś nie uczyni.

Sądzę, że to jest istotą nauczycielskiego powołania, które możnaby określić jako miłość dusz ludzkich. Jest to miłość, bo człowiek wychodzi poza siebie, troszczy się, bezinteresownie czyni coś dla drugiego; jest to miłość dusz, bo przedmiotem jej jest wewnętrzna duchowa treść człowieka, jego dobro moralne, jego oświecenie i udoskonalenie jako istoty duchowej. Dla nauczyciela z takim powołaniem każdy nowy uczeń to jakby rozszerzenie i przyrost własnej jego jaźni, to nowe zadanie do spełnienia w zakresie własnego jego osobistego życia. „Oto uczeń mój nie wie, nie rozumie, nie przeczuwa nawet tyłu rzeczy ważnych, mądrych i potrzebnych; nie — to ja nie wiem jeszcze, nie rozumiem, to ja sam tą częścią moją, która jest nim.

Uczeń mój postępuje źle, jest złośliwy, kłamie, krzywdzi; nie — to we mnie jeszcze tyle jest złego, w tej części mojej, która jest nim. Jakże boli mnie ta niewiedza, to zło — czyż z nimi mogę żyć! Obowiązkiem, nie — raczej koniecznością, potrzebą jego jest rozprószyć je, usunąć.

Z drugiej strony każdy bezpośredni przyrost własnej świadomości, nowy nabytek wiedzy, nowy pogląd, wzniesienie się na wyższe stanowisko umysłowe, w człowieku tego typu budzi konieczność przeniesienia tych zdobyczy na innych; czegoś się samemu nauczyć, przeczytać, napisać — jest dlań dopiero początkiem, najważniejsze zadanie widzi on w tem, ażeby to, co sam posiadał, rozpowszechnić, innym nauczyć, przekonać.

Z tego względu typ ten przedstawia podobieństwo pewne do agitatora, ale podobieństwo tylko zewnętrzne: typ to o wiele wyższy, szlachetniejszy. Dla agitatora człowiek nie jest celem sam przez się, ale środkiem do celów, które leżą poza nim; działa on w interesie partji, przedsięwzięcia, własnym, idzie mu o to, ażeby pozyskać ludzi zewnętrznie, chociażby chwilowo, nie dba o to, czy przekona ich istotnie, idzie mu o czyn, znak, do tego nie potrzebuje przekonywać, wystarcza mu wmówić, zasugerować. Dla nauczyciela, jeśli nawet nie wolny jest od miłości własnej, ambicji, pobudką główną jest sam uczeń, celem — nie przypadkowe jego zachowanie się w tym lub innym wypadku, ale trwałe i głębokie oddziaływanie i urobienie jego wewnętrznej istoty, przekonania, woli.

II.

Nie kreślę tu, jak powiedziałem, tworów wyobraźni ani oderwanych przypuszczeń: typ taki istnieje, typ nauczyciela, który kocha dusze ludzkie — dusze swoich uczniów. Ta miłość dusz jest źródłem entuzjazmu, wiary w swe powołanie, siły w pracy, jest też tajemnicą główną powodzenia, wyjaśnieniem faktu, że w życiu człowieka wypadkiem, momentem, który o życiu tem decyduje, może być i jest czasem — jakiś jeden nauczyciel. I gdyby trzeba wybierać między nauczycielem, który posiada dużą wiedzę fachową, poznał psychologję, metody i technikę wychowania, ale któremu obcą jest zupełnie ta miłość dusz, i z drugiej strony takim, który przy bardzo skromnej wiedzy, braku metodycznego przygotowania, ma w sobie żywe i w czyn przechodzące poczucie duchowej wspólności, który dusze uczniów swoich — swoją ogarnia i jak swoją kocha: gdyby trzeba wybierać między nimi, pierwszeństwo bezwzględne oddałby należało temu drugiemu. Ale wybierać nie trzeba, niema tu: albo — albo. Przeciwnie nauczyciel, który ma w sobie rozwinięte życie wewnętrzne i czuje swą duchową z uczniem wspólność, ma jednocześnie silne poczucie odpowiedzialności, obowiązku, potrzebę doskonałości. Kto chce innych oświecić, podnieść przez miłość dla nich, ten musi zarazem chcieć uczynić to w sposób najlepszy, najskuteczniejszy. A więc kwestja środków, spo-

sobów działania staje się dlań równie żywotną jak samo działanie: Czy ja dobrze robię, czy nie można lepiej, i jak należy robić? Znałem nauczycieli o bardzo niewielkim zasobie wykształcenia, w trudnych warunkach życiowych, ale tak przejętych swem powołaniem, że wciąż snuli projekty różnych reform pedagogicznych, obmyślali i wynajdywali różne metody i pomoce nauczania, często dość prymitywne, albo znane już i zarzucone, które jednak w ich ręku nieraz dawały dobre rezultaty. Nauczyciel współczesny, żyjący w środowisku kulturalnem, ma w tym względzie zadanie znacznie ułatwione, czego nie dała mu szkoła, dopełnić może z książek, pism, wykładów, dla twórczych swych zdolności pole znajduje w robieniu obserwacji i doświadczeń na uczniach, nowa psychologia pedagogiczna i pedagogika doświadczalna niejedne przyczynki zawdzięcza skromnym pracownikom szkoły ludowej, które zresztą często giną w zbiorowych opracowaniach ankiet i kwestionariuszów.

Ale nauczycielowi, w którym silne jest poczucie obowiązku i pragnienie doskonałości, narzuca się z niemniejszą siłą drugie jeszcze pytanie: zagadnienie celu całej jego działalności. Co innego jest: czy dobrem jest to, co robię? Znajomość środków, przyczynowej zależności rzeczy, mechanizmu działania nie uczy nas nic o celu działania. Mogę poznać dokładnie mapę kraju, ale stąd nie dowiem się: dokąd mam jechać; dokładne zrozumienie anatomji i fizjologii wszystkich procesów, które warunkują pisanie, nie powie mi jeszcze, co mam napisać w danym wypadku. Psychologia, pedagogika doświadczalna odsłania nam prawa rządzące życiem duchowem, każe życie to pojmować jako konieczny związek pewnych przyczyn, warunków, skutków; ale nie mówi: jaką treść i cel życiu temu mamy nadać. Oto są prawa sugesji, naśladownictwa, przykładu; ale co damy uczniowi do naśladowania, jakie mu postawimy wzory? Oto prawa pamięci, przyswajania, zatrzymywania, ćwiczenia, ekonomja i technika uczenia się: ale czego ma się uczeń uczyć, w czym ćwiczyć się? Oto jeszcze prawa rozwoju uczuć, postępowania, kształtowania się woli, urabiania charakteru; gdy dane są takie warunki otoczenia, przedmioty, budzą się takie i takie instynkty i uczucia, przy takim układzie instynktów, motywów wola działa w taki i taki sposób, utrwała się taki charakter, ale jakież budzić mamy instynkty, a jakie tłumić, z jakimi przedmiotami wiązać uczucia, jakie motywy woli zaszczepiać, ku jakim kierować ją celom?

Gdy zaczniemy studjować nowoczesną psychologję i pedagogikę, olśnieni nowością i wielkością przedmiotu, czujemy tylko radość zdobywania nowej wiedzy, rozjaśniania wątpliwości, pozbywania się przesądów, widzimy przed sobą pewną i ostateczną drogę, jeszcze trochę więcej spostrzeżeń, doświadczeń, a wszystko stanie się jasnem i pewnem. Ale „droga“ to nie tylko miejsce, teren, po którym posuwać się można prędzej lub wolniej, z większem lub mniejszem tarciem, to także kierunek, w ja-

kim postępujemy. Tymczasem — pochłonięci badaniem terenu, jego torowaniem i wygładzaniem, nie myślimy o kierunku, w którym nas prowadzi, a raczej jedno utożsamiamy z drugim, mimowolnie przyjmujemy, że teren pewny, dobrze zbadany, uformowany, jest to zarazem kierunek drogi, który do celu musi doprowadzić, że skoro pewna część drogi okazuje się równiejszą i łatwiejszą od innych, iść właśnie należy w kierunku tej drogi a nie w innym. A więc, że pewne rzeczy same przez się uwagę i zainteresowanie ucznia budzą, sądzymy, że tem właśnie zajmować go należy; skoro pewne przedmioty, pewne czynności przychodzą mu łatwo, należy uczyć go tych przedmiotów, wymagać tych czynności; naturalne instynkty, popędy, upodobania, które uczeń okazuje, rozstrzygać mają o tem, co, kiedy i ile ma być treścią nauczania, jakie reguły postępowaniu jego należy postawić. Ale dlaczego, czy tak jest dobrze, czy pewni jesteśmy, że kres, u którego znajdziemy się, idąc po liniach najmniejszego oporu, jest ten właśnie, którego pragniemy, u którego znaleźć powinniśmy się?

Powiedz nam, że kierunek, cel, programy najczęściej nie zależą od nauczyciela. Narzucają je względy praktyczne, ekonomiczne, tradycja, otoczenie, wreszcie czynniki miarodajne, władzę reprezentujące, a często z nauczycielstwem i pedagogią nie wspólnego nie mające¹⁾. Niewątpliwie tak jest i tak w pewnym stopniu być musi. Przedewszystkiem zewnętrzne warunki materialne, konieczności życia ekonomicznego okazują się silniejsze od motywów idealnych. Ale — warunki ekonomiczne ulegać mogą zmianie pod wpływem świadomej woli; przytem one stanowią tylko o zawodowem przygotowaniu do pracy zarobkowej, które nie jest wszystkim, nie jest pierwszem, nie może być traktowane samo w sobie w oderwaniu od ogólnego wykształcenia, i o niem samo przez się nie rozstrzyga. — Tradycja? Tradycję poddajemy ciąglej na różnych polach rewizji i sami tworzymy nową. — Otoczenie? Ale nauczyciel może wpływać i na otoczenie, w pewnym stopniu, do swoich celów je przystosowywać, nauczyciel jest sam częścią otoczenia — częścią uczniowi najbliższą — i jakim on jest, nie pozostaje bez wpływu na to, jakim będzie otoczenie. A cele, programy, plany z góry przez władzę wyznaczone? Ale właśnie o to idzie, że nauczyciel nie może być biernym, mechanicznym wykonawcą celów i zadań nie przez niego pomyślanych i przyjętych, ale narzucanych mu z zewnątrz, przepisywanych z góry na lata, tygodnie, dni i godziny. W takim razie byłoby ekonomiczniej wszystkich nauczycieli zastąpić przez automatyczne aparaty; ktoś o jednej godzinie naciskałby określone guziki, we wszystkich szkołach aparaty, zaopatrzone w fonografy i kinematografy, zaczynałyby funkcjonować, uczniowie wedle umówionych sposobów reagowałyby, te same aparaty wykonywałyby kontrolę i „klasyfikowały“ uczniów. A jeśli nie — to zgodzić się musimy, że nau-

¹⁾ Oczywiście Autor miał tu na myśli władze szkolne państw zaborczych. (P. R.).

czyciel, który działać może tylko wedle tego, czego chce własna jego wola, że nauczyciel ten musi cel i programy dawać sobie sam lub przez swych przedstawicieli, być ich współtwórcą, a w ich wykonaniu mieć zostawioną szeroką swobodę.

Przy takim stosunku do zadania swego nauczyciel musi zdobyć jeszcze świadomość, czego ma chcieć, do czego dążyć, co ma być tą ostateczną wartością, jaką ma przez wychowanie swe wytwarzać, a zatem — jaki cel wychowania.

III.

O wartościach moralnych i celach mówi etyka. Ale etyki, która tu ma zastosowanie, nauczyć się nie można — jak psychologii i metodyki. Jest to etyka, którą każdy musi sam dla siebie stworzyć, przeżyć ją i — nią żyć.

Zgadamy się wszyscy, że szkoła powinna przygotowywać do życia. Ale — do jakiego życia? Czyli: jak żyć się powinno? To znaczy dla nauczyciela: jak ja żyć powinienem? Co ma być celem, wartością mojego życia? Od tego zależy, jakie życie potrafi w uczniu swym zbudzić, i do jakiego zdolny będzie go przygotować.

Za główną wartość i cel życia przyjąćby można przyjemność, użycie, szczęście. Na zasadzie tej opierano systematy etyczno-filozoficzne, cel ten przyświecał niejednemu życiu jednostkowemu. Jednakże z systematów tych żaden nie ostał się wobec krytyki, nie wytrzymał próby doświadczenia. Doświadczenie to pokazuje także, że życie jednostki, którego zasadą była przyjemność i użycie, okazuje się zawsze chybionem, znajduje zaprzeczenie samo w sobie i kończy się moralnem bankructwem. Inaczej być nie może. Życie, zasadzające się na biernem użyciu, prędzej czy później wpada w próżnię, pustkę, związane z warunkami zewnętrznymi, w części znacznej niezależnymi od nas, jak materialne posiadanie, zdrowie, świeżość zmysłów, ze zmianą warunków tych traci podstawę. Życie ma wartość trwałą przez to i o tyle, o ile je tworzymy sami, o ile w pewnym stopniu stajemy poza niem, wznosimy się nad nie, takie jakie jest samo przez się, przy działaniu sił naturalnych, fizycznych, organicznych. Ale to znaczy, że życie takie musi zawierać pierwiastek wysiłku, przymusu, wyrzeczenia się, a więc przykrości, cierpienia i to w warunkach nawet najpomysłniejszych zewnętrznie. Rozpatrując z energetycznego punktu widzenia różne formy życia psychicznego, stwierdzamy, że wysiłek, trudność, przymus, wyrzekanie się, cierpienie przedstawia większą ilość pracy, albo energii na równi z wszelkimi twórczymi aktami umysłu, jak abstrahowanie, tworzenie syntez, wynajdywanie, — stoją one wyżej na skali energetycznej, aniżeli stany bierne, odbiorcze, łatwość, przyjemność. Z wysiłku, przymusu, wyrzeczenia się, a więc z przykrości i cierpienia, rodziły się wszystkie wielkie dzieła myśli, sztuki, religii; z cierpienia krwi ludzkiej wyrastało wszędzie drzewo wolności; przez wysiłek, przymus, wyrzekanie się, powstawały

i żyły narody i państwa, ginęły — gdy zanikała w nich zdolność wysiłku, pokonywania trudności, przymusu, a niejsze ich zajmowało bierne użycie, przyjemność i łatwość działania. Niema i nie było w ludzkości nic wielkiego, co nie byłoby przesiąknięte cierpieniem, wysiłkiem, wyrzeczeniem się.

A więc pierwiastek ten z góry pomieścić musimy w rachunku życia, do którego ma przygotowywać wychowanie. Ale to znaczy — wiemy już — że pierwiastek ten mieć musi nauczyciel w swoim życiu, odnaleźć go lub stworzyć we własnej duszy.

Jest to właśnie zadanie zdobywania, stworzenia w sobie nowego życia, życia duchowego.

Człowiek tkwi w naturze. Ale o ile w niej pozostaje cały — ginie, zatracą się jako człowiek. Staje przed nim problemat: być albo nie być, jako człowiek, jako istota duchowa. Ażeby uniezależnić się i zapanować nad swym istnieniem zwierzęcym, naturalnym, musi zacząć istnieć na jakiejś innej płaszczyźnie bytu, zacząć żyć życiem trwalszym, bardziej rzeczywistym, aniżeli życie zmysłowe. I zadanie to spełnia w sferze poznania i w sferze działania. Wrażeniom, których dostarczają zmysły, zmiennym, przemijającym i sprzecznym, przeciwstawia trwałe pojęcia, idee, prawidłowość przyczyn i skutków. Zadaniem niekończącym się nigdy jest tu z chaosu wyprowadzić przyczynowo uwarunkowany porządek. Analogiczmem w sferze moralnej zadaniem jest wyjść poza chaos instynktów, wzruszeń, pożądań, przeciwstawić im rozumną, moralną wolę, mechanizmy przyrody uczynić narzędziem, środkiem urzeczywistniania tej woli i wystawianych przez nią celów, a za przedmiot i treść celów tych przyjąć nie to, co jest potrzebą i dobrem zmysłów, co niesie w sobie od początku zarodek przesyłu, sprzeczności i śmierci, co zamyka nas w sobie i każe żyć tylko dla siebie, co dzieli nas od innych i od wyższej poza nami istniejącej rzeczywistości, — ale to, co jest dobrem zawsze trwałem, zgodnem z sobą, poza warunkami czasu i miejsca byt swój mającym, będącym dobrem nie tylko dla nas, ale i dla innych, przez które przeto z innymi jednoczyć się możemy, żyć także ich życiem, życiem wielkiej całości, a więc nieskończenie pełniejszym i bogatszym, a nie przeminiającym — życiem wiecznem.

Jedno i drugie zadanie — poznawczo-praktyczne i moralne — człowiek podejmuje i spełnić jest zdolny tylko dzięki mocom innego porządku, które w nim tkwią i przez niego działają, porządku poza zmysłowego. Czuje on potrzebę, pragnie i tęskni do wzniesienia się, uniezależnienia od porządku zmysłowego, dlatego właśnie, że moce owe w sobie przeczuwa, że ich działania doświadcza i że może je zastosować. Bo i jakże mógłby człowiek odczuwać swą słabość, niedostateczność, znikomość, gdyby w nim nie było czegoś wielkiego, doskonałego, wiecznego? Moce te to w sferze intelektualnej — potrzeba jedności, trwałego bytu, przyczynowej prawidłowości, w sferze duchowej — to prawo moralne, ideał, sumienie.

Ale świadomość moralna nie może pozostać subiektywnem

przeżyciem, wzruszeniem, pojęciową koncepcją. Tkwi w niej konieczność realizacji, nieprzeparta potrzeba czynu. Tak jak przez przeciwstawienie się chaosowi wrażeń zmysłowych, umysł musi w pewien sposób, pewnymi kategorjami myśleć świat, tak z chwilą, gdy poprzez instynkty i pożądania przemówi w nim świadomość przeznaczenia i obowiązku, musi on w pewien sposób czynny na świat reagować, według pewnych norm stosunek swój do niego wyrazić. Tylko gdy proces intelektualnego opanowania świata przez samoistne twórcze siły umysłu posunął się już daleko, zapuścił w umyśle głębokie korzenie, stał się niemal umysłu tego organicznym procesem, który z trudnością tylko i hipotetycznie odróżniać się daje od samego działania zmysłów, — to proces moralnego wyzwolenia się człowieka od natury jest w okresie początkowym, daleki od tego, iżby uważać go można za ogólny dorobek ludzkości, na świat przez każdego przynoszony, przez jednostkę każdą z trudem na nowo musi być podejmowany i utwierdzany — jako walka naprzód o swoje duchowe, ludzkie „być albo nie być”, potem o realizację duchowego, moralnego porządku w świecie, realizację „Królestwa celów”, jak mówi Kant, które byłoby odpowiednikiem i dopełnieniem wcześniej już i pewniej urzeczywistniającego się „Królestwa konieczności i praw przyrody”. I im wyżej człowiek postąpił w duchowym swem istnieniu, tem silniejszą, bardziej nieodpartą czuje potrzebę, powołanie czynu, czynu-obowiązku. Tą wewnętrzną koniecznością powodowany, bierze na siebie dobrowolnie część ogólnego cierpienia, przymusu, wyrzeczenia się, wysiłku. Cierpienie, wysiłek, wyrzeczenie się, najściślej związane są z wyzwolonem istnieniem duchowym: jedno i drugie są względem siebie wzajemnie przyczyną i skutkiem. Cierpienie jest materją, z której tworzy się i którą trwa w człowieku duchowa rzeczywistość. I odwrotnie, z chwilą gdy rzeczywistość tę posiadał, budzi ona w nim potrzebę i czyni go zdolnym do cierpienia, wysiłku i ofiary.

Nie może być zadaniem mojem w tem miejscu wskazywać i roztrząsać poszczególne wartości i cele moralne. Różne ich formuły znajdzie nauczyciel w ogólnych traktatach etyki i pedagogiki. Każda z nich zawiera część prawdy, ale wszystkie one są martwe, nieskuteczne, o ile nauczyciel niema wrażliwości, zmysłu dla ich przyjęcia i zrozumienia. Dopiero gdy odnajdzie swą duszę, gdy uczuje rzeczywistość duchowego porządku, nabierają one dla niego treści i znaczenia, z łatwością rozpoznaje, co w każdej z nich jest prawdziwego i żywego, co jemu najlepiej odpowiada, co ma w jego życiu być wartością i celem, a zatem dla jakich wartości budzić ma i utrwalać wrażliwość w uczniu swoim, ku jakim celom wolę jego kierować. W każdym razie to jasnem staje się dlań, że wychowanie, szkoła nie może być szkołą zabawy, łatwości, gry, ale musi być szkołą wysiłku, pokonywania trudności, wyrzeczenia się, przymusu. Rozumie się, nie przymusu z zewnątrz fizycznie narzucanego, ale takiego, który rodzić się będzie z własnej woli i wewnętrznej potrzeby ucznia, ze współ-

nego — u nauczyciela i ucznia — entuzjazmu dla wysiłku, przy-
musu, obowiązku.

Jedno jeszcze w związku z tem wymaga wypowiedzenia. Koniecznem wymaganiem, nakazem i potrzebą głębokiego życia duchowego, przynależności człowieka do moralnego świata celów — jest wewnętrzna prawdziwość, zgodność z sobą, objawianie się takim tylko, jakim się jest, i w całości jakim się jest. Człowiek czuje: musisz być sobą, albo przestaniesz istnieć moralnie. A więc: być sobą naprzód każdorazowo w poszczególnych stanach — myślach, uczuciach. Potem — w całości ogólnie, jako indywidualność. Wreszcie — jako członek społeczności i narodu. Warunki zewnętrzne pełnego, na wewnętrznej zgodności z sobą i prawdziwości opartego życia i wyrażania się, w znacznej mierze wytwarza tylko Państwo — samorządne, z woli obywateli powstałe i wolność ich poręczające Państwo narodowe. Tam gdzie państwo oparte jest na ekonomicznym wyzysku albo też jest narodowo obcem, dla moralnego życia jednostek wyrasta stałe niebezpieczeństwo, powstaje w niem szereg konfliktów i sprzeczności. Życie jednostek nie może się w pełni wyrazić, jakim jest rzeczywiście, indywidualnie i narodowo nie może jednostka realizować wszystkich swych wewnętrznych potrzeb i nakazów, część sił i uzdolnień musi tłumić, innym wyraz dawać tylko połowiczny i spaczony, w zetknięciu z zewnętrznymi, jej własnym potrzebom i dążnościami, obcemi lub wrogimi formami społecznymi i państwowymi mimowoli musi potrzeby te i dążności gwałcić, zaprzeczać im, kłamać przekonaniem i uczuciom. W najlepszym razie wytwarza się życie dwoiste, ale dwoistość jest już zaprzeczeniem wewnętrznej zgodności i prawdziwości. Dwoistość przytem normalnie trwać nie może, organizacja umysłu usiłuje odzyskać jedność między sferą, do której pod parciem zewnętrznych sił dostęp daliśmy kłamstwu, obłudzie, zaprzaństwu, a tą, która miała pozostać rezerwą prawdziwej naszej istoty, dokonywa się, mimo wiedzy i woli naszej, nieustanna osmoza, przenikanie, i w rezultacie obie okazują się zatrute nieszczerością. Gdy człowiek w pewnej liczbie sytuacji z przyczyn zewnętrznych ulega pokusie zaparcia się siebie, nie ma on już dostatecznej pobudki ani siły, ażeby w pełni być sobą w tych wypadkach, gdzie niema zewnętrznego nacisku. A że zgodność z sobą, wewnętrzna prawdziwość uczuć, przekonań, sumienia, jest rdzeniem życia moralnego, warunkiem i ostoją poczucia godności, które z kolei życie to umacnia i podtrzymuje, to gdy rdzeń ów zostaje podcięty, samo życie to musi w pewnym stopniu zostać nadwątlone i zakłócone.

W warunkach tych wychowanie traci głęboki swój sens, staje się także czemś sprzecznem w sobie, połowicznym, konwencjonalnem. Może być jeszcze przystosowywaniem, tresurą, rodzajem ortopedji, przestaje być wprowadzaniem człowieka do życia wyższego, budzeniem w nim boskiego pierwiastku, walką, którą w każdym nowem pokoleniu podejmujemy o swoje wy-

zwolenie i zrealizowanie na ziemi — dobra. Czy można bez sprzeczności pomyśleć, że: kłamcy i obłudnicy wychowują sobie uczniów, ażeby umieli żyć w kłamstwie i obłudzie! Wychowanie — i kłamstwo, obłuda!

Odzyskanie niepodległości jest postulatem nie tylko naszego bytu materialnego, ale naszego życia i naszego ocalenia jako istot moralnych, które tylko przy wewnętrznej zgodności i prawdziwości utrzymać mogą swoją godność i czuć swą przynależność do wyższego świata duchowego. Idzie o to, ażeby do chwili tej przechować charakter narodu, ustrzec go od deprawacji, która mogłaby się stać nieuleczalną, znaleźć przeciwtruczną niewoli. Przeciwtruczną tę widzę w budzeniu i kształceniu o d w a g i we wszelkiej formie: odwagi tej; która potrzebną będzie gdy wybiję godzina czynu, odwagi na dziś, na dzień powszedni — odwagi być sobą, jak to tylko w granicach fizycznej przemocy jest możliwe, wyznawać siebie, swoje uczucia, mowę, przekonania, zamiary, niczego się nie zapierać, co jest ideą polskiego życia i wyzwolenia, niczego nie kłamać, co z ideą tą jest niezgodne. I jeżeli jest cel, który bardziej wyjącznie określać powinien polskie wychowanie, to jest nim wychowywanie tej odwagi.

Ale czym jest odwaga? ¹⁾ Jest to może jeden z najgłębszych i najbardziej tajemniczych przejawów ludzkiej natury. Zrozumieć ją można tylko jako stan człowieka, który już pewną częścią swojej istoty stanął poza życiem, t. j. poza życiem organicznym i zmysłowym, poza tem, co jest jego potrzebą i warunkiem, zyskiem lub stratą, i który dzięki temu zdolny jest działać wbrew życia tego interesom i samozachowaniu. Ale stawać tak poza życiem fizycznym może to tylko, co jest od niego z istoty swej niezależne, co jest w człowieku pierwiastkiem nadzmysłowym, nieucieleśnionym. Jakoż widzimy, że ile razy pierwiastek ten ulega rozbudzeniu i nabiera siły, gdy rozwija się głębsze życie wewnętrzne, jednocześnie ujawnia się w człowieku moc działania niezależnie lub wbrew wymaganiom życia materialnego — duch ofiary, zaparcia się siebie, bohaterstwa. A w tem wszystkim mieści się już i odwaga. Najwyższe napięcie duchowego życia, które wyraz znajduje w męczeństwie za swoją prawdę, jest tylko spotęgowanym objawem tego, co w słabszej postaci znajdujemy w każdym akcie odwagi. Wychować zatem odwagę, jako stałe działającą w człowieku siłę, jest to naprzód rozbudzić w nim i wychować głębokie życie duchowe. To znaczy życie takie mieć już w sobie.

IV.

Potrzeba doskonałości, poczucie odpowiedzialności i obowiązku, wewnętrzna prawdziwość, moralna odwaga i ponad tem wszystkim miłość dusz ludzkich — stanowi tło i istotę tego,

¹⁾ Nie mówię tu o t. zw. odwadze fizycznej, zwierzęcej, która zależna jest od zdrowia i siły organizmu, temperamentu i pewnego stopnia bezzmysłowości i ślepoty.

co nazwaliśmy „duszą nauczycielstwa“. Jest to dar indywidualny, powołanie, przejaw wyższego duchowego w człowieku pierwiastku. Ale jednocześnie jest to fakt ogólnego życia psychicznego, które w związku swym z organizmem fizycznym podlega szczególnym warunkom i ograniczeniom.

Na innym miejscu, analizując „zdolność do pracy“ i składające się na nią czynniki, uwydatniłem znaczenie spokoju, braku zewnętrznych i wewnętrznych podnieć, wogóle bezczynności, jako warunku, od którego zależne są wyższe psychiczne wytwory¹⁾. Wytwory takie, znamionujące rozwój i wzrastanie życia psychicznego, jak powiększanie wiedzy, tworzenie pojęć i syntez, nowe kombinowanie się wyobrażeń, wynajdywanie, pomysły, natchnienia, — jakkolwiek wymagają uprzedniej pracy świadomej, pobudzeń, wysiłku, to jednak ostatecznie dochodzą do skutku, „dojrzejają“ jako ślady pamięciowe, „układają się, organizują“ jako pojęcia, wyłaniają się z podświadomości jako pomysły i natchnienia, wtedy przedewszystkiem, gdy umysł przez czas pewien pozostaje w bezczynności, niejako ugoruje. Jest to bezczynność, ale bezczynność płodna; płodną jest jednak o tyle, o ile poprzedza ją i przygotowuje praca, i tem różni się ona od próżnowania, i o ile umysł nie jest zbyt zmęczony, wyczerpany, co znów bezczynność taką odróżnia od odpoczynku.

Życie wewnętrzne wraz z towarzyszącymi mu objawami, takie, jak je wyżej określiliśmy, jest także jedną z najwyższych postaci życia psychicznego. Poprzedzić je musi i przygotować pewnego rodzaju praca, doświadczenia, przeżycie, czytanie, rozmyślanie; ale iżby z przeżyć tych wynikać mogło duchowe pogłębienie, najwyższa „moralna synteza życia“, koniecznem jest pewne minimum spokoju, bezczynności, samotności, milczenia. Życie na zewnątrz, rozproszenie, przerzucanie się z przedmiotu na przedmiot, nieustanne towarzystwo i rozmowy, czytanie lub praca zawodowa, pozwala człowiekowi załatwiać zaledwie najbardziej powierzchowne zadania umysłowe, uniemożliwia zaś pogłębienie, skupienie, wejście w siebie i zbudzenie w sobie wyższych sił ducha.

Zwłaszcza nieustanna troska materialna, walka o chleb powszedni, wyteżona praca do zupełnego wyczerpania umysłu — tłumi wszelką możność życia prawdziwie ludzkiego, duchowego, a zatem w zarodku niszczy i te siły, które stanowią „duszę nauczycielstwa“. Widzieliśmy, że cierpienie podnosi człowieka, uduchowia go. Ale tak działa, tylko cierpienie czynne, które wynika ze świadomej woli wysiłku, wyrzeczenia się, ofiary, w imię wyższej konieczności, przeznaczenia lub obowiązku. Co więcej, ażeby nie ulec cierpieniu, ale obrócić je w żywiący, wzmacniający ducha pokarm, musi człowiek mieć dość siły, ażeby nad niem zapanować, przemyśleć, świadomie je uznać

¹⁾ P. Inteligencja, Wola i Zdolność do pracy. Warszawa, 1911. Str. 522 i in. Patrzeć o energetycznej wartości cierpienia: str. 426—471.

i na niem głębsze swe życie zbudować. Tymczasem troska o elementarne potrzeby życia, głód, lęk przed jutrem, osłabia ciało, wyczerpuje energję, zwraca myśl wyłącznie na zewnątrz, rozprasza ją na tysiące drobnych a koniecznych zabiegów i nie tylko wyłącza życie duchowe, ale budzi i wzmacnia przeciwnie mu dążności — zwierzęce instynkty samozachowania, współzawodnictwa, walki, nienawiści. Nauczyciel stale głodujący, niepewny o przyszłość swoją i najbliższych, przeciążony pracą obowiązkową, która pochłania wszystkie siły i nieustannie myśl jego zaprzęta, teroryzowany i poniżany przez zwierzchników, nauczyciel taki w najlepszym razie staje się apatycznym, na wszystko obojętnym, bardzo często — złym, złośliwym, ucznia swego nie przyjacielem i bratem, ale wrogiem i prześladowcą.

Ironją byłoby u ludzi szukać „duszy nauczycielstwa“, nawoływać ich do rozwijania i pogłębiania swego życia duchowego. Dopóki jesteśmy w tym świecie, dusza objawiać się może tylko w ciele i przez ciało; więc i dla „duszy nauczycielstwa“ muszą być naprzód dane lub wywalczone zewnętrzne materialne warunki: prawo do słusznej płacy, należytego odpoczynku i płodnej bezczynności¹⁾.

J. Wł. Dawid.

Rozwój i wychowanie płciowe dziecka w świetle Freudyzmu²⁾.

ROZDZIAŁ IV.

Kwestja płciowości dziecięcej w literaturze i w życiu.

Rozwój teoryj seksologicznych.

W tej mierze, co Freud, nie uwzględnił seksualizmu dziecięcego żaden psycholog, kwestją tą się zajmujący (*Perez, Preyer, Baldwin, Ament, Gaupp, K. Gross, J. Sully, Compayré, Claparède* i in.), w większej mierze uwzględnili ją natomiast autorowie, traktujący o dzieciach patologicznych, jak *L. Struempell* („Die pädagogische Pathologie“), *Binet-Simon* („Les enfans anormaux“), *H. Emminghaus* („Die psychischen Störungen des Kindesalters“), *F. Scholtz* („Die Charakterfehler des Kindes“), *Trueper* („Psychopathische Minderwertigkeiten im Kindesalter“), *Ufer* („Die Geistesstörungen in der Volksschule“), *T. Ziehen* („Die Geisteskrankheiten im Kindesalter“), *Demoor* („Les enfans anormaux et leur traitement“), *T. Heller* (Grundriss der Heilpädagogik“), *G. Siegert* („Problematische Kindernaturen“) i in., oraz

¹⁾ Studium „O Duszy Nauczycielstwa“ było przed ogłoszeniem w druku przedmiotem wykładu ś. p. *J. Wł. Dawida* w Uniwersytecie Jagiellońskim w styczniu 1912 roku.

²⁾ Początkowo rozdziały studjum *Dra Mirskiego* zob. w roczniku 1923. zeszyty 7—10 „Ruchu Pedagogicznego“.

poświęcone tymże zjawiskom czasopisma, jak „Zeitschrift für paedagogische Psychologie und Pathologie“ (wyd. Kemsies i Hirschloff, Berlin), „Zeitschrift fuer Kinderforschung“ (dawniej „Kinderfehler“) (wyd. Koch, Martinak, Trueper i Ufer, Inowrocław) i t. p.

Byłoby przesadą chcieć twierdzić, jakoby Freud i jego szkoła dziedziny tych zjawisk po raz pierwszy odkryli. Na ogół wszelako zjawiska płciowości dziecięcej traktowano jako objawy anormalne, wywołane przez czynniki zewnętrzne, lub też wprost patologiczne, wynikające z przedwczesnej dojrzałości płciowej na tle degeneracji konstytucyjnej. A choć stanowisko takie z reguły odpowiadało rzeczywistości, wszelako, jako punkt wyjścia dla badań nad normalną płciowością dziecięcą z góry już poniekąd kwestję przesądzało i badania te wypaczało. To też o tem normalnem życiu płciowem dziecka wiadzano niewiele, a to głównie z tego powodu, że życie to wiązano najściślej z dojrzałością organów płciowych; wobec ich zaś niedojrzałości u dzieci nie umiano sobie istnienia objawów płciowych żadną miarą wytłómaczyć, a zatem ich też na ogół nie uznawano. Nowsze badania wywołały przewrót na tem polu, choć zupełnego światła jeszcze w nie nie wniosły¹⁾. Dowiedziono przedewszystkiem, że popęd płciowy nie zależy wyłącznie od organów płciowych i niższych centrów nerwowych, lecz że jak to już Gall twierdził (w „Le fonctions de cerveau“ T. III. 1825), posiada on także niewątpliwie swoje centra wyższe, mózgowe, acz lokalizacja ich dotąd niezupełnie się udała. Tłómaczy to istnienie popędu płciowego w całym szeregu wypadków, w których organa płciowe bądź nie istnieją, bądź działac przestały, (jak np. w okresie klimakterjum u kobiet), bądź jeszcze działac są niedolne, jak u dzieci. Na występowanie popędu płciowego przed okresem pokwitania zwrócił uwagę również Gall w wspomnianem dziele; dziś uznaje się już w całej pełni, że uczucia płciowe istnieć mogą już od wczesnego dzieciństwa a pokwitanie doprowadza je tylko do pełnej siły i wyrazistości. Pozostaje to w związku z zarzuceniem owej „ejakulacyjnej“ czy „ewakuacyjnej“ teorii, identyfikującej lub conajmniej uzależniającej popęd płciowy od popędu do wydzielienia zawartości gruczołów płciowych, a pojmowaniem popędu tego jako zjawiska natury centralnej.

¹⁾ Nie mamy zamiaru przedstawiać całkowitej fizjologii i psychologii instynktu płciowego oraz jego ewolucji. Praca taka musiałaby w znacznej mierze uwzględnić fakta z dziedziny anatomii i fizjologii organów płciowych, a nawet sięgnąć po pewne dane do biologii i embriologii, mające pierwszorzędne znaczenie dla psychologii instynktu płciowego, jego różnicowania u obu płci, jego objawów patologicznych, a nadewszystko jego normalnej ewolucji ontogenetycznej, idącej niewątpliwie w parze z ogólną ewolucją somatyczną a specjalnie z rozwojem organów płciowych. Wszak nie ulega wątpliwości, że nie bez wpływu na rozwój tego instynktu i jego przejawy — nawet wyższe — jest znana, przy całej ich zresztą odmienności, homologia organów płciowych u obu płci, przy czem również nie bez znaczenia będzie fakt istnienia w formie zmarniałej pewnych — u obu płci różnych — organów szczątkowych, których rozwój nadmierny spowodować może różne t. zw. zboczenia, jak homoseksualizm, hermafrodytyzm i t. d. Lecz kwestję tę, mimo całej ich wagi, pominąć tu musimy.

Napewne stwierdziła dotąd fizjologia istnienie ośrodka w rdzeniu pacierzowym na wysokości czwartego kręgu lędźwiowego (*Budge*), rządzącego ruchami aktu płciowego, nie mającego jednak żadnego znaczenia psychologicznego, skoro działać może i po wycięciu półkul mózgowych i mózdzku. — Poza tem przyjmuje się hipotetycznie drugi ośrodek, jako ośrodek czuć zwierzęcych, w okolicy zwojów podstawy mózgu, mający pozostawać w związku z ośrodkami czuć węchowych i wzrokowych. — Trzeci wreszcie ośrodek znajduje się w korze mózgowej, (w miejscu bliżej nieokreślonym), stanowiącej organ właściwego spostrzegania i produkcji przedstawięń. Podrażnienia organów płciowych dochodzą naprzód do ośrodka niższego i wywołują odruchowe reakcje na nerwy naczynio-ruchowe i organy wydzielania, następnie zaś dochodzą do kory mózgowej i wywołują tam stan świadomości mniej lub więcej jasny. — Taki (hipotetyczny dotąd) układ ośrodków anatomicznych tłumaczyłby przebieg wzruszenia płciowego, które może wyplwać albo z organów płciowych (postać instynktowa) albo z postrzeżenia zewnętrznego, albo wreszcie z czystego wyobrażenia. (*T. Ribot* „Psychologia uczuć“, tłum. K. Okuszek, Warszawa 1901; str. 293/4).

Dalszą próbą wyjaśnienia natury i fizjologicznego mechanizmu popędu płciowego jest teoria *Molla* (w „*Untersuchungen über die Libido sexualis*“ Berlin 1897/1899 oraz „*Das Sexualleben des Kindes*“ Lipsk). Moll w popędzie tym wyróżnia dwa wedle niego poniekąd odrębne popędy, z których jeden, ontogenetycznie wcześniejszy, nazywa „*detumescencją*“, drugi, późniejszy, „*kontraktacją*“. Oba one zależą od rozwoju gruczołów płciowych, *detumescencja* wprost, *kontraktacja* zaś pośrednio; pierwsza oznacza popęd do spazmodycznego zelżenia w napięciu organów płciowych, druga zaś popęd do cielesnego kontaktu z drugą osobą płci odmiennej, a zarazem kompleks psychiczny wzbudzonych przez nią wzruszeń i zainteresowań.

Teoria *Molla*, oznaczająca w każdym razie postęp znaczny w interpretacji popędu płciowego, ile że objąć się stara cały zakres psychofizycznych jego przejawów, nie zadowala jednak całkowicie: Moll ma tę zasługę, że pierwszy zwrócił uwagę na to, że popęd płciowy nie jest czemś jednolitem, lecz złożonym; wykryte jednak przezeń składniki są raczej klasyfikacją przejawów, ujętych w dwie grupy, czyniące poniekąd zadość ich fizjologicznej i psychicznej stronie, niż powiązaniem ich genetycznym. To też zjawiska płciowości dziecięcej w świetle tej teorii nie znajdują należytego wytłumaczenia.

O krok naprzód poszedł badacz angielski *Havelock Ellis* („*Das Geschlechtsgefühl*“ tłum. Dr. Hans Kurella. Würzburg 1903. Rozdz. „*Analyse des Geschlechtstriebes*“ i inne dzieła). Na podstawie faktów z biologii zwierząt (ruja, zaloty) i etnologia (tańce ludów pierwotnych) oraz przejawów popędu płciowego u osobników kulturalnych przyjmuje Ellis etap, poprzedzający *detumescencję* *Molla*, — etap, który nazywa „*tumescencją*“

a przez który rozumie ogół wszystkich fizycznych i psychicznych podnieć, przygotowujących właściwą detumescencję. Stadium to wedle niego najdłuższe, najważniejsze i najbardziej charakterystyczne w ukształtowaniu się psychicznej strony popędu płciowego, wpływające na jego przebieg i stanowiące także podłoże dla wszelkich anomalii seksualnych. Popęd ten pozostaje w ścisłym związku m. i. z popędem do oddania moczu (wskutek ścisłego powiązania nerwowego mechanizmu genitalii i pęcherza), co w dalszym następstwie powoduje wpływ, jaki napięcie pęcherza wywiera na podrażnienie płciowe, a jaki u dzieci wywołuje często odruchową masturbację, celowe wstrzymanie moczu lub na odwrót tzw. enuresis nocturna, wzgl. diurna. — Oba te stadia, tumescencja i detumescencja, nie stanowią wedle Ellisa odrębnych popędów, jak u Molla, lecz są ze sobą jak najściślej związane: w pierwszym na skutek podnieć zewnętrznych, tudzież wyobrażeń, życzeń, ideałów doznaje organizm wzmożonego napływu energii nerwowej, aparat płciowy zaś kongestywnego napływu krwi, — w drugim zaś następuje wyładowanie tej energii w połączeniu z silnem wzburzeniem organicznem (orgazm).

Tłumaczając do pewnego stopnia mechanizm popędu płciowego, nie tłumaczy jednak Ellis samej jego istoty. Pod tym względem panują jeszcze w nauce chwiejne hipotezy, przyjmujące bądź chemiczne oddziaływanie systemu nerwowego na protoplazmę organizmu, jako przyczynę pociągu płci, bądź „głód protoplazmatyczny” jak u protozoów. (T. Ribot: o. c. rozdz. „Instynkt płciowy” str. 291 i n.).

Dla obchodzącej nas tu kwestji płciowości dziecięcej o wiele ważniejszą jest inna praca *Dra H. Ellisa* p. t. „Autoerotismus. Eine Studie über die unwillkürliche Ausserungen des Geschlechtstriebes” (w książce „Geschlechtstrieb und Schamgefühl”, tłumaczył J. E. Kötscher, 1901). Przez „autoerotyzm” rozumie Ellis „zjawisko spontanicznego podrażnienia płciowego bez wszelkiej, pośredniej czy bezpośredniej podnieć w stronę drugiej osoby. Do autoerotyzmu należą w najszerszem znaczeniu nie tylko te formy przekształconej i powstrzymanej energii seksualnej, które stanowią jedną z przyczyn tak wielu stanów chorobowych, lecz także i normalnej przejawy w sztuce i poezji, które nadają dopiero życiu mniej lub więcej uroku i poezji.”¹⁾ — Tak więc ujmuje Ellis — po raz pierwszy — w jednym zespole wszystkie należne do siebie przejawy samoczynności płciowej, z których najbardziej znaną i zbadaną jest t. zw. masturbacja (samogwałt)²⁾.

* * *

¹⁾ Już w tem miejscu zwracamy uwagę na analogję z poglądami Freuda.

²⁾ Terminu „ouanija” Ellis nie uznaje, bo termin ten, zgodnie z swą etymologią biblijną, znaczy właściwie tyle, co „coitus interruptus”.

Nie od rzeczy będzie, jeżeli przed rozstaniem się z tym rozdziałem poznamy jeszcze zarys rozwoju popędu płciowego, nakreślony przez *Ribota* (o. c. str. 20). Syntetyczny ten zarys, sam przez się ciekawy, będzie zarazem niejakiem przygotowaniem do tej syntezy, jaką daje Freud. — Otóż w ewolucji instynktu płciowego wyróżnia Ribot następujące fazy („charaktery“): fizjologiczny, psychofizjologiczny przeważnie psychologiczny a w końcu przeważnie intelektualny. „Na stopniu najniższym (u drobnoustrojów i istot im podobnych) znajdujemy fakty o charakterze czysto życiowym, pozbawione — według mego zdania — wszelkiej świadomości. Następnie pojawia się świadomość; lecz wzruszenie płciowe wyraża się w postaci zupełnie specyficznej, bez wyboru osobistego; jest ono czystym instynktem. — — — Dalej zaczyna zarysowywać się indywidualność; spotykamy wybór; przyłączają się wzruszenia tkliwe, zupełnie obce pierwszemu okresowi. Później następuje moment równowagi między pierwiastkami ustrojowymi i pierwiastkami psychicznymi; jestto wypadek, zwykle spotykany u człowieka przeciętnego, normalnego. Ten stan, bardzo złożony, wynika ze zlania się skierowanych do jednego celu licznych dążeń; skąd pochodzi jego siła nieprzezwyciężona. W następnym momencie spostrzegamy już zerwanie równowagi, wzrost w stronę przeciwną; pierwiastek fizjologiczny stopniowo znika, pierwiastek zaś psychiczny nabiera coraz większej siły; jestto okres, odpowiadający odwróconemu na wspak okresowi pierwszemu. Jestto intelektualna faza miłości, kiedy pierwiej rodzi się myśl, później zaś następują zjawiska fizjologiczne. Na jeszcze wyższym stopniu subtelności obraz osobowy, przedmiotowy zostaje zastąpiony przez ideał, pojęcie; jestto miłość czysta, platoniczna, mistyczna. Pierwiastek ustrojowy jest w niej tak słaby, że zwykłe zaprzecza się jego istnieniu“.

Poniekąd w związku z teorjami powyższymi, a poniekąd różna od nich i oryginalna jest teoria seksologiczna Freuda, o tyle od nich pełniejsza, że obejmuje nie tylko stronę fizjologiczną, lecz i psychologiczną, i że ponadto wyjaśnia cały szereg ciemnych dotąd objawów, zwłaszcza patologicznych.

Zanim jednak przejdziemy do niej, rzućmy jeszcze okiem na najczęstsze objawy seksualizmu dziecięcego, zbadane już przed i poza Freudem, co wraz z poprzednimi uwagami wytworzy dostateczne tło porównawcze dla jego własnej teorii.

ROZDZIAŁ V.

Najczęstsze objawy seksualizmu dziecięcego.

Różni, tak liczni dzisiaj autorowie, zajmujący się rozwojem młodego człowieka, rozmaicie dzielą rozwój ten na okresy, bądź ze względu na właściwości psychiczne (przeważające objawy zainteresowania, cechy intelektualno-moralne i t. d.), bądź ze względu na właściwości fizyczne (wzrost, waga i t. d.) bądź też ze względu na jedno i drugie z przewagą takiej lub owakiej cechy podstawowej. Rzecz jasna tedy, że podział ten wypadać musi dość niejednolicie.

We wszystkich tych podziałach jednak jeden z czynników zasadniczych stanowił zawsze stopień rozwoju płciowego. Z tego też stanowiska podziały te są na ogół zgodne, wyróżniając następujące okresy:

- I. 1) okres pierwszego dzieciństwa mniej więcej do lat 7;
- 2) okres drugiego dzieciństwa (chłopięctwo, dziewczęctwo) trwający u dziewcząt mniej więcej do 12—13 r. u chłopców do 14—15 r. — z okresem przygotowawczym w r. 9—10 u dziewcząt, 11—12 u chłopców;
- II. okres dojrzewania, pokwitania lub wiek przejściowy — u dziewcząt do 15 roku, u chłopców do 18 r. z wyróżnieniem okresu „krytycznego” — u dziewcząt około 14 roku, u chłopców 15 (16) roku — i okresu doskonalenia się, zakończonego osiągnięciem dojrzałości organów płciowych i drugorzędnych znamion płciowych;
- III. okres młodzieńczy, trwający mniej więcej do 20—24 r. a przechodzący stopniowo w wiek dojrzały.

Każdy z tych okresów posiada wybitne, obejmujące całego człowieka znamiona, z których — w warunkach normalnych — płciowe na pierwszy plan wybijają się w sposób niewątpliwy w okresie pokwitania, dominujące znaczenie zachowując również w okresie młodzieńczym. — W okresie dzieciństwa — pierwszego i drugiego — objawy płciowe nie występują z cechą znamienia zasadniczego, wyjąwszy wypadki patologiczne. Nie mniej jednak — mimo stanu utajenia — istnieją i zasługują na uwagę. W przeciwieństwie do seksualizmu okresu pokwitania i młodzieńczego nie ujęto ich jednak dotąd (poza patologią) w systematyczną całość, podawano tylko mniej lub więcej dokładnie, objawy poszczególne. Wobec niedojrzałości organów płciowych w tym okresie jest ich charakter wedle terminologii Ellisa — autoerotyczny (wzgl. zastępczo — heteroerotyczny). — W cytowanej książce wymienia Ellis cały szereg sposobów wzgl. podnieć, wywołujących autoerotyczne podrażnienia, tak np: naturalne lub nienaturalne dotykanie organów płciowych¹⁾, jazda na biegunach drewnianych, ulubiona przez młode dziewczęta, — jazda na koniu oraz jazda na rowerze (szczególnie u kobiet), nacisk ud na okolicę płciową²⁾ Już z po-

¹⁾ „Dzieci, często ledwie po okresie ssania, drażnią się ocieraniem o krawędzie stołu lub innych mebli” (str. 176)

²⁾ Ellis cytuje za lekarzem amerykańskim *Townsendem*, wypadek, „w którym ledwie 8 miesięczne dziecko zakładało prawe udo na lewe, zamykało oczy i ścisnęło kurczowo piąstkę; po jednej lub dwu minutach występował ból, napływ krwi do twarzy, a potem zupełne osłabienie. Powtarzało się to raz lub parę razy w tygodniu. Dziecko było zupełnie zdrowe i nie okazywało żadnych anomalij w budowie organów płciowych”, (str. 181).

wyższego wynika, o ile Ellis pojęcie masturbacji rozszerza. Jakoż zalicza tu jeszcze wiele innych celowo wywoływanych lub mimowoli występujących podrażnień autoerotycznych, jako to pod wpływem rozmyślań seksualnych (znanych przez teologię *delectatio morosa*), pod wpływem samego widoku pewnych osób, oddziaływania muzyki lub obrazów bez względu na ich treść. Na szczególną uwagę zasługuje t. zw. *narcyzm* (termin również po raz pierwszy przez Ellisa wprowadzony), *fantazje* (marzenia sennie lub sny dzienne, oraz t. zw. „wycieki nocne” (*pollucje*)).

Przez „*narcyzm*” rozumie Ellis stan samouwielbienia czy raczej podziwu dla samego siebie, zdarzający się — poza obłędem — nader rzadko zarówno u mężczyzn, jak i u kobiet. O wiele częstsze są tzw. *fantazje sennie*. Przebieg ich jest zazwyczaj inny u osobników płci żeńskiej, a inny u męskiej. Znaczącym dla fantazji sennych u kobiet jest przeciąganie ich poza sen, na jawę, w której przemieniają się na tzw. sny dzienne. Jest to więc, jak ją jeden z badaczy angielskich nazwał, „*continual story*” (ciągąca się historia), często o nader romantycznym i fantastycznym przebiegu, biorąca początek z jakiegoś rzeczywistego przeżycia erotycznego (pocałunek, widok, lektura, teatr i t. d.), snująca się w śnie dalej, a co najznamienniejsza, przechodząca następnie w jawę i to z siłą naoczności, przekonania o jej rzeczywistości. Treść jej oczywiście erotyczna, często seksualna, połączona z masturbacją lub orgazmem, acz nie zawsze. Ten ostatni wypadek (marzenie na jawie z siłą *halucynacyjną*) graniczy już z obłędem, wzgl. nerwicą, w mniejszym stopniu zdarza się jednak, jako skłonność u osób skądinąd zupełnie normalnych. Przewagę pod tym względem mają kobiety, a nawet zupełnie młode dziewczęta¹⁾.

Inaczej przedstawia się sprawa snów erotycznych u mężczyzn wzgl. chłopców w okresie pokwitania. Są to tzw. *pollucje*, połączone z orgazmem oraz z wysiękiem. U kobiet w okresie dojrzewania i dziewictwa zdarzają się tylko wyjątkowo i, rzecz ciekawa, połączone są często z uczuciem przykrem. Na występowanie *pollucji* wpływają podniety psychiczne (wyobrażenia) i fizyczne (użycie alkoholu i innych narkotyków przed snem, układ ciała, stan pęcherza, a często sama okresowość popędu płciowego). W rozwoju popędu płciowego mają one często znaczenie pierwszych jego przejawów, uświadamiających jego istnienie i z tego względu zasługują na uwagę.

O innych wczesnych objawach erotyzmu wzgl. seksualizmu dziecięcego donosi Ellis, przytaczając w dodatku do książki swej „*Das Geschlechtsgefuehl*” mnóstwo wyznań i wspomnień osób dorosłych. Nader cenny to materiał dla wszystkich, badających seksualizm dziecięcy. Dowodzi on na wszelki sposób, że

¹⁾ Ellis cytuje wypadki, w których dziewczęta na podstawie takich właśnie snów oskarżały na jawie tego lub owego mężczyznę o gwałt.

seksualizm ten istnieje i to od bardzo wczesnego wieku już porażający, a co ciekawsze, że przejawia się nie tylko w formach autoerotycznych, lecz i heteroerotycznych, a nawet heteroseksualnych. Zbyt dalekoby nas zawiodło, gdybyśmy wypadki te chcieli szczegółowo omawiać; wymienimy więc przykładowo tylko niektóre z objawów: pierwsze przejawy występują już w 6 i 7 roku życia i trwają nieprzerwanie dalej; występują one bądź samorzutnie w postaci niejasnych poczuci podrażnień, a nawet erekcyj, bądź pod wpływem podnieci zewnętrznych, mechanicznych, jak przypadkowa igraszka z członkiem, ocieranie go o jakiś przedmiot, np. jazda na poręczach schodów, widok nagich części ciała, zwłaszcza sromnych, u towarzyszy lub osób starszych; często działa tu namowa, nieuczciwa propaganda lub wprost nadużycie ze strony starszych towarzyszy lub dziewcząt-służących. Nadużycia te i namowy dzieją się często w szkole, a zwłaszcza internatach. Znamienne są owe pierwsze podrażnienia, dla samego dziecka niezrozumiałe zgoła, a budzące się nagle, — często w łóżku, w połączeniu z potrzebą oddania moczu, przyczem, gdy się dziecku zwróci uwagę na niewłaściwość zabawy z członkiem, występuje u niego instynktowy wstyd. — W wieku tym są również częste zabawy w „ojca i matkę“ z naśladowaniem aktu; zdarza się, szczególnie u dzieci neurotycznych, *pavor nocturnus* z podrażnieniem.

Rzecz znamienita, że wspomnienia te nie sięgają nigdy prawie poza 6. rok życia wstecz; brak ich tedy zupełnie z okresu t. zw. wczesnego dzieciństwa, okrytego zupełną amnezją. — Nowy okres zaczyna się, jak się zdaje, około roku 10. W okresie tym występują często tzw. miłości dziecięce, najczęściej do osób starszych, pozbawione jednak jeszcze elementu seksualnego. Nieco później zaś, około 13 lub 14 roku następuje jakby nowa fala seksualna, połączona często z zupełnem uświadomieniem, masturbacją, pierwszymi snami erotycznymi, a nawet z pollucjami i aktem rzeczywistym, dość częstym już od 15. roku.

Materiał zbyt jest szczupły, by można snuć zeń pewniejsze wnioski, tembardziej, że wyznania pochodzą częstokroć od osób widocznie neurotycznych już od dzieciństwa.

Ciekawe są nieliczne daty, odnoszące się do wczesnego seksualizmu u naszych dzieci, które podaje *Dr B. Dybowski* w broszurce p. t. „O niemoralności wśród młodzieży nieletniej i o jej przyczynach“ (Lwów 1903), zaopatrując je taką uwagą: „fakty objęte przykładami, dotyczącymi rozpusty płciowej, świadczą o niezwykle wczesnem powstawaniu popędów i o wytworzeniu się nałogów złych w organizmach prawie dziecięcych jeszcze. Popędy wczesnie wzbudzone u człowieka prowadzą do zwyrodnienia instynktów tego samego, co u małp; mamy tu więc erotyzm małpi ze wszystkimi jego następstwami aż do samogwałtu“ (str. 9). — *Falski*¹⁾ dolną granicę wieku dla poja-

¹⁾ *M. Falski*: „Niektóre dane z życia młodzieży szkół średnich“ (Nowe Tory 1906).

wienia się popędu płciowego u naszych dzieci wyznacza na r. 7, *Moszczeńska*¹⁾ na r. 6, *Bykowski* (o. c.) na 11 (u żyda), jako wiek przełomowy podaje tenże autor zgodnie z *Falskim* r. 16 (u *Moszczeńskiej* r. 17—19). Daty to o tyle nieściśle, że niewiadomo, czy idzie o autoerotyczne przejawy seksualne czy o „rozpusztę”; natomiast ów „wiek przełomowy” oznacza niewątpliwie wiek, w którym badani chłopcy zaczęli „normalne” życie płciowe. O tem jeszcze później.

Z przejawów płciowości dziecięcej na szczególniejszą uwagę zasługuje onanija czyli masturbacja (samogwałt), o której wspomnieliśmy już w związku z autoerotyzmem.

Samogwałt.

W historycznym rozwoju zagadnienia płciowości dziecięcej stanowi samogwałt (samopłcenie, marnopłcenie) kwestję jakby uprzywilejowaną, co trwa po dzień dzisiejszy jeszcze. Od niego badanie tej sprawy się zaczęło, jemu dotąd największą poświęca się uwagę, on też głównie z zakresu zagadnień płciowości dziecięcej zaprzęta umysły pedagogów. Przypisać to należy niewątpliwie przedewszystkiem znacznemu rozpowszechnieniu tego nałogu wśród młodzieży, postać jego drastyczności, wreszcie zaś i wybitnej jego szkodliwości dla normalnego rozwoju dziecka. Nie od rzeczy będzie wspomnieć, że objaw ten, występujący nader często także w świecie zwierzęcym (np. u koni, małp i t. d.), rozpowszechniony wśród ludów pierwotnych, znany u Greków i Rzymian, bardzo rozpowszechniony za ery chrześcijańskiej, przez Kościół katolicki potępiony bezwzględnie, mniej bezwzględnie przez protestantyzm, pierwsze, jak się zdaje, lekarskie oświecenie znalazł z początkiem XVIII w. w książce anonima, lekarza angielskiego pt. „*Onania, or the Heinous Sin of Self-Pollution and all its Frightful Consequences in both sexes*” i t. d. Książka i z tego względu ciekawa, że tu po raz pierwszy przedstawiono skutki tej anomalji z ową niesłychaną grozą, która w następstwie tak fatalnie odbiła się na dalszej, kwestji tej poświęconej literaturze medycznej — oraz na tych, gwoli którym ją pisano, t. j. dotkniętej tem złem młodzieży. Kierunek ten wzmógł się jeszcze bardziej dzięki następnej pracy, lekarza z *Lozanny Tissota*: „*Traité de l'Onanisme, Dissertation sur le Maladies produites par la Masturbation*” (1760), tłumaczonej niemal na wszystkie języki świata, oraz *Voltaire'a* w „*Dictionnaire philosophique*”. — Odtąd rozpoczyna się ta kampanja lekarska i — popularno-szarlataniska, która niewątpliwie o wiele więcej złego spowodowała, niż dobrego, bo, nie oparta na podstawie naukowej, w zboczeniu tem dopatrywała się źródła wszelkich nieszczęść fizycznych, du-

¹⁾ *I. Moszczeńska*: „Czego nie wiemy o naszych synach?” (Warszawa 1904).

chowych i moralnych, a strasząc i grożąc, sama stała się źródłem nieszczęść jeszcze większych. Trwała ona do ostatnich niemal czasów i wywołała olbrzymią literaturę¹⁾. Nie może być naszym zadaniem w tem miejscu kreślić dalej dziejów tego zagadnienia i poszczególnych na nie zapatrywań. Stwierdzamy więc tylko, że zapatrywania te na ogół znacznym w ostatnich czasach uległy zmianom. Nie znaczy to, by i dziś osiągnięto już jednomyślność w naukowej interpretacji tego zjawiska, tudzież w ocenie jego szkodliwości. Przeciwnie, istnieją pod tym względem dwa biegunowo sobie wrogie obozy. Niema już wprawdzie bezwzględnych radykalistów w stylu Tissota, są jednakowoż radykałisci typu wręcz przeciwnego, uważający więc masturbację za objaw omal że nie normalny, zwłaszcza u młodzieży, jak np. *Tillier* („*L'instinct sexuel*“, Paryż 1889) lub *Venturi* („*Le Degenerazione Psico-Sexuale*“ 1892); przeciw tej mniejszości stoją jednak — różniący się w stopniu i szczegółach a stanowiący ogromną większość — wszyscy ci, którzy tzw. onanię uznają za objaw niewątpliwie ujemny, a w wielu wypadkach, szczególnie u dzieci i u młodzieży, oraz u natur konstytucyjnie upośledzonych — za w wysokim stopniu szkodliwy i niebezpieczny, bynajmniej jednak nie za owo zło, któremu przypisywała dawniejsza medycyna — wszystkie nieomal znane sobie choroby.

Jak widzieliśmy, stanowi onania czy masturbacja jeden z przejawów wzgl. grupę przejawów rozleglejszego popędu t. j. popędu autoerotycznego. Popęd ten występuje nader wcześnie. To też i masturbacja zdarza się u dzieci bardzo małych, nawet 2-letnich, spowodowana bądź przypadkowem lub organicznem podrażnieniem, bądź neurotyczną konstytucją.

Kwestja rozpowszechnienia masturbacji wśród młodzieży jest nader chwiejna. Rzecz jasna, zależy owo rozpowszechnienie od warunków klimatycznych (na południu jest ono o wiele większe), społecznych (większe wśród dzieci gminu wiejskiego i proletariatu miejskiego), higienicznych (sposób życia i pracy) a wreszcie indywidualnie-konstytucyjnych. Stąd to pochodzi, że, gdy jedni autorowie wyrażają zapatrywanie, że 99% młodych chłopców i dziewcząt oddaje się masturbacji, inni podają procent znacznie mniejszy. Odnosi się to i do młodzieży szkolnej, i tu różnią się zapatrywania zasadniczo; jedni o masturbacji w szkole nic nie wiedzą, inni na 10 podają 8 uprawiających masturbację, zwłaszcza wzajemną (szczególnie kierownicy inter-

¹⁾ Podaje ją w swej monografii *Rohleder*: „*Die Masturbation* (1899); por. także *H. Ellis*: „*Geschlechtstrieb und Schamgefühl*“ rozdz. „*Autoerotismus*“ Cz. III. Warto zaznaczyć, że w literaturze pedagogicznej jeden z pierwszych zwrócił na samogwałt uwagę *Rousseau* w „*Emilu*“. — Za nim poszli pod silnym jego wpływem pozostający filantropiści niemieccy (*Basedów*, *Salzmann*, *Campe*), którzy do szkół wprowadzili po raz pierwszy świadomie „pedagogikę seksualną“, jednakowoż w formie wyłącznego uświadamiania (*Thalhofer*: „*Die sexuelle Pädagogik bei den Philantropen*“ Kempten 1907).

natów). Na tę rozbieżność zdań wpływa niewątpliwie nie tylko trudność w zebraniu dat prawdziwych, lecz i rzeczywista rozbieżność, zależna od kierownictwa szkoły i środowisk, z których uczniowie pochodzą¹⁾. Na wszelki sposób z wyznań osobistych, tudzież zapodań lekarskich i pedagogicznych wynika, że nałóg ten jest nader rozpowszechniony wśród młodzieży wogóle a szkolnej w szczególności, do czego prócz złego przykładu, idącego od „doświadczeńszych”, przyczyniają się czynniki specjalnie szkolne, jako to: siedzenie przez dłuższy czas (często z założonymi nogami), wstrzymywanie moczu, przeciążenie i przepracowanie u słabszych uczniów, usposabiające do masturbacji, strach przed egzaminowaniem, a często także ćwiczenia gimnastyczne, jak wspinanie się na drążku lub linie.

Zdaje się, że wyróżnić należy pewne okresy wieku, w których masturbacja się przejawia i od których zarazem charakter jej poniekąd zależy. Pierwszy taki okres widzieliśmy już w najwcześniejszym dzieciństwie. Drugi okres przypada na wczesny okres młodości; w obu tych okresach, na ogół, brak jeszcze wyraźnego związku z wyobrażeniami erotycznymi; jest to raczej zaspokojenie nieokreślonej organicznej dążności, połączone z uczuciem przyjemnem. Właściwa onania erotyczna przypada na okres pokwitania. O niej to mówi *Venturi* (o. c.), że: „ma prawie halucynacyjny charakter i pod względem psychicznym zbliża się do rzeczywistego aktu seksualnego, w który też nieświadomie przechodzi. Wszelako jeśli przeciągnie się w okres męski, staje się chorobliwą i przemienia się w fetyszym erotyczny”.

Co się tyczy jej rozdziału w edle płci, to zdaniem *Ellisa*, w dzieciństwie zdarza się częściej u dziewcząt, niż u chłopców, w okresie pokwitania występuje u obu płci, acz z pewną przewagą u chłopców, natomiast po okresie dojrzałości znowu częściej u młodych kobiet, niż u mężczyzn.

Pozostaje kwestja szkodliwości, której tu w całości rozpatrywać nie sposób, a jeno odnośnie do wieku młodego. Otóż nie. ulega wątpliwości, że wprawdzie medycyna dzisiejsza poczyniła co do masturbacji w wieku dojrzałym cały szereg „ustępstw” a nawet bierze ją niekiedy, — gdy uprawiana w miarę i przez osobniki zdrowe, — w obronę, jako remedium na inne dolegliwości, mimo to czyni z drugiej strony zgodne zastrzeżenia w wy-

¹⁾ Znamienna jest cyfra, podana dla naszych stosunków przez *Dra Bykowski* (l. c. str. 32), przyczem zaznaczyć należy, że odnosi się ona do uczniów starszych, już w okresie dojrzałości: „wśród zbadanych w tym względzie — powiada B. — 65.4%, oddawało się temu nałogowi w rozmaitych czasach”. — Inny autor polski *Dr Gromski* (l. c. str. 544) powiada: „Wogóle samogwałt należy do nałogów wśród szkół bardzo rozpowszechnionych, bardziej niż to przypuszczają wychowawcy, którzy doprawdy pod tym względem jak gdyby uśpili swą czujność”. — Z ankiety *T. Łazowskiego* i *K. Sawickiego* wynika, że 64.09% studentów (141 na 220) oddawało się onanizmowi w tym lub innym wieku. Większość rozpoczęła ten nałóg po raz pierwszy między 12 a 16 rokiem życia, niektórzy już od siódmego roku. — „W szkołach a zwłaszcza internatach powstawać mogą wprost epidemie samogwałtów”.

padkach 1) nałogowego (ekscesywnego) jej uprawiania, 2) uprawiania jej przez osobniki dziedzicznie obciążone, neurotyczne, konstytucyjnie słabe, oraz 3) uprawiania jej przez dzieci. Wbrew dawnym poglądom wyklucza wprawdzie dzisiejsza medycyna nawet w tych wypadkach masturbację, jako jedyną przyczynę bądź specjalnego „obłędu masturbacyjnego”, bądź innych form psychoz i nerwic, uważając ją w takich razach za jedną tylko z warunkujących przyczyn; przyznaje jednak, że wywołać może cały szereg objawów, jak pewien stopień zwyrodnienia psychopatycznego, osłabienie pamięci, depresję energii intelektualnej, zaburzenia w trawieniu i cyrkulacji krwi, a nadewszystko neurastenję. — Jako skutki i symptomata masturbacji, specjalnie dziecięcej wymienia *Fürbringer* (Artykuł „Onanja” w „*Real-Encyclopädie*” Eulenburga 1888): osłabienie, trwożliwe zachowanie się, niechęć do nauki, osłabienie pamięci, rozpróśnienie uwagi, ból głowy, zaburzenia wzroku i mowy, dzwonienie w uszach, palpitację serca i subiektywne czucia świetlne, niekiedy bladeść twarzy i wzrok niepewny. *Hegar* („*Der Geschlechtstrieb*” Stuttgart 1894) zwraca szczególnie uwagę na intelektualne i moralne szkody, jakie masturbacja wyrządza, więc na osłabienie ogólnej sprawności umysłowej, zwiotczenie siły woli, a zwłaszcza ośrodków powściągających (moralnych oporów). — Podobnie *A. Combe* (w dziełku pt. „*Nerwowość u dzieci*”, przeł. Dr. H. Nusbaum Warszawa 1904) mówi: „Raczej przez wpływ na wyobraźnię i przez wstrząśnienie nerwowe, aniżeli przez osłabienie ciała, odbija się na zdrowiu dzieci ujemnie samogwałt. Czynniki ten, tak częsty u obu płci, może przeceniany za czasów Tissota, jest nadto niedoceniany w czasach naszych. Jest bowiem niewątpliwem, że samogwałt uprawiany w dzieciństwie oraz w wieku młodzieńczym wycieńcza organizm, podnieca układ nerwowy bardzo jeszcze tkliwy w tym okresie rozwojowym, kła wyobraźnię i wywiera doniosły wpływ na rozwój nerwowości” (str. 114 i n.).

Tę psychologiczną stronę masturbacji nader trafnie oświeśla *Ellis* (o. c. str. 269): „Po stronie psychicznej — powiada on — najczęstszą, najbardziej charakterystyczną cechą masturbacji uprawianej w nadmiarze jest chorobliwie wzmożona samowiedza bez równomiernie wzmożonego poczucia szacunku dla siebie”. To też onanista, jako rekompensatę za brak tego poczucia wytwarza w sobie sztuczny surogat w postaci arogancji duchowej. — Nadto związane z tym nałogiem jeszcze okoliczności, jak obawa przed odkryciem, wytwarza postawę niespołeczną, skłonność do samotności, lęklliwość, niepewność i podejrzliwość; ustawiczne klęski w walce z nałogiem osłabiają wolę, a, wywołując poczucie winy i grzechu, wywołują też często chorobliwy stan skruchy i religijnej afektacji. — Poza tem, u kobiet zwłaszcza, prowadzi masturbacja, rozpoczęta w okresie, gdy popędy zmysłowe są już rozbudzone, wyższe zaś uczucia erotyczne jeszcze się rozwinać nie zdołały, do coraz silniejszego rozdziału między temi fizycznymi popędami a uczuciami wyższymi, co w dalszym ciągu przygoto-

wuje podłoże do rozmaitych zboczeń a nawet inwersyj z jednej strony, z drugiej zaś wytwarza na przyszłość oziębłość erotyczną, niechęć i niemoc wobec normalnych aktów, a zatem i wobec małżeństwa.

Dr Józef Mirski.

O metodzie przyczyn i skutków.

(Metoda badania inteligencji według J. Wł. Dawida).

W miarę rozwoju psychologii pedagogicznej, w miarę doskonalenia metod i osiągniętych wyników badania objawów życia duchowego dziecka sądy nauczyciela, dotyczące oceny uczniów, stają się coraz ostrożniejsze, subtelniejsze, bardziej zgodne z faktycznym stanem rzeczy, a temsamem sprawiedliwsze. Nauczyciel wydaje zazwyczaj sąd o uczniu na podstawie jego zachowania się w szkole i postępów w nauce; opinię swą opiera najczęściej na stwierdzeniu zasobu wiadomości, jakie sobie uczeń zdołał przyswoić w zakresie programu naukowego. Sąd, stwierdzający postępy ucznia w danym przedmiocie, bywa zarazem i opinią nauczyciela o poziomie jego inteligencji. Zdarzają się jednakowoż wypadki, że inteligencję ucznia wybitnie uzdolnionego w pewnym kierunku, np. w matematyce, a wykazującego słabe postępy w językach, inaczej ocenia nauczyciel matematyki, aniżeli nauczyciel języków. Sądy o inteligencji tego samego ucznia bywają nieraz rozbieżne, a nawet wprost przeciwne.

Zdajemy sobie sprawę, że wiedza sama, stopień wykształcenia jednostki, nie stanowi dostatecznego sprawdzianu oceny jej inteligencji. Wiadomo bowiem, że istnieją ludzie, którzy nie kończyli żadnych szkół, ludzie bez wykształcenia, a którym przecież nie można odmówić znacznego nieraz poziomu inteligencji. *Binet* wspomina, że istnieje t. zw. inteligencja naturalna, możliwa nawet u analfabetów. Wynika stąd potrzeba znalezienia bardziej pewnego sposobu oceny stopnia inteligencji, aniżeli stwierdzenie zasobu wiedzy, w szczególności wiadomości szkolnych. Psychologia pedagogiczna szuka też metod, któreby umożliwiły wydanie dostatecznie uzasadnionego sądu o poziomie inteligencji dziecka w poszczególnych okresach jego życia.

Zanim przejdziemy do omówienia najpowszechniej stosowanych i najważniejszych metod badania inteligencji, w szczególności „metody przyczyn i skutków” *Dawida*, zwróćmy najpierw uwagę na samo pojęcie inteligencji. Wspomniałem już, że inteligencji nie możemy utożsamiać z nabytą wiedzą szkolną. Także i znakomita pamięć lub wybitna zdolność w pewnym kierunku, talent specjalny, niezawsze idzie w parze ze stopniem inteligencji. W swej subtelnej analizie inteligencji wykazuje *Dawid*, że zrozumienie istoty tej zdolności psychicznej zależy od poznania procesów, stanowiących jej podstawę, tudzież od poznania warunków, od których znów zależy rozwój i działanie tych procesów. Warunkami temi są: należyte funkcjonowanie

zmysłów, zdolność koncentracji uwagi, dobra pamięć, lotna i żywa fantazja. Podczas gdy dobrze rozwinięty zmysł spostrzegawczy, pamięć, uwaga, fantazja stanowią niejako podłoże, z którego inteligencja czerpie materiał psychiczny, to istotą jej jest myślenie, t. j. zdolność tworzenia pojęć, wydawania sądów i wniosków, zdolność umiejętnego wynajdywania stosunków pomiędzy jednym pojęciem a drugim, pomiędzy jednym sądem a drugim.

W procesie myślenia dążymy do czegoś, co nie jest dane bezpośrednio, t. j. na podstawie postrzegania zmysłowego lub też na podstawie przypominania sobie doświadczeń minionych, ale dążymy do poznania treści nowej, przyczem towarzyszy temu procesowi pewne uczucie wysiłku duchowego. Stąd też cechą myślenia jest czynna postawa naszej świadomości, naszego umysłu. Istotą inteligencji stanowi tedy myślenie, t. j. proces psychiczny, zmierzający ku nowej treści świadomości, ku nowym celom, proces pobudzający jednostkę do pokonywania oporu i przeszkód na drodze poznania¹⁾. A zatem nie to, co człowiek wie, jest sprawdzianem jego inteligencji, ale poznanie dróg i sposobów, przy pomocy których zdobył swą wiedzę i jak się nią w życiu posługuje. To samo powiedzieć można o poglądach społeczno-politycznych, o ideach, jakim jednostka hołduje. Samo ich posiadanie nie świadczy jeszcze o inteligencji osobnika, ale sposoby i drogi, które prowadzi do swych poglądów i idei, jak je zdobył i jak je w życiu stosuje i urzeczywistnia. Zapewne nikt nie nabierze wysokiego wyobrażenia o inteligencji jednostki, która swoje idee i poglądy czerpie z broszurek popularno-agitacyjnych, z pism brukowych, z przemówień wiecowych i t. p. Jednostka o wyższym poziomie inteligencji zdobywa pogląd na zjawiska społeczno-polityczne, wogóle na wszelkie objawy życia, badając i porównując fakty, zastanawiając się nad nimi i kontrolując je ustawicznie. Oczywiście jest to praca psychiczna, wymagająca sporo wysiłku, a ponieważ natura ludzka skłonna jest do lenistwa myślowego, stąd też zazwyczaj wielu idzie po drodze najlżejszego oporu, przyjmując gotowe zasady, poglądy, hasła, idee.

Podobnie jak Dawid, określa inteligencję psychofag niemiecki *William Stern* jako ogólną zdolność przystosowania się jednostki do nowych zadań i warunków życiowych²⁾. Ujmując inteligencję, jako zdolność ogólną, odróżnia ją temsamem od talentu, od zdolności tworzenia w specjalnym kierunku. Podczas gdy talent jest zdolnością twórczą materialną, to inteligencja jest zdolnością twórczą formalną. Inteligencja umożliwia jednostce przystosowanie się do nowych zadań, nowych wynogów i sytuacji życiowych, a więc jest czynnikiem ułatwiającym poznanie nowych celów, nowej treści poznawczej. *Ernest Meumann* widzi istotę inteligencji w wysokim rozwoju zdolności

¹⁾ J. Wł. Dawid. *Inteligencja, wola i zdolność do pracy*. Warszawa, 1911, str. 23.

²⁾ W. Stern. *Die psychologischen Methoden der Intelligenzprüfung und deren Anwendung an Schulkindern*, Lipsk 1912. Str. 3.

samodzielnego i produktywnego myślenia, w umiejętności kierowania innymi funkcjami psychicznymi, jak fantazją, uwagą, pamięcią, obserwacją i t. d.¹⁾). Jednostki inteligentniejsze od mniej inteligentnych różnią się przede wszystkim zdolnością umiejętnego kombinowania, wnioskowania, umiejętnością syntetycznego ujmowania zjawisk i faktów.

Omówiwszy pojęcie inteligencji, zajmiemy się z kolei rozpatrzeniem ważniejszych metod jej badania. W ostatnim dwudziestolecu stwierdzić można w wielu krajach usiłowania i systematyczne prace około znalezienia ścisłych metod badania inteligencji, a zapoczątkował ten ruch w dziedzinie psychologii pedagogicznej Alfred Binet († 1911). W roku 1908 pojawia się w czasopiśmie paryskim „L'Année Psychologique” studjum Bineta i jego współpracownika *Dra Simona* na temat rozwoju inteligencji dzieci²⁾. W studjum tem obaj autorzy rozwijają pomysł metody badania i określenia poziomu inteligencji. Ogłoszenie tej pracy stanowi punkt zwrotny w dziejach nowoczesnej psychologii, szczególnie psychologii pedagogicznej, jest zdarzeniem wielkiej doniosłości dla rozwoju i organizacji wychowania obecnej doby.

Próby badania inteligencji zapomocą odpowiednich sposobów rozpoczął Binet o wiele wcześniej, bo już w r. 1895, ale systematyczną pracę około stworzenia metody specjalnej podjął w kilka lat potem z inicjatywy francuskiego ministra oświecenia, który go zachęcił do badań nad dziećmi anormalnymi, umysłowo upośledzonymi. Chodziło bowiem o segregację dzieci w szkołach francuskich, o podział dzieci normalnie rozwiniętych i opóźnionych w rozwoju intelektualnym. Rozpoczął tedy Binet wspólnie z *Simonem* badania dzieci w szkołach elementarnych w Paryżu i w r. 1908 obaj psycholowie ogłosili swą metodę, zwaną „metryczną skalą inteligencji” (*Echelle métrique de l'intelligence*).

Metryczna skala inteligencji obejmuje dla każdego wieku, poczynawszy od trzeciego do 13 roku życia odpowiednie próby, zagadnienia, zadania, t. zw. testy. Z ich pomocą można stwierdzić, czy badane dziecko jest normalnie rozwinięte, t. j. czy wiek fizyczny odpowiada wiekowi inteligencji, czy też jego rozwój intelektualny przewyższa normę, t. zn. wiek inteligencji jest wyższy, aniżeli wiek fizyczny, czy wreszcie rozwój intelektualny jest opóźniony, t. j. wiek inteligencji jest niższy aniżeli wiek fizyczny. Opóźnienie to może być nieznaczne, a może wynosić 2, 3 i więcej lat, co już świadczy o wysokim stopniu niedorozwoju, o głupstwie, matolkowstwie, idiotyzmie, kretyzmie.

W trzy lata później, w r. 1911 poczynił twórca metrycznej skali inteligencji pewne zmiany celem udoskonalenia swej metody, między innymi przeznaczył dla każdego wieku po 5 testów i dodał

¹⁾ E. Meumann. Abriss der experimentellen Pädagogik. Lipsk. 1914.

²⁾ La développement de l'intelligence chez les enfants.

testy dla młodzieży starszej i dla dorosłych. Dla przykładu podajemy tutaj testy przeznaczone dla dzieci 7-mio i 10-letnich. Dziecko 7-letnie powinno rozwiązać następujące testy: 1) Pokazać prawą rękę, lewe ucho; 2) opisać przedmioty na obrazku; 3) wykonać trzy polecenia naraz; 4) policzyć razem 6 monet różnej wartości (3 monety po 2 gr. i 3 po 1 gr.); 5) nazwać cztery główne barwy. Dziecku 10-letniemu dajemy następujące testy: 1) pięć pudełek równej wielkości, a różnie obciążonych ułożyć w porządku według ich ciężaru; 2) skopjować z pamięci łatwe wzory rysunkowe; 3) krytyka zdań niedorzecznych; 4) odpowiedzi na trudne pytania; 5) z 3 danych wyrazów utworzenie dwu zdań.

Jeśli dziecko rozwiąże wszystkie próby swego wieku prócz jednej, stwierdzamy, że jest rozwinięte normalnie. Jeśli zaś dziecko np. 9-letnie rozwiąże wszystkie testy prócz jednego, przeznaczone dla 10-letnich, mówimy, że jest o rok rozwinięte ponad normę. Bliższe szczegóły i całkowitą metryczną skalę B-S. znaleźć można w artykule *Dr. E. Wróblewskiej* i w publikacji *Dra Jaroszyńskiego*¹⁾.

Metoda B-S rozpowszechniła się nie tylko w krajach europejskich, ale i w Stanach Zjednoczonych Ameryki. Wszędzie przeprowadzono liczne badania, starano się przystosować „metryczną skalę inteligencji” do warunków danego kraju i właściwości psychicznych dzieci, czyniono próby około jej udoskonalenia. W Stanach Zjednoczonych stosował metodę Bineta *Goddard*, w Niemczech *Bobertag*, we Włoszech *Saffioti*, w Belgii *Decroly*, w Anglii *Johnston*, *Terman* i *Childs*, w Polsce *Hamczyk*.

Jeśli zestawimy wyniki badania inteligencji metodą B-S, zobaczymy, że w różnych krajach powtarzają się podobne stosunki procentowe co do poziomu inteligencji z nieznacznymi odchyleniami.

Wyniki badań według:	a) Bineta w Paryżu	b) Goddarda w Vinneland (Stan New-Yersey)	c) Bobertaga we Wrocławiu
2 lata poniżej normy	6 ⁰ / ₀	11 ⁰ / ₀	4 ⁰ / ₀
1 rok „ „ „ „ 	21 ¹ / ₂ ⁰ / ₀	20 ¹ / ₂ ⁰ / ₀	19 ⁰ / ₀
normalny	51 ⁰ / ₀	41 ¹ / ₂ ⁰ / ₀	52 ⁰ / ₀
1 rok powyżej normy	20 ¹ / ₂ ⁰ / ₀	21 ¹ / ₂ ⁰ / ₀	22 ¹ / ₂ ⁰ / ₀
2 lata „ „ „ „ 	1 ⁰ / ₀	5 ¹ / ₂ ⁰ / ₀	2 ¹ / ₂ ⁰ / ₀

W wynikach tych badań dostrzegamy wszędzie pewną symetrię; jeśli owe rezultaty przedstawimy w postaci krzywej, będzie ona miała kształt dzwonu. Można tu zatem zastosować prawo Gaussa, według którego wyniki uzyskane drogą badań masowych wykazują, że największa ilość wypadków skupia się około normalnej średniej, odchylenia zaś od normy zarówno w kierunku pozytywnym, jak i negatywnym rozkładają się względnie równomiernie.

¹⁾ *Dr E. W. O metrycznej skali inteligencji Alfreda Bineta. (Ruch Ped. R. 1912).*

Dr T. Jaroszyński. Metody badań psychologicznych w szkole. Warszawa 1920.

Oprócz metrycznej skali inteligencji *B-S* ma dość częste zastosowanie metoda kombinacyjna *Ebbinghausa*, polegająca na uzupełnieniu tekstu, w którym opuszczono wyrazy lub sylaby. Dajemy badanej osobie n. p. opowiadanie, w którym w miejsce niektórych wyrazów zaznaczone są kropki (domyślniki). Chodzi o uzupełnienie tekstu w ciągu określonego czasu w sposób logiczny. W ostatnim czasie *Ebbinghaus* zmienił swą metodę w tym duchu, że w tekście opuścił tylko spójniki i przysłówki; te części mowy bowiem, łącząc zdania, wyrażają zarazem stosunki, zachodzące pomiędzy ich poszczególnymi członami (przyczynę, skutek, cel, warunek, przeciwstawienie i t. p.). Badania zapomocą tej metody dają możność wysnucia wniosku o zdolności logicznego myślenia danego osobnika.

W pracowni psychologicznej *Sterna* w Hamburgu opracowano metodę badania inteligencji, w skład której wchodzi różnorodne testy, zarówno znane z innych metod, jak i nowe pomysłu samego *Sterna*¹⁾. Metoda ta ma zastosowanie głównie w badaniach inteligencji dzieci starszych i młodzieży. Oto szereg tych testów: 1) uzupełnienie opowiadania brakującymi spójnikami; 2) podanie treści obrazków; 3) wykrycie niedorzeczności w opowiadaniach; 4) podanie definicji pojęć konkretnych i abstrakcyjnych (listonosz, wyspa, łośdź podwodna, kuzyn, wuj, czynsz, zdobycz, manewry, kłamstwo, zawiść, skąpstwo, odwaga); 5) wyjaśnienie sensu bajki; 6) tworzenie zdań na podstawie podanych trzech wyrazów, n. p. koń, pszczoła, jeździec; ciekawość, drzwi, krew z nosa; piekarczyk, balon, plagi; kot, drzewo, porzucone piórka; włamywacz, biblja, nawrócenie; tramwaj, hałas, krew; spóźnienie zegarka, wypadek kolejowy, radość²⁾. 7) Próby niezależne od zdolności słownej, t. zw. testy nieme. Podajemy osobie badanej obrazki na dwu kartonach tak dobrane, że obrazek na jednym pozostaje w pewnym związku z obrazkiem na drugim kartonie. Badany osobnik ma wynaleźć odpowiadające sobie obrazki, n. p. smyczek, skrzypce; nóż, widelec; motyl, gąsienica; kłódka, klucz; koń, wóz; zegarek, łańcuszek itp.

Po tym przeglądzie najważniejszych sposobów oznaczania poziomu inteligencji zajmujemy się polską metodą badania inteligencji, opracowaną przez Dawida, t. j. „metodą przyczyn i skutków“.

H. R.

(D. n.).

¹⁾ W. Stern. Höhere Intelligenztests zur Prüfung Jugendlicher. (Ztschr. für päd. Psych. u. exp. Päd. 1918).

²⁾ Testy te rozwinęli pod wpływem Bineta dwaj psychologowie niemieccy Moede i Piorkowski.

Recenzje.

Dr. Wiktor Chrupek. *O reformę wychowania moralnego w naszej szkole.* (Biblioteka Pedagogiczna Zw. Zaw. Naucz. Pol. Szk. Sr. Warszawa T. Wyd. „Ignis” 1924 Str. 85.

Na fali coraz bardziej ożywiającego się zainteresowania zagadnieniami pedagogicznymi wpływa też i niemało ważny, a zwykle spychany na szary koniec problem wychowania moralnego. Projektowi reformy tego wychowania poświęcona jest powyższa niewielka książeczka. Składa się ona z 9 rozdziałów; z nich kilka zajmuje się częścią teoretyczną zagadnienia, a więc mówią one o znaczeniu edukacji moralnej, obrazują stan moralności u nas, poddają krytyce dotychczasowe wychowanie; inne rozdziały (nie mówię: dalsze, gdyż rozsypane są one po całej książeczce) zawierają konkretny projekt reformy; ostatni wreszcie daje zarys stosunków pod tym względem zagranicą. Nie można jednak przyznać układowi rozprawki porządku, przejrzystości jakby należało żądać od książki, która porusza sprawy wielkiej wagi i — dodajmy — bardzo delikatne, i która niewątpliwie rości sobie pretensje do naukowości, skoro autor zaopatruje ją zarówno w samym tekście, jak i w dodatku w notatki i cytaty obfitej literatury przedmiotu.

Punktami wyjścia dla postulatów autora co do reformy wychowania są następujące założenia: że 1) „najwyższą wartością człowieka jest jego wartość etyczna” (słusznie), że 2) my, Polacy „z urodzenia, jesteśmy narodem mało moralnym” (czyżby?) że 3) „u nas wobec dość jednolitej większości katolickiej” niema mowy o przeprowadzeniu reformy wychowania moralnego w zgodzie z Kościołem, na tle etyki chrześcijańskiej oraz z zachowaniem nauki religii w szkole. Z tych założeń wysnuwa autor po teoretycznych rozważaniach pewne wnioski, które możnaby ująć w te oto postulaty: 1) wprowadzenie systematycznego wykładu moralności, które ma — zdaniem autora — i mieć będzie „zawsze pierwszorzędne dominujące znaczenie a w związku z nim nauki obywatelskiej (str. 36). 2) samo „moralne działanie” gdyż „najwyższy stopień moralności to nie moralne uczucia, myśli i słowa, ale moralne czyny” (str. 40); jego czynnikami będą: praca (szkoła pracy) t. j. praca samodzielna i samodzielny rozwój fizyczny i moralny ducha, oraz samorząd szkolny.

Na praktyczne postulaty autora możnaby się zgodzić z pewnemi zastrzeżeniami; z nich pierwsze odnosi się do oceny wartości nauki moralności w wychowaniu; za „pierwszorzędny, dominujący czynnik” edukacji nie uważali jej nawet najskrzejniejsi racjonalisci wieku oświecenia, mimo, że za Sokratesem wierzyli, iż niemoralnym nie może być człowiek oświecony, a zwłaszcza oświecony co do swoich obowiązków etycznych. I oni, a już ze szczególnym naciskiem na tych idejach oparta nasza Komisja Edukac., wysuwali na pierwszy plan właśnie praktykę moralną, działanie. Właściwie i sam autor podziela to zdanie, mimo wspomnianych

podkreśleń, skoro nie tylko cytuje odnośnie do nauki etyki bardzo ostrożne sądy obcych o wartości wykładu moralności (na str. 37 i 38), ale zwłaszcza, skoro mówi, że rezultatem nauczania „o tem, co moralne“, jest t. zw. fantazyjne działanie, t. j. przypuszczanie na podstawie znajomości zasad moralności, że w danym wypadku postąpi się tak a tak, które tymczasem rzeczywistość zawodzi najczęściej.

Całkowitą słuszność ma zaś autor, gdy wysuwa jako ważne czynniki wychowania moralnego: pracę i samorząd; ale czyż to myśli nowe? Zrozumiano ich wartość już bardzo dawno i dziś niema już chyba w Polsce szkoły, gdzieby ich w pełni lub przynajmniej częściowo nie realizowano. Co zaś autor przy tej sposobności mówi o konieczności „wspólnoty szkoły“ i „wspólnoty grona nauczycielskiego“, to niebardzo jest zrozumiałe.

Mocno natomiast szwankuje teoretyczna część wywodów autora. — Jego założenia już znamy: Pomijam zbyt słabe uzasadnienie drugiego założenia, ale niebardzo wytrzymuje krytykę założenie trzecie. Mam wrażenie, że autor przesadza w dopatrywaniu się „przewagi i wyłączności Kościoła w sferze wychowania moralnego“ (str. 58), w mniemaniu, że „wychowanie moralne w naszych szkołach zachowało dotąd charakter wybitnie teologiczny i kościelny“ (str. 20). Nie było tak źle nawet przed wojną, nawet w pewnych okrzyczanych pod tym względem dzielnicach, a wojna swobodę myśli i czynów posunęła jeszcze dalej. Nie można odmówić żadną miarą niekiedy słuszności autorowi, kiedy poddaje krytyce pewne zasady etyki czy raczej praktycznego ich stosowania w kościele katolickim. Materje to jednak zbyt trudne, zbyt zawiłe, zbyt delikatne, ażeby się je dało załatwić paru zdaniem, paru niezbyt głębokimi dowodzeniami a raczej subiektywnymi sądami, w których pobrzmiewa najczęściej echo popularnych, że nie powiem, wiecowych, haseł i powiedzeń. A już niejednokrotnie są one całkiem niepoważne: Np. zdaniem autora dziś stanowczo nie wystarcza człowiekowi nowoczesnemu pogląd na świat, zawarty w chrystjanizmie (może jest w tem i słuszność). Ale przysłuchajmy się, jak autor tego dowodzi. Oto: Ideje oświecenia stały się już własnością „znacznej części“ ludzi wykształconych (dobrze!); dalej: rozwinęły się świetnie nauki przyrodnicze i ideje ewolucjonizmu (zgoda!); lecz idźmy dalej: „Nadto powstała liczna klasa robotników, którzy skupiają się głównie pod sztandarem socjalizmu i którzy hołdują „materiaлистycznemu“ lub raczej techniczno-ekonomicznemu światopoglądowi“ i jeszcze: w stanie chłopskim „wzmagająca się krytyka kleru świadczy (!) o dokonywaniu się ważnych zmian w starych poglądach“ (!) (str. 14). Nie, to nie są poważne argumenty za zniesieniem zupełnem nauki religji w szkołach; jak nie są niemi i inne dalsze argumenty w rodzaju: „Także rodzice usposobieni są nowożytnie i niechętnie dla ortodoksyjnego chrześcijaństwa“ albo: „Należy je (godziny religji) skreślić nie tylko ze względu na młodzież, ale także ze względu na nauczycieli“ (str. 16).

Co ciekawsze, że z wielu cytowanych wzmianek o obcych (głównie niemieckich) dążeniach do reformy wychowania moralnego poza jednym chyba Barthem, z którego autor — jak widać z biegu rozważań i do czego się autor zresztą lojalnie przyznaje — głównie czerpie natchnienie, żadna prawie nie może wskazać, iżby zbawczym środkiem podniesienia moralności było zniesienie nauki religii w szkołach a zastąpienie jej wyłącznie przez okolicznościową czy systematyczną naukę moralności, lecz przeciwnie wszystkie prawie domagają się przede wszystkim przekształcenia nauki religii. A i sam autor „wita z sympatią” wszelkie dążenia „zmieniające do reformy i odrudzenia religii” i nawet lojalnie stwierdza, że u nas „nowe programy religii dla naszych szkół zawierają wiele ulepszeń pod względem dydaktycznym i metodycznym”. (Str. 24). — Tak, niewątpliwie! Na to zgodzi się każdy nie tylko pedagog, ale i światły człowiek, któremu dobro duchowe młodzieży leży na sercu, że w tem ulepszeniu metody nauki religii leży nie cała wprawdzie, ale pierwszorzędna waga zagadnienia. Nie znaczy to więc, jakoby należało odłożyć na bok zastanowienie się nad wartością i potrzebą (systematycznej) nauki moralności w szkole, ale, że należy skierować (jak na dziś przynajmniej) cały wysiłek i ze strony społeczeństwa i zwłaszcza nauczycielstwa ku temu ulepszeniu nauczania religii (a do ulepszenia jest, niestety, bardzo dużo!), gdyż tę naukę rugować ze szkoły całkowicie nie wiadomo czy warto, skoro nawet tam, gdzie ją dawniej usunięto, a zastąpiono nauką moralności świeckiej („naukowej”!) jednak dziś za religią w szkole odzywa się tęsknota; jak świadczy np. głos prezyd. Mackensie (w Stanach Zjednoczonych) że „całkowite wyłączenie religii z nauki nie da się utrzymać; nauce moralności, a nawet nauce w ogólności będzie czegoś brakowało, jeśli nie będzie wolno wspominać o chrześcijaństwie”.

I zdaje się, że jest doskonałym wyrazem wycucia potrzeb duchowych ludzkości a w szczególności niemieckiego ale niewątpliwie i naszego narodu, owo cytowane przez autora zdanie rozumnego teoretyka pedagogii Niemca, Natorpa, wyrzeczone na zjeździe nauczycielskim w Berlinie w roku 1920: „Że religia nie zajmuje dziś swego dawnego stanowiska w życiu naszego narodu i to tak w najszerszych warstwach, jak i na jego wyżynach, to nam tłumaczy, iż wielu chciałoby ją zupełnie usunąć ze szkoły. Żadną miarą nie należy jej jednak usuwać, gdyż była ona dotąd niewątpliwie istotnym składnikiem człowieczeństwa i dzisiaj jeszcze nim jest i być musi”. Można by — dodaje — przeprowadzić konieczne reformy co do metod tej nauki, ale — zaznacza wyraźnie — „ostatniem słowem nie może być, że religia jest sprawą prywatną. Jest ona rzeczywiście sprawą wspólną i to całej ludzkości” (str. 67). Całkowicie można tym prostym, ale mądrym słowom przyklasnąć.

Dotychczasowe moje uwagi zwracały się przeciw zbyt stronnictwu, zbyt doktrynerskiemu ujmowaniu kwestji przez autora,

ale również przeciw brakowi rzeczowości tu i ówdzie oraz przeciw układowi książeczki; były więc krytyką jeno; a stąd wytworzyłyby mogły wrażenie, że jej odmówić należy wszelkiej wartości. Tak nie jest: Przedewszystkiem więc należy wyrazić zadowolenie, że sprawa wychowania moralnego, a specjalnie t. zw. nauki moralnej stała się przedmiotem zajęcia u pedagogów polskich (tak spełnia się pragnienie podpisanego, wyrażone w „Ruchu Ped.“ R. IX. Str. 216); a dalej dużą wartość ma zarejestrowanie sumienne i bogate głosów pedagogów obcych w tej materji, jak również stanu nauczania moralności świeckiej w szkołach zagranicznych; wreszcie wysunięcie i poddanie pod dyskusję szeregu argumentów teoretycznych, które niewątpliwie, czy spotykają się ze sprzeciwem czy z uznaniem, tak czy owak popchną sprawę naprzód; już ona zapewne nie zejdzie z terenu dyskusji pedagogicznej; owszem skrajne stawianie problemów dyskusję ożywi. Życzyłoby sobie jednak należało, tego nikt chyba nie zaneguje, żeby w niej rzucać na szalę argumenty poważne, rzeczowe, silne; domaga się tego wszelkie zagadnienie pedagogiczne, a zwłaszcza tak zawile i subtelne, jak sprawa roli religji w wychowaniu etycznym lub też sprawa usunięcia pierwiastka religijnego z tego wychowania.

Stanisław Tync.

Tytus Benni. *Gramatyka polska w rozmowach i zadaniach.* Zeszyt pierwszy dla oddziału III. szkół powszechnych i klasy wstępnej szkół średnich. Książnica Polska. 1923. — Stron 40.

Nie da się zaprzeczyć, że ostatnie lata przyniosły stanowczą zmianę poglądów na wartość nauczania języka ojczystego i jego potrzebę. Przedmiot ten, przez długi czas zaniebdywany, zdobywa należne sobie stanowisko. Pozostaje to zapewne w związku ze zmianą metody nauczania gramatyki, czego najsilniejszy wyraz znajdujemy w programach Ministerstwa Oświecenia Publicznego. Jednakże od programowego wskazania metodycznego do praktycznego wykonania jest nieraz daleko. Te wskazówki metodyczne są jakby ramami, które nauczyciel musi wypełnić żywą treścią. Trzeba wiele prób i doświadczeń, aby ustalić, co z teoretycznych nakazów da się urzeczywistnić, i w jakiej postaci. Tymczasem jednak szkoła wymaga już możliwie doskonałej formy nauczania gramatyki, co niejednego nauczyciela, przywykłego i przywiązane do dawnych sposobów, lub takiego, który nie miał jeszcze czasu oswoić się z nowymi metodami, nabawia niemałego kłopotu. Z pomocą spieszą mu doświadczeni znawcy teorii przedmiotu, oraz praktyki szkolnej. W ich szeregu z uciechą witamy zasłużonego na polu badań językowych, zwłaszcza z zakresu fonetyki opisowej, Tytusa Benniego. Jego gramatyka polska w rozmowach i zadaniach jest owocem nie tylko teoretycznych rozważań, ale rzeczywistego doświadczenia, zdobytego w szkole doświadczalnej w Starawsi pod Warszawą.

Założenie tej książeczki godzi się zupełnie z wymaganiami programu ministerjalnego: należy uczyć gramatyki tak, żeby przy

tem uczeń miał jaknajwięcej sposobności pracy samodzielnej; należy podawać wiedzę sposobem indukcyjnym; trzeba poprzestać na zrozumieniu przez ucznia istoty rzeczy, a nie domagać się definicji; wreszcie zadanie gramatyczne powinno zawsze być przystosowane do stopnia samodzielności ucznia i zupełnie jednoznacznie sformułowane.

Cel książeczki określa autor, mówiąc, że „ma być wskazówką i pomocą metodyczną dla nauczyciela” i to zwłaszcza dla nauczyciela szkoły powszechnej.

Treść książeczki rozpada się na trzy części: o głoskach, o wyrazach, o zdaniach. W rozdziale o głoskach dowiadujemy się o zgłosce, o głosce i jej stosunku do litery, o samogłosce i spółgłosce, o głoskach dźwięcznych i bezdźwięcznych, przyczem autor uwzględnia także trudniejsze kwestje ortograficzne. Część druga o wyrazach uczy o rozróżnieniu rzeczownika, przymiotnika, czasownika i przysłówka, zapoznaje z pojęciem rodzaju, liczby, czasu, osoby, z odmianą przypadkową i stopniowaniem. Część o zdaniach podaje określenie zdania, różne jego rodzaje ze względu na treść, wreszcie ogólny podział zdania na dwie części: podmiot i orzeczenie. Całość rozpada się na 28 rozdziałów, stanowiących jakby jednostki metodyczne, a nazwanych przez autora „rozmowami”.

Jaki jest stosunek treści książeczki do zakresu treści oznaczonego przez program nauczania? Tutaj nie widzimy niestety pożądaney zgody między tem, co autor w tytule zapowiada, a tem, czego program rzeczywiście wymaga. Książeczka obejmuje zagadnienia nie tylko trzeciego ale także pierwszego i drugiego oddziału szkoły powszechnej, nie tylko klasy wstępnej ale częściowo także klasy pierwszej szkoły średniej. Ta nieścisłość nie znajduje usprawiedliwienia, a przynajmniej nie podaje go nigdzie autor.

Przystępując do oceny pracy Benniego, zaczynam od wskazania usterek rzeczowych. Zdaję sobie doskonale sprawę z tego, że u tej miary znawcy języka są one wynikiem szlachetnego miłowania, aby rzeczy i pojęcia zbyt trudne możliwie uprościć i uprzyścić, czyli, że względy dydaktyczne narażają nieraz przedstawienie na niezupełną ścisłość i dokładność rzeczową. Ponadto są to drobne niedopatrzienia, które z łatwością można usunąć. I tak na str. 11 powiada autor, że „ile wyraz ma samogłosek, tyle ma zgłosek, bo każda samogłoska jest gospodarzem w jednej zgłosce”. Czy nie należałoby jednak zauważyć, że wprawdzie rzadko, ale bywa też inaczej np. w wyrazach: August, auto, Europa? Rozumiem, że na stopniu elementarnym nie można dać uczniom wszystkiego, aby nie mącić jednolitości wyjątkami, ale wymienione choćby wyrazy są w częstem użyciu i mogą wywołać nieufność ucznia względem postawionej przez autora bezwyjątkowo zasady. Na str. 15 daje autor cenne wskazówki, jak wyzyskać pokrewieństwo etymologiczne dla poprawnego pisania spółgłosek bezdźwięcznych; należałoby jednak przestrzec, że ta metoda zawiedzie przy pisaniu wyrazów typu: kwiat, stwórca,

przez, trzaska i t. p. Określając przysłówkę (str. 61), może autor doprowadzić do błędnego uogólnienia, że każdy przysówek odpowiada na pytanie: „jak?” Nie jest też słuszną uwaga, że przysłówki „stoją przy czasownikach, a nie przy jakichkolwiek słowach”, bo występują one także przy przymiotnikach i przy innych przysłówkach. Definicja zdania, zwłaszcza na stopniu elementarnym, jest niezawodnie bardzo trudna. Nie rozwiązuje jednak tej trudności autor, mówiąc (str. 33), że „słowa z sensem, które coś znaczą — to zdania”. To jest ogólnik, który chyba nie zbliży ucznia do pojęcia zdania, a np. „Opowiadania z dziejów ojczy-
stych” są też słowami z sensem, coś znaczącymi, nie będąc wcale zdaniem. W rozmowie 26 i 27 o rodzajach zdań jest pewna niekonsekwencja. W rozmowie 26 (str. 35) dochodzi autor do stwierdzenia, że są dwa rodzaje zdań: pytające i takie, co już nie pytają, bo wiedzą, jak jest” i oświadcza, że dla tych drugich „później wybierzemy sobie najlepszy wyraz”. Natomiast w rozmowie 27 (str. 36) nauczyciel domaga się od ucznia, aby określił, czy zdanie „Możesz” jest „pytające czy oznajmujące”, a uczeń wie, niewiedomo skąd, że ono ma się nazywać „oznajmującym”. Myli się też nauczyciel, przyświadczać uczniowi, że najkrótsze zdanie będzie, „gdy będzie jeden wyraz na podmiot i jeden na orzeczenie” (str. 38), ponieważ zapomina o zdaniach jednowyrazowych. W definicji wyrazów jest sprzeczność między tem, co autor mówi w rozmowie 11 a w rozmowie 25. Na str. 16 czytamy: „Wszyscy mówimy wyrazami albo słowami. To wszystko jedno, czy powiecie „słowa”, czy „wyrazy”. Na str. 33 jest już różnica między wyrazem a słowem, coprawda niezbyt szczęśliwie uwydatniona, że „kilka wyrazów znaczy kilka osobnych wyrazów, a kilka słów znaczy kilka słów z sensem”. — Oto kilka dostrzeżonych błędów rzeczowych. Powtarzam, że rozumiem ich przyczynę, że autor nie może na stopniu elementarnym przedstawić zjawisk językowych wyczerpująco, a chce podać je w sposób możliwie przystępny. Nie domagam się też od autora elementarnego podręcznika gramatyki, aby mówił wszystko, ale chciałbym, aby to, co mówi, nie skrzywiło pojęć, na których musimy oprzeć dalszą budowę w następnych latach nauki.

Omówmy teraz dydaktyczną stronę książeczki Benniego. Autor wprowadza erotematyczną formę nauczania, wskutek czego cały materiał rozpada się właśnie na szereg „rozmów” nauczyciela z uczniami. Jest to forma dziś powszechnie uznana, a Benni miał w tym względzie zasługonych poprzedników, jak: Szobera, Niewiadomską i in. Praca jego górnie jednak, mojem zdaniem, nad opracowaniami tego samego typu większą naturalnością, prostotą, niewymuszonością dialogu i pewnością przedstawienia. Dawniejsze „gramatyki w rozmowach” ujmują materiał w szereg bardzo licznych drobiazgowych pytań i odpowiedzi; są dzięki temu może bardziej wyczerpujące, ale też znacznie bardziej krępujące, zbliżając się już do „katechetycznego” typu opracowania. Rozmowy Benniego mają raczej charakter ramowy, zawierają py-

tania najważniejsze, wytyczające zasadniczy tok lekcji, pozostawiając resztę samodzielnej pracy i inwencji nauczyciela. W rozwinięciu materiału pozostaje Benni wierny założeniu, wypowiedzianemu we wstępie: żeby uczeń pracował samodzielnie, a nauczyciel prowadził go drogą indukcji.

Z usterek fonetycznych zauważyłem następujące.

Autor wywodzi określenie samogłoski z jej jednogłoskowej nazwy w abecadle w przeciwieństwie do spółgłosek, których nazwy są więcejgłoskowe. Jest to sposób dowcipny i bez trudu prowadzi ucznia do rozróżnienia samogłosek i spółgłosek na podstawie nazw odpowiadających im liter. Czy jednak ta podstawa jest słuszna, a znajomość rzeczy u ucznia dostateczna? Według mego zdania określenie samogłoski, jako elementu fonetycznego, oprócz należało słuszniej na ćwiczeniach wymawianiowo-słuchowych, niż na analizie konwencjonalnych nazw, związanych z systemem graficznym. Zdaje mi się, że poważne niebezpieczeństwo dla fonetyki tkwi właśnie w tym, że dzieci nasze z poza liter nie słyszą dźwięków. Metoda naszego autora rozróżnienia samogłosek i spółgłosek niebezpieczeństwa tego nie zmniejsza.

Metodyczną niekonsekwencję spostrzegam w rozmowie 9 o głoskach dźwięcznych i bezdźwięcznych. Mianowicie autor doprowadza ucznia do stwierdzenia faktu drżenia wiaładeł przy głosie śpiewanym. Z tem zgoda, ale należało chyba powtórzyć to doświadczenie przy głosie mówionym, co przecież dla języka jest ważniejsze. Autor tego nie czyni. Stąd żądanie: „Spróbujcie teraz, czy głos brzęczy tak samo przy wszystkich głoskach!” (str. 14) nie jest uzasadnione, skoro poprzednio nauczyciel kazał uczniom tylko „zaśpiewać jakiś jeden ton zamkniętymi ustami” (str. 13).

Kiedy autor wmawia w uczniów, że łatwo się domysleć, dlaczego zgłoska tak się nazywa, bo „jak zebrać razem kilka głosek, to będzie z — g ł o s k a”, to zaiste przecenia domysłność dzieci i ich intuicję w zakresie słowotwórstwa, a zapomina o zgłoskach, utworzonych przez jedną tylko samogłoskę.

W nauce o wyrazach (str. 17) wprowadza autor pojęcie i termin wyrazów „pełnych” i „niepełnych”. Nie godziłbym się z tem z kilku powodów: naprzód autor nigdzie nie określa dokładnie tych pojęć; powtóre przykłady nie zawsze przekonują, bo np. „s i e d z a” wymaga uzupełnienia, więc jest wyrazem niepełnym, ale „siedzę”, „siedzisz” mają chyba „pełne” znaczenie; wreszcie pojęcie „pełności” i „niepełności” nie jest dla dalszego rozumowania autora niezbędne, ponieważ wszystkie omówione części mowy określa według tego, co one nazywają, a względ na to, czy ich orzeczenie jest „pełne”, gra rolę całkiem podrzedną metodycznie.

Miałbym wątpliwości, czy należy dowodzić, że rzeczownikami własnymi są te, które piszemy wielką literą (str. 21). Jest to znowu błędne skrzyżowanie poczucia językowo-znaczeniowego

z konwenansem ortograficznym. Droga powinna być raczej odwrotna: trzeba istotę rzeczowników własnych uprzystępnąć uczniom: z rozważania ich znaczenia, a potem można dodać wskazówkę ortograficzną, że takie rzeczowniki piszemy wielką literą.

W rozmowie 22 (str. 28) pragnie autor dać uczniom pojęcie przypadków. W tym celu czyta list, w którym wyraz „ojciec” występuje we wszystkich przypadkach liczby pojedynczej. Dotąd wszystko dobrze. Ale nie jest ani indukcją, ani zwłaszcza krzewieniem samodzielności, kiedy nauczyciel po odczytaniu listu powiada dzieciom: „Bardzo to dobry list, żeby wam coś wytłumaczyć. W tym liście mamy w kilku przypadkach wyraz ojciec, ale za każdym razem jest on inaczej odmieniony na końcu”. Wszakże do tego spostrzeżenia powinni dojść sami uczniowie przy pomocy stosownych pytań.

Także rozmowy 28 (str. 37) nie można uznać żadną miarą za wzór pracy indukcyjnej i wyzyskania samodzielności ucznia przy zdobywaniu trudnego a ważnego pojęcia dwuczłonowości zdania. W tej bardzo pobieżnie opracowanej rozmowie każe autor narzucić uczniowi w gotowej formie spostrzeżenie „że w każdym (takim) zdaniu jest jedna główna osoba, o której jest mowa; to będzie podmiot”, a nadto, że „możemy wszystkie nasze zdania podzielić na dwie części”, z których jedna jest podmiotem, a „druga mówi coś o podmiocie” i „nazywa się orzeczeniem”. Rola uczniów w rozmowie 28 ogranicza się do podania przykładów zdania i biernego przysłuchiwania się cytowanym wywodom nauczyciela.

Na tem wyczerpałyby się niedomagania metodyczne pracy Benniego. Każda rozmowa kończy się jakimś zadaniem. Podkreślenie tej zasady jest bardzo słusne. Zadania są ujęte w sposób typowy; nauczyciel w zależności od warunków pracy nadaje tym zadaniom piętno więcej szczegółowe.

Wypada jeszcze rozważyć, czy książeczka Benniego liczy się z rozporządzalnym dla gramatyki w szkole czasem i czy jest dostosowana do poziomu umysłowego inodziejnych uczniów. O tem rozstrzygnie praktyka, a z większym prawdopodobieństwem słuszności mógłby się wypowiedzieć nauczyciel szkoły powszechnej. Mnie się zdaje, że oba te warunki są przez autora spełnione. A zauważyć trzeba, że w sposobie przedstawienia pozostawia autor nauczycielowi dużo swobody zmian i uproszczeń zależnie od właściwości uczniów.

Kończąc ocenę, trzeba powitać książeczkę Benniego z prawdziwą radością i życzliwością. Wytknięte usterki są przeważnie mniej doniosłe i dadzą się z łatwością usunąć lub naprawić. Nie obniżają też wartości całej pracy, na którą składa się rzeczowa poprawność, jasność i naturalność przedstawienia, metodyczne zalety formy erotematycznej, indukcyjnej, samoduchowości ucznia i ujęcia materiału w sposób interesujący. Każdy nauczyciel musi z pożytkiem przeczytać książeczkę Benniego, aby w niej znaleźć wzór, jak się wogóle uczyć powinno języka ojczystego oraz aby wyzyskać pomoc i wskazówki opracowania poruszonych w niej szczegółowych zagadnień.

Zenon Klemensiewicz.

Kazimierz Wóycicki. „*Obraz w nauczaniu języka ojczystego i literatury*”. Nakł. Gebethnera i Wolffa w Warszawie. Str. 163.

Z pośród nowych wydawnictw, traktujących o zagadnieniach współczesnego szkolnictwa z prawdziwym uznaniem i radością powitać trzeba jedną z ostatnich prac tak zasłużonego i wytrawnego pedagoga polonisty, jakim jest *K. Wóycicki*. Studium jego „*Obraz w nauczaniu języka ojczystego i literatury*”, niewielkie rozmiarami, posiada jednak wielką wartość pedagogiczną i zasługuje w całej pełni nie tylko na zaznajomienie się z jego ciekawą i pouczającą treścią — lecz na realizowanie zawartych w niem wskazań przy nauce języka polskiego w naszych szkołach.

Postawione przez siebie zagadnienie traktuje on ze stanowiska społecznego i narodowego, wskazując, iż współczesna szkoła polska winna być łącznikiem pomiędzy młodem pokoleniem a naszą przeszłością i teraźniejszością narodową, w jej dodatnich oczywiście przejawach: „Co było najpiękniejszego, najszlachetniejszego w przeszłości, co jest najlepszego w teraźniejszości — to jest właściwym pokarmem dla dorastającej młodzieży”.

Na najwyższe uznanie zasługuje również żądanie, aby młodzieży naszej, żyjącej wśród tak smutnych i ciężkich warunków, wśród takiej szarzyzny, wśród powszechnego pesymizmu lub materjalizmu, stworzyć azylum duchowe przepelnione zdrową i szlachetną radością życia. Takim azylum może i powinna stać się szkoła, w której obok nauki żyć pocnie radosny kult piękna, w której dzięki staraniom powołanych do tego czynników zapanać atmosfera artystyczna: „Nauka polska i polska sztuka muszą tu sobie podać ręce, by wybudować dom dla młodości naszej”. „Budować i rozwijać zdrową, żywą, radosną, nową szkołę muszą ludzie zdrowi, bogaci duchowo, kochający świat, życie, piękno...”

Wychodząc z tych założeń, wysuwa dalej autor postulat, aby nauczyciel języka polskiego był prawdziwym miłośnikiem piękna, aby starał się w miarę sił i możliwości osiągnąć poza swoją specjalnością także i ogólne wykształcenie artystyczne, aby nie były mu obce całkowicie problemy muzyczne, malarskie i t. d., łączące się nierozdzielnie z zagadnieniami literackimi.

Kto z własnej praktyki pedagogicznej wie, jak dalece pożądanym jest zainteresowanie się polonisty sztukami pięknymi i umiejętność wzbudzenia tegoż zainteresowania w młodzieży — ten niezawodnie zgodzi się bez zastrzeżeń ze stanowiskiem, zajętem przez autora.

Problem użytkowania „obrazu w nauczaniu języka ojczystego i literatury” i związane z nim zagadnienia omawia w sposób jasny i zwięzły a równocześnie wszechstronny i niezwykle przekonujący. Obraz stanowi jeden ze znanych środków umysłowego kształcenia w szkole, bądźto jako czynnik czysto dydaktyczny (w miejsce niedostępnego czasem modelu lub słabszego znacznie pod względem ekspresji objaśnienia słownego) bądź też jako czynnik służący do pobudzenia i wysubtelnienia wrodzonej wrażliwości estetycznej ucznia.

Techniczna strona zagadnienia traktowana jest systematycznie i wyczerpująco. Poruszono kwestję przyozdabiania sal szkolnych dziełami sztuki malarskiej, kwestję podobizn (portretów) wielkich i zasłużonych w narodzie ludzi, kwestję tablic oraz albumów czy atlasów malarskich do szeroko pojętej nauki dziejów kultury polskiej a wreszcie literatury polskiej specjalnie. Nie pominięto również ważnej sprawy systematycznego i celowego zwiedzania muzeów oraz wystawy obrazów.

Zestawiwszy sposobem bibliograficznym dotychczasowe źródła, z jakich korzystać może nauczyciel, pragnący posługiwać się obrazem przy nauce języka polskiego, wskazawszy poważne luki w tej dziedzinie, projektuje autor opracowanie nowych środków pomocniczych z uwzględnieniem bogatego i wszechstronnego materiału, jakiego dostarcza w tym względzie nasza dawniejsza i współczesna sztuka (i tak n. p.: Matejko — „malowane dzieje“, Grottger — tragedia dziejowa jednego pokolenia (1863), Kossak — energia, brawura, temperament polski, Andriolli — świat życia rodzinnego, Chełmoński — pejzaż polski, J. Malczewski — ekspresja indywidualnej i zbiorowej jaźni polskiej w dobie poprzedzającej zmartwychwstanie Polski).

Prywatna inicjatywa dyrekcji szkolnych oraz nauczycieli w zgromadzeniu choćby na małą skalę odpowiedniceli środków może do czasu powetować dotkliwe braki w wydawnictwach, których losem powinnyby się w przyszłości zająć wyższe władze szkolne.

Dostateczną ilość miejsca poświęcono w książce rozważaniom teoretycznym na temat genezy oraz analizy przeżyć estetycznych uczucia przy rozpatrywaniu obrazu, jak również praktycznym, metodycznym wskazówkom co do przygotowania i przeprowadzenia lekcji przez nauczyciela. Uwzględniono także w osobnym rozdziale omawianie oglądanego obrazu jako ćwiczenie językowe. Ostatni rozdział zawiera zestawienie współczesnych poglądów na rolę obrazu w nauczaniu języka polskiego i literatury.

Należy raz jeszcze wyrazić życzenie, aby rozumne i szlachetne myśli autora nie pozostały na papierze, lecz znalazły żywy wyraz w codziennej pracy szkolnej. *Dr S. A. Langie.*

Alojzy Wanczurd, *Wskazania metodyczne do nauki historii w szkole powszechnej*. Lwów, 1923. Nakładem Księgarni naukowej. Stron 46.

Bronisław Gebert, *Jak uczyć historii w szkole powszechnej*. Lwów-Warszawa, 1923. Książnica Polska. T. N. S. W. Stron 48.

Historja, jako osobny przedmiot nauczania, wprowadzona została do szkół dopiero w końcu XVIII-go wieku w Niemczech i we Francji. U nas, w czasach porozbiorowych, uczono jej tajnie, uważano za środek skuteczny przeciw wynarodowieniu — podtrzymywać miała uczucia patriotyczne i wiarę w polityczne odrodzenie narodu. W niepodległej Polsce zajęła historja pierwszorzędne miejsce w programach szkół wszelakiego typu i stopnia; w oczach naszych przekształcają się formy jej dotychczasowego

nauczania, zmieniają poglądy na jej cele i zadania. Wysiłki podjęte przez władze szkolne i nauczycieli około udoskonalenia nauki historii, znajdują oddźwięk w literaturze pedagogicznej, nie brak wydawnictw i artykułów sprawie tej poświęconych. Do nich należą dwa wyżej wymienione odczyty, wydane w osobnych broszurach. Wygłoszone zostały we Lwowie na wyższym kursie nauczycielskim i na kursie instruktorskim dla inspektorów szkół powszechnych.

Obydwaj autorowie stwierdzają, że nauka historii należy do natrudniejszych zadań w szkole powszechnej, że jest sztuką dla niewielu dostępną. Mało wazą tu wszelakie rady i wskazówki, podawanie gotowych wzorów lekcyj jest nawet szkodliwe. Najważniejszą rolę odgrywa indywidualność nauczyciela — wartości wychowawczo-kształcące historii wymagają, by uczący kochał swój przedmiot, był człowiekiem o wysokiej kulturze etycznej i obywatelskiej. Historia bowiem ma znaczenie nie tylko teoretyczne, ale i praktyczne, nie tylko kształci umysł, ale także przygotowuje młodzież do życia publicznego, ułatwia zrozumienie i orientację w zawiłych sprawach dnia bieżącego.

Praca inspektora Wauczury szkicuje główne etapy rozwoju, przez jakie przechodziła nauka historii, wymienia wybitniejszych jej przedstawicieli zagranicą i w Polsce. Radzi, by w wyborze materiału dla szkoły powszechnej nauczyciel unikał wydarzeń budzących nienawiść i pragnienie zemsty. Czasy klęsk i niewoli nie powinny być dzisiaj osiā nauczania, trzeba raczej kłaść nacisk na wypadki o dodatniej wartości twórczej, na objawy patriotyzmu radosnego, na dni narodowej chwały, jak gospodarstwo Kazimierza Wielkiego, Grunwald, Unja Lubelska, Konstytucja 3 maja, twórcza działalność w Królestwie Polskiem przed 1830 rokiem, praca nad szkołą polską w zaborach i t. p. Autor podnosi znaczenie pomocy naukowych przy nauczaniu historii, a także podaje starannie zestawione wskazówki bibliograficzne.

W broszurze p. Geberta znajdzie nauczyciel wiele praktycznych rad, uwag, wskazówek; omawia ona szczegółowo materiał przeznaczony dla różnych oddziałów szkoły powszechnej, daje wzory lekcyj, wykazy środków niezbędnych do ich uplastycznienia, zachęcenia uczniów do pracy samodzielnej.

Obydwie broszury oddać mogą nauczycielom cenne usługi, zwrócić uwagę na otaczający nas zewsząd bogaty materiał historyczny, około którego często przechodzimy nieświadomie. Materiał ten, interpretowany umiejętnie, może nabrać życia, barwy, ruchu, mówić o dawnych czasach, o ludziach, którzy przeszli ale nie zaginęli — zostały po nich przedmioty różnorodne, pomniki, książki, w których, jakoby zaklęte, żyją dotąd myśli ich, uczucia, natchnienia. Rozbudzony zmysł historyczny odtworzy przeszłość znmierzchlā, prześwietli ją, zbliży do siebie i ściślejszemi węzłami złączy pokolenia, ich trudy, zabiegi i walki, w dążeniu do coraz to innych, coraz doskonalszych form bytu.

H. Witkowska.

B. Dyakowski: *Zarys metodyki niższego kursu nauki o przyrodzie*. Wyd. II. „Książnica Polska” T. N. S. W. 1923. Lwów-Warszawa, str. 104.

W drugim wydaniu „Zarysu Metodyki” rozszerzył znacznie *prof. Dyakowski* treść zawartą w poprzednim wydaniu i dostosował ją ściślej do programu nauk przyrodniczych obowiązującego w wyższych klasach szkoły powszechnej i w niższym gimnazjum. Zasadnicze stanowisko autora pozostało oczywiście niezmienione. Nauka na niższym kursie nauki o przyrodzie ma być oparta na własnych spostrzeżeniach i doświadczeniach uczniów. Celem nauki doprowadzenie uczniów do wykrywania wzajemnego związku między twórcami przyrody, między ich budową a warunkami życia — wprowadzenie pierwiastku rozumowego do obserwacji. Zasadę zbiorowisk w połączeniu z zasadą pór roku uważa autor za najważniejszą przy rozkładaniu materiału.

W specjalnych rozdziałach podaje *prof. Dyakowski* środki wiodące do osiągnięcia wyżej wymienionych celów. A więc: materiał nauki, układ materiału, przykłady programów, przebieg lekcji w klasie, środki pomocnicze, prace pozalekcyjne uczniów, wycieczki, przygotowanie nauczyciela i przegląd literatury dotyczącej początkowej nauki o przyrodzie, omawiane są szczegółowo w „Zarysie Metodyki”. Wszystkie wskazania, zawarte w książce *prof. Dyakowskiego*, oparte nie tylko na głębokim znawstwie i uniłowaniu przedmiotu, ale i na wieloletnim własnym doświadczeniu, nadają się doskonale do praktycznego zastosowania. Autor zdaje sobie jasno sprawę z trudności, jakie następcza, w obecnych warunkach szkolnych, zalecana przezeń metoda. Uważa jednak z najzupełniejszą słusnością, że jeśli uda się przeprowadzić naukę choćby w części na tych zasadach, to i to już wyda bardzo dodatnie skutki.

Henryk Policht i Gabriel Leńczyk. „Podręcznik do nauczania rysunków w szkołach powszechnych”. Kraków 1923. Nakł. autorów.

„Chcemy ramy programu ministerjalnego wypełnić czemś konkretnem i dać nauczycielstwu wskazówki zaczerpnięte z doświadczeń” — piszą autorowie w przedmowie do wydania podręcznika do nauczania rysunku w szkole powszechnej.

Czy ich przedsięwzięcie wynika z faktycznej potrzeby i czy spełnia tę rolę, jaką mu zakreslili autorowie?

O rysunku początkowym pisano bardzo wiele zagranicą. Byli nawet pedagogowie-badacze rozwoju wrażliwości dziecka i jego uzdolnień do spostrzegania zjawisk wzrokowych i ich obrazowania, że wspomniemy tylko Kerschensteinera olbrzymią na tem polu działalność, Ellsnera i plejadę pisarzy, z których jedni ujmowali swe badania ze stanowiska psychologii, drudzy eksperymentowali i spisywali swe spostrzeżenia z praktyki zaczerpnięte. Prace o charakterze zbyt naukowym — nadto w obcym języku pisane — są dla naszego nauczyciela prawie niedostępne, dziełka zaś popularniejsze prócz obcości językowej są mu i duchem obce. Wreszcie wybór wśród tej mnogości prac wymaga znacznej orientacji, ażeby nie tracić czasu na mierne prace.

U nas ograniczano się do luźnych, krótkich artykułów o rysunku początkowym w wieku przedszkolnym i w szkole powszechnej. Po różnych czasopismach rozrzucone, artykuły te zawierają nie-raz wartościowe spostrzeżenia z praktyki zaczerpnięte, przeważnie jednak są to ogólniki lub zbyt syntetycznie ujęte zasady nauczania. Broszurki o rysunku początkowym nie mogą zastąpić podręcznika, z wyjątkiem chyba książki Bobieńskiego. Dla nauczyciela szkoły powszechnej, który uczy wszystkich przedmiotów a w żadnym nie jest fachowcem, trzeba tak napisać podręcznik, ażeby nauczyciel mógł wprost wyjmować z niego poszczególne lekcje i choćby żywcem je zastosować w klasie u siebie. Przeceniamy umiejętność i ro-
zgarnienie absolwenta seminarjum, jeśli wierzymy w to, że z ogólnikowej dysertacji o metodzie nauczania potrafi sobie stworzyć konkretny obraz lekcji. I to nie jednej lekcji lecz na cały rok! Seminarzysta po maturze nie umie rysować prawie nic lub bardzo niewiele, bo i czasu na ćwiczenia nie było i nauczyciela miał w 9 wypadkach na 10 zupełnie niefachowego, bez studjów specjalnych akademickich i często bez wybitniejszych zdolności. Trudno go winić za to, co nie od niego zależy. Gdy więc nauczyciel znajduje się w klasie, nie wie co począć, jak sobie poradzić. Potrzebuje czegoś konkretnego, pragnie przykładów poszczególnych lekcji, aby je zastosować.

W takiej sytuacji pojawienie się pierwszego podręcznika dla szkół powszechnych musimy uważać za pożądane. Jeden z autorów p. *Policht* obok praktyki nauczycielskiej w szkolnictwie powszechnem ukończył Akademię Sztuk pięknych w Krakowie, mógł zatem z pedagogicznym swem przygotowaniem połączyć fachowość rysownika artysty. Pana Leńczyka poznałem w czasie wizytacji mojej w Semin. Naucz. w Kętach, gdy na IV. kursie poprowadził lekcję metodyczną, tak dobrze, że utkwiała mi w pamięci mimo tylu tysięcy lekcji widzianych później w szkołach średnich i seminarjach. I w tej chwili dobrze ją sobie uprzytomniam. Jeśli dwaj doświadczeni praktycy podjęli się napisania podręcznika, będącego już nie tylko obszerną instrukcją do programu, ale inwentarzem obmyślanych i szczegółowo przeprowadzonych lekcji praktycznych, możemy z całem zaufaniem traktować ich pracę, ufni w dobre jej wyniki.

Abym mógł wypełnić ramy programu ministerjalnego, który przechodził zresztą długie i ciężkie koleje, zanim nareszcie się pojawił w swej obecnej formie, autorowie rozpoczęli od rozważania stron dodatnich i ujemnych programu. Zasadniczo słusznie. Wolalbym jednak, aby omówienie planów zawierało wyłącznie pozytywne uwagi, mniej zaś krytycznego stanowiska o charakterze negatywnym.

Natomiast z całem uznaniem czytamy credo autorów o istocie nauki rysunku, o jego zadaniach. Gdy mówią o rozwoju duszy dziecka, o kształceniu jego wyobraźni, gdy potępiają efektowny rysunek fabrykowany przez nauczyciela, gdy wyznaczają należyta

rolę zdobnictwu, gdy poddają analizie uzdolnienia dzieci i rolę nauczyciela wobec ich twórczości.

Ustęp o wystawie szkolnej, do której wkłada się efektowność pretensjonalna zamiast skromnego, ale rzetelnego studjum, serdecznie przemawia do przekonania. Zamało mamy tych ćwiczeń szarych, bezpretensjonalnych, ale wiodących do trafnego spostrzegania, notujących wrażenia form, śledzących budowę kształtu.

Rysunek z pokazu, rola nauki pogładowej, rysunek z modelu, rysunek pamięciowy i z wyobraźni — zostały określone i omówione w toku tej pracy tak, jak je dzisiejsza dydaktyka w najlepszym rozumieniu pojmuje. Jedyne rysunek rozmachowy, potrzebny w szkołach zawodowych, tu mojem zdaniem — moglibyśmy wyłączyć prawie zupełnie.

Dalsze uwagi poświęcono stosunkowi n. rysunku do innych przedmiotów i racjonalnemu układowi zadań na poszczególne lekcje tygodnia i miesiąca. Temat lekcji, jej tok, omówienie prac wykonywanych, ocena ich i konkluzje powtarzają się w każdym prawie zadaniu w długim szeregu przykładów lekcyj.

Rodzaje rysunku pamięciowego obszernie omówiono; zajęto się także zakresem zdobniczych ćwiczeń. Następnie poświęcono sporo uwagi rysunkowi z pokazu, z modelu martwego i żywego. Najwięcej miejsca zajmuje opracowanie perspektywy. Nie brakło też rysunku konstrukcyjnego i objaśniającego.

Z 32 tablic zamieszczonych na końcu książki a zawierających kilkaset rycin, uważam za najlepsze tablice pierwsze z rejestrem plastycznym płaskich modeli, potem tablicę 19, 21, 22, 23 i cztery następne. Ogółem praca poważna. Autorowie starali się nie pominąć żadnej kategorii ćwiczeń, obszernie i wielostronnie rzecz oświecić a przez szczegółowe dyspozycje zadań na lekcje poszczególne w tablicach wypracowanych dla każdego oddziału szkoły siedmioklasowej dać nauczycielowi do ręki użyteczny podręcznik w rodzaju dydaktycznego vade mecum.

Ludwik Misky.

Kronika pedagogiczna.

Kursy wakacyjne w r. 1924. Ministerstwo W. R. i O. P. zamierza zorganizować w roku bieżącym, podobnie jak w latach ubiegłych, szereg kursów wakacyjnych dla nauczycielstwa szkół powszechnych. Odbywać się one będą w r. b. w trzech terminach: I. od 3 lipca do 30 lipca, II. od 14 lipca do 13 sierpnia i III. od 4 sierpnia do 30 sierpnia. Powoływanie prelegentów na kursy wakacyjne należy do kompetencji poszczególnych Kuratorów Okręgów Szkolnych.

Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie w r. 1924. Zgodnie z uchwałą Zarządu Głównego P. N. S. P. (Komisji Krakowskiej) odbędą się w czasie ferij tegorocznych, w miesiącu lipcu i sierpniu dwa kursy: IV-ty W. K. U. w Pucku na Pomorzu w lipcu i VII-ty W. K. U. w Zakopanem w sierpniu.

Program kursów obejmuje trzy działy: a) filozoficzno-pedagogiczny, b) krajoznawczy na tle środowiska, c) humanistyczny.

Podobnie jak w ubiegłych latach Zarząd W. K. U. zwróci się z prośbą do specjalistów i wybitnych prelegentów o objęcie wykładów na kursie zakopiańskim i pomorskim.

Podania z potwierdzeniem Zarządu Ogniska o przyjęcie na kurs wnoszą należy do Zarządu W. K. U. w Krakowie, Rynek 29, Związek Polskiego Nauczycielstwa S. P. do 15 maja 1924. Pierwszeństwo w przyjęciu mają członkowie Związku P. N. S. P. i nauczyciele(ki) kwalifikowani. Opłata za kurs wynosi 60 złp. według kursu franka szwajc. (wykłady, wycieczki naukowe i krajoznawcze, umieszczenie wspólne po 6—12 osób w jednej sali).

Przyjęcie uzyskają ci, którzy do 30 kwietnia uiszcza połowę zapłaty. Resztę należy uiszczyć najpóźniej do 15 czerwca b. r.

Ministerjalne programy naukowe dla szkół powszechnych. Zarząd Wakacyjnych Kursów Uniwersyteckich zamierza w rozkładzie zajęć na obu kursach tegorocznych (w Pucku i w Zakopanem) poświęcić szereg godzin dyskusji nad programami przedmiotów nauki w szkole powszechnej. Obiektywne prowadzenie dyskusji i postawienie jej na możliwie wysokim poziomie wymaga należytego przygotowania ze strony uczestników(czek). W tym celu Zarząd uprasza przyszłych Słuchaczy W. K. U. o nadsyłanie referatów, oświetlających strony dodatnie i braki w programach. Każdy przedmiot wymaga osobnego opracowania i dlatego pożądaną jest rzecz, by Słuchacze zajęli się tym przedmiotem, w zakresie którego mają specjalne zainteresowania.

Referaty, ujmujące przedmiot rzeczowo i gruntownie opracowane, stanowiąc będą punkt wyjścia dyskusji. Dotychczasowa praktyka i doświadczenia, poczynione w nauczaniu na podstawie nowych programów ministerjalnych, umożliwią dyskusję rzeczową, obiektywną i owocną, a niezawodnie i interesującą z tego względu, że na Wsk. Kursy Uniw. przybywa Nauczycielstwo z różnych stron Rzpltej.

Międzynarodowe Biuro wychowania moralnego w Hadze pragnie skupić działalność wychowawców wszystkich krajów, dostarczając informacji, wskazówek bibliograficznych i t. p. Główniem zadaniem Buira jest obecnie praca nad urzeczywistnieniem uchwał kongresu genewskiego w sprawie nauczania historii. Biuro interesuje się jednak szeregiem spraw związanych z wychowaniem moralnem, jak samorząd szkolny, pedagogika seksualna, związek młodzieży, stosunki domu i szkoły, wpływ prawodawstwa robotniczego na młodzież, alkoholizm itd. Adres Buira: Haga (Holandia) ul. Carpentier 149, sekret. pani E. Hoogkammer.

Drugii Kongres międzynarodowy w sprawach „nowego wychowania”. Od 2—15 VIII. 1923. w Montreux (Szwajcaria) przy udziale 300 członków 23-ch krajów, przeważnie Anglików odbył się ten kongres zorganizowany przez komitet, w którego skład wchodził między innymi: A. Ferrière, B. Ensor, E. Rotten. Przewodniczył T. Baille-Neaver. Głównym tematem była szkoła czynna (*l'école active*) i idea służby. Prof. Ferrière poddał ten obradom, charakteryzując szkołę pracy, rozwijającą wszystkie zdolności bez nakazu i poniżania, szkołę całkowitego człowieka, w której wiadomości, moralność i uspołecznienie ściśle się ze sobą wiążą.

„Nowe wychowanie dąży do wytworzenia jednostek uspołeczniionych. Europa ginie z powodu nienawiści wzajemnych. Trwanie w służbie egoizmu winno ustąpić przed służbą społeczną”.

W duszy dziecka rozwinać trzeba zainteresowania i dążenia. *Decroly* mówił o wpływie rozwoju intelektualnego na doskonalenie skłonności. Instynkty tkwiące głęboko w naturze ludzkiej, jak instynkt macierzyński, obrony słabszych, walki życia gromadnego powinny być wyzyskane przez wychowawcę. Nie powinien on przeciwstawiać życia zmysłowego i uczuć lecz zużytkować ich wzajemną zależność, indywidualizować cele i metody. *Coné* mówił o działaniu na podświadomość drogą sugestji i autosugestji, przytaczając liczne przykłady leczenia, niedomagań fizycznych, wzmacniania woli, budzenia zainteresowań. Powodzenie sugestji wychowawczej zależy od warunków podmiotowych, zwłaszcza udziału woli wychowanka.

K. Baudouin na podstawie własnych przeżyć i pamiętników z dzieciństwa wybitnych pisarzy wykazywał jak dalece świat dziecka różni się od świata dorosłych, jakie znaczenie dla zrozumienia dziecka ma, obserwacja jego zabaw, jaki wpływ na wychowanie — pieszczota. K. Jung rozpatrywał znaczenie psychoanalizy dla wychowania i rozpatrywał typy psychiczne. Podkreślił wpływ

rodziny i środowiska, które się uwidoczniły przy psychoanalizie. Określając typy psychiczne Jung zwraca uwagę na podświadomość, badaną metodą asocjacyjną (badanie skojarzeń wyrazowych i czasu reakcji na każde słowo). Metoda ta podobna do stosowanych przez Rubokina w biopsychologii. *J. Dalcroze* dał pokaz gimnastyki rytmicznej i wyjaśniał znaczenie pedagogiczne swej metody tem, że harmonijność ruchów ciała prowadzi do harmonii przeżyć psychicznych, łączących się z niemi funkcjonalnie. Występują tu typy indywidualne. *Cisek* (dyr. Kunstgewerbeanstalt) mówił o typach twórczych wśród dzieci, demonstrując szereg rysunków, rozklasyfikowanych wedle tego, czy twórczość młodych rysowników wypływała z energii żywotnej, była talentem odziedziczonym lub odbijała wpływ środowiska. Pedagog może rozwijać twórczość nawet u dzieci mało utalentowanych, byle stworzył warunki zupełnej swobody i samodzielności, rozwoju dążeń, dziecięcych.

R. Constinet mówiąc o samowychowaniu i pracy zbiorowej przedstawiał próby organizowania prac zbiorowych n. p. wspólnego pisanja jednej pracy piśmiennej. *J. Eades* przedstawiał rezultaty indywidualizacji w Leeds, *Gloeckel* i *Kammel* mówili o reformach szkolnych w republikańskiej Austrii w duchu „Lehrerfreundlichkeit” i „Lehrfreudlichkeit”. Nowa szkoła austriacka ściśle demokratyczna wprowadza dziecko w życie, zaznajamia z pracą, przyrodą i społeczeństwem, idąc nie od przedmiotu do przedmiotu, lecz od zagadnienia do zagadnienia, które oświecla danemi różnymi nauk i przeprowadzając indywidualizację ucznów. *G. Wilson* w referacie „praca i wychowanie” wykazywał, że ludzkość cierpi z powodu dotychczasowej niemożności rozwoju wszystkich sił twórczych, zawartych w każdej duszy ludzkiej. Wystąpił przeciwko industrializmowi, który skaził naukę, sztukę, literaturę i religję. Robotnicy różnych krajów zaczęli już walkę o swobodę ludzkości, radość życia i odpoczynek. Czyni to „Werkbund” w Niemczech, zaczyna się ruch we Francji i Włoszech.

Wystawa zorganizowana przez Instytut im. Rousseau'a zawierała między innymi tablice — wzorce rozwoju dzieci, literaturę dziecięcą, pomoce naukowe sporządzone przez dzieci. W kinie wyświetlony był przebieg dziejów Europy, wędrówki ludów, zmiany granic państw, wielkie odkrycia geograficzne. Następny kongres odbędzie się za 2 lata.

Powszechne Towarzystwo Pedagogiczne im. Ewarysta Estkowskiego powstało w b. r. w Poznaniu z inicjatywy p. Suchowiaka. Pragnąc uczcić pamięć znakomitego pedagoga wielkopolskiego Ew. Estkowskiego, postanowiono grono osób, owianych duchem pojednawczym, wznowić świętą tradycję myśli pedagogicznej z połowy ub. stulecia, kiedy to w Poznaniu powstało pierwsze na ziemiach polskich Towarzystwo Pedagogiczne, i kiedy pojawiło się tam pierwsze fachowe czasopismo, poświęcone zagadnieniom wychowawczym, t. j. „Szkoła Polska”. Organizatorzy zmierzają, by nowa placówka stała się terenem zgodnej współpracy zarówno nauczycieli, jak i osób z poza sfer nauczycielskich, zajmujących się sprawami edukacji. Na czele Towarzystwa Pedagogicznego stoją prof. Sajdak, del. Suchowiak i wicekurator Stein.

TREŚĆ Nru 1—2:

H. Rowid: Najwybitniejszy przedstawiciel pedagogiki eksperymentalnej w Polsce.
J. Wt. David: O duszy nauczycielstwa. *Dr J. Mirski*: Rozwój i wychowanie
 pićwne dziecka w świetle Freudyzmu. *H. R.*: O metodzie przyczyn i skutków.
 Recenzje. Kronika pedagogiczna.

Zeszyt 1—2 oddzielnie kosztuje
1 złp.

Nabyć można w Administracji „Ru-
chu Pedagogicznego”, Kraków, Ry-
nek 29, II. p.

Ogłoszenia a o k ł a d e e : Cała strona 20 złp. zwalor., pół str. 10 złp., $\frac{1}{4}$ str.
5 złp., w tekście cała strona 15 złp., $\frac{1}{2}$ str. 8 złp., $\frac{1}{4}$ str. 4 złp.

Redaktor: **Dr Henryk Rowid**. Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: **Władysław Sienko**.
 Drukarnia „Sarmacja”, Kraków, ulica Grzegorzeczka 30.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

WYDAWNICTWO ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH

ADRES REDAKCJI
KRAKÓW, DZ. XII, ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACJI:
KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D.

Myśli Gandhi'ego o wychowaniu¹⁾.

Słynny pisarz francuski, Romain Rolland, niejednokrotnie już zastanawiał się nad wartością pedagogiczną, tkwiącą w życiu i czynach wielkich ludzi, nad korzyścią przebywania w atmosferze natchnionych twórców, podniosłych myśli i charakterów. W korespondencji prowadzonej z Gorkim w czasie wojny, nakreślił on plan wydawnictwa życiorysów, do pisania których mieli być powołani najwybitniejsi pisarze wszystkich krajów i ludów. Romain Rolland dał sam wzór takiego wydawnictwa w książkach o Beethovenie i Michale Aniele. Bohaterem ostatniej, świeżo wyszłej pracy jego, jest współczesny nam Hindus Gandhi, zwany mahatmą, t.j. człowiekiem, który „połączył się już i zespolił całkowicie z Istotą świata”. Potęgą swej siły duchowej, natchniony ten w ideały moralno-religijne zapatrzony asceta zapoczątkował w polityce ruch największy, jaki kiedykolwiek przejawiał się w dziejach od lat dwóch tysięcy; wstrząsnął podwalinami Brytyjskiego państwa, poruszył trzysta milionów rodaków swoich, wyrwał ich z biernej kontemplacji, wydobył olbrzymie drzemiące w nich zasoby energii. Wstrząśnięcie było tak silne, że odczuły je nie tylko ludy Wschodu, powołane jakoby, po długim zastoju, do odegrania raz jeszcze wybitnej roli na arenie dziejowej — echa jego dotarły na Zachód, niosąc wieści o potędze sił idealnych, o zapoczątkowaniu nowej ery w życiu ludzkości.

Gandhi jest nie tylko wodzem i organizatorem swojego narodu, ale i pedagogiem. Wierzy on w możliwość kształtowania i doskonalenia dusz przez odpowiedni system wychowawczy. W tym celu zakłada w 1920 roku w Ahmedabad uniwersytet narodowy, instytuty dla nauczycieli, a także szkoły dla dzieci od lat czterech. Nauka jest wszędzie bezpłatna i przeniknięta nawskroś duchem religijnym. Tryb życia prosty, surowy, jedzenie wyłącznie

¹⁾ *Romain Rolland „Mahatma Gandhi”. Paryż 1924.*

wegetariańskie, ubranie sporządzone ze swojskich materiałów domowego przemysłu. Zwraca się baczna uwagę na kulturę serca i na roboty ręczne, zwłaszcza na tkactwo. Dzieci winny móc możliwie najwcześniej zarabiać na swe utrzymanie.

W uniwersytecie narodowym młodzież zapoznaje się ze skarbami religij i języków wschodnich, a także z kulturami, które kolejno oddziaływały na Indje, ulegając jednocześnie jej wpływowi przemożnym, urokowi jej ziemi i przyrody. Gandhi mniema, że na tej podstawie wytworzy się czasem nowa, syntetyczna cywilizacja w której zestroją się harmonijnie zdobycze różnych ludów i wieków. Zdążając do współzycia i współdziałania różnych czynników kulturalnych, cywilizacja ta będzie zasadniczo odmienna od amerykańskiej, w której jedna silniejsza przysięgnęła inne i bezwzględnie narzuciła im swoją przewagę.

Studia uniwersyteckie zdążać mają w kierunku uzdolnień i upodobań poszczególnych jednostek, uświadamiać im, do czego są właściwie powołane, wyzwać z pęt zawodów, narzuconych często przez własny bezwład, lub też zwyczaje i tradycje rodzinne. Dla złagodzenia różnic klasowych pomiędzy ludźmi należy inteligentów kształcić zawodowo, zawodowcom zaś ułatwiać studia literackie.

Szczególną opieką otacza Gandhi instytuty kształcące nauczycieli i wychowawców¹⁾, których organizacja przypomina w wielu względach zakony średniowieczne.

Do apostołskiej swej pracy przygotowują się oni przez długie studia i ćwiczenia. Wstępują do instytutów młodzież zobowiązuje się: 1) zawsze i wszędzie przestrzegać prawdy, nie kłamać nigdy, nawet gdyby to wydawało się pożyteczne dla dobra rodziny i ojczyzny; 2) nie zabijać żadnej istoty żyjącej, być dobrym dla nieprzyjaciół swoich, zwyciężać zło przez miłość; 3) panować nad namiętnościami, dochować bezwzględnej wierności żonie-przyjaciółce; 4) spożywać tylko czyste pokarmy, z wykluczeniem mięsa, odrzucać wszystko, co nie jest człowiekowi konieczne potrzebne; 5) nie kraść, a także nie posiadać żadnych przedmiotów, które nie są niezbędne do zaspokojenia potrzeb dnia bieżącego; 6) wyrzec się wszelkich dóbr materialnych, usuwać zbytek, upraszczać życie.

Kandydaci na nauczycieli często jeszcze zobowiązują się dodatkowo, nie używać żadnych przedmiotów sponadowanych z zagranicy,²⁾ poprzestawać na wyrobach swojskich, a także nie bać się niczego: wypadków, strat, nieprzyjaciół, śmierci; daje to siłę i pogodę ducha.

Praca w instytutach trwa lata całe bez przerw, świąt ani wakacji, natomiast każdy uczeń ma w każdym tygodniu przeznaczone 1½ dnia na dowolne, osobiste zajęcia, co roku zaś przeze

¹⁾ Satyāgrahī Ashram.

²⁾ Swadeshi.

trzy miesiące podróżuje pieszo po Indjach. Do przedmiotów obowiązkowych, obok sanskrytu i żyjących języków półwyspu, należy język angielski, matematyka, historia, geografia, nauki ekonomiczne, rolnictwo i tkactwo.

Wierząc w przewagę i zwycięstwo sił duchowych nad materialnymi, Gandhi na kształcenie sił tych kładzie główny nacisk w swym systemie wychowawczym, a także zapoczątkowuje w Indjach nową formę walki bezorężnej, z wykluczeniem gwałtów i przemocy. Ruch, którego jest on twórcą i kierownikiem, należy do najciekawszych zjawisk współczesnego życia, niesie z sobą zadatki lepszej przyszłości, budzi nieokreślone jeszcze tęsknoty i nadzieje.

H. W.

Rozwój i wychowanie płciowe dziecka w świetle Freudyzmu.

Okres pokwitania.

Z okresem pokwitania (pubertas) wступujemy w okres wzmoczonego seksualizmu, który w normalnych, przyrodniczych warunkach winien coraz bardziej nabierać charakteru heteroseksualnego. Okres to wogóle w rozwoju autogenetycznym najbardziej przełomowy.

Przytoczyć chcemy w tem miejscu doskonałą charakterystykę tego okresu, jaką podaje G. Meumann¹⁾ w „Abriss der ex-

¹⁾ O tym okresie pouczają w pewnej mierze wszystkie niemal „psychologie wychowawcze” (ob. literaturę u Meumanna: „Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik”). Z dawnej pedagogicznej literatury polskiej na szczególną uwagę zasługuje głos Jędrzeja Śniadeckiego. W doskonałym, poza wiek swój wybiegającym dziełku, „Fizyczne wychowanie dzieci” [nowe wyd. w „Bibl. Zw. P. N. Sz. P.”, Nr. 3, Warszawa 1920], zawierającym prawdziwe skarby mądrości pedagogicznej również w odniesieniu do rozwoju i wychowania płciowego, określa Jędrzej Śniadecki „czas dojrzewania”, jako „epokę, w której wzrost zbliża się do końca, następuje płodność i wznieca się pożądanie płci drugiej, a władze umysłowe nabierają należytej do użycia mocy i pewności. We względzie fizycznym jest to pora wielkiej jeszcze chyżości życia, a najgwałtowniejszej potrzeby ruchu, czynności i odmiann. Jest to wiek zapалу, niecierpliwości, nieuwagi, porywczowości i nierozmyślnej odwagi. Rozżarzony w tym czasie ogień miłości jest najgwałtowniejszy i wszystkie inne namiętności pożera. A z tem wszystkim jest to panująca w tej epoce i niemal jedyna gorąca namiętność, która wszystkie inne pochłonie lub pod siebie podbije, a które wszystkie nasze poprzednicze prace zniszczy i w niwecz obróci, siły starą i zdrowie podkopie na zawsze, jeżeli się nie zastawimy jej gwałtownemu popędowi, jeżeli jej nie potrafiimy w kluby ująć lub na rozłukaną wrzucić wędzidła”. (Rozdz. VI. „Wychowanie dojrzewającej młodzieży”).

Zupełną dojrzałość wyznacza Śniadecki w naszym klimacie na r. 24 lub 25 u młodzieży męskiej, a r. 20 u żeńskiej, dzieląc zupełnie analogicznie z podziałem J. Crighton Brown'a („Book of Health”) rozwój dziecka na następujące okresy: 1) ząbkowanie (pierwszy rok), 2) wypadanie zębów mlecznych, wyrznięcie się nowych (7 rok), 3) dojrzewanie płciowe (14 r.), 4) dojrzałość

perimentellen Pädagogik", (Lipsk-Berlin 1914, str. 54—55): „W okresie tym dokonuje się rozwój mózgu, który wstępywać zdaje się w stadium ostatecznego wykształcenia subtelniejszych elementów swoich, równoległe z rozbudzaniem się samodzielności duchowej i moralnej. Wzrost jest przyspieszony, przyczem waga ciała częstokroć nie przybiera w odpowiedniej mierze, wzmacnia się pobudliwość nerwowa, mózg wykonać musi stosunkowo wielką i niezwykłą pracę, to też tworzy się w tym czasie nierzadko podłoże do późniejszych anomalij. Stany anemiczne (błednica) u osobników płci żeńskiej, nerwowość zaś u żeńskiej i męskiej, poczynają się często w tym okresie. Zarazem pojawiają się też często w okresie pokwitania usposobienia do anomalij duchowych, szczególnie usposobienie do przestępczości młodocianej, młodocianego obłądu (Dementia praecox lub hebephrenica), hysterji i regeneracji. Szczególnie zaś znamiennym jest okres pokwitania pod względem duchowym jako okres przejściowy od czysto dziecinnego fizycznego i duchowego typu do typu człowieka dorosłego. Zatracają się stopniowo właściwości dziecięce, łączą się z właściwościami człowieka dorosłego i wytwarzają owo stadium przejściowe, które znamy jako „lata cielenia“ u chłopców, a „okres podlotkowy“ u dziewcząt; twarz traci dziecinną okrągłość i pulchność, głos chłopców się załamuje; w dziedzinie duchowej coraz bardziej występuje sąd samodzielnny, poczyną się krytykowanie stosunków zwyczajnych i powag ludzkich, życie uczuciowe wzbogaca się i pogłębia u wielu jednostek, co znajduje wyraz także w stylu wypracowań piśmiennych i w pierwszych próbach poetyckich. Wrażliwość i poczucie honoru u ucznia są w tym wieku często w wysokim stopniu subtelne; rozprószenie rośnie z powodu budzących się wielu nowych uczuć i organicznych popędów występują także seksualne skłonności — zrazu jeszcze w formie całkiem nieokreślonej — potęguje się oczywiście i pęd do pomnożenia swych wiadomości o życiu płciowem, a wskutek tego zagadnienie pouczeń płciowych zyskuje na znaczeniu.

Właśnie dlatego, że wówczas tworzą się zasadnicze rysy późniejszej osobowości, jest to właściwy okres dla wychowania szczególnie ważny; jest to właściwy okres wewnętrznego kształtowania się, kiedy się jednostka znajduje w stanie płynnego rozwoju, w którym tedy fizyczne i duchowe właściwości podstawowe, trwałe rysy charakteru osobowego można

zupelną (r. 21 u Browna, 24 u Śniadeckiego, który zaczyna go jednak w r. 20). A choć trudno zgodzić się na cały szereg innych twierdzeń Śniadeckiego, mimo to przyjąć należy to, co mówi o „o zawczesnej dojrzałości“ i o tych czynnikach, które ją rozbudzają, jako to: „ciepło i wygody — mocne trunki — pokarmy korzenne — rozrywki z osobami płci drugiej — powieści, teatr — widok obrazów lub posągów lubieżnych — a nadewszystko zły przykład“, oraz „haniebny zwyczaj bicia chłopców różgami lub dyscyplinami“, który „nie tylko dojrzałość części rodzajnych przyspiesza, ale nawet do lubieżności na całe życie usposabia“.

częścią jeszcze wzmocnić, częścią przekształcić lub stłumić". Z tych powodów zaleca Meumann „dokładne stopniowanie" stawianych jednostce wymagań, „ażeby nie utworzyć podstawy do wspomnianych chorób, z drugiej zaś strony nader staranne, indywidualne oddziaływanie na umysł i charakter"¹⁾.

W związku zaś z obchodzącym nas tu zagadnieniem wypadnie zaznaczyć szczególne niebezpieczeństwo, jakie wypływa ze wzmoczonego, a właściwie po raz pierwszy kształtującego się charakteru seksualnego, którego najważniejszym znamieniem jest: świadomość seksualna, oraz przejście od autoerotyzmu do heteroerotyzmu, pozostające w związku z ukształceniem się organów płciowych, a zwłaszcza ich t. zw. znamion wtórnych. To też w okresie tym szczególniejszego znaczenia nabiera masturbacja wzmoczona oraz t. zw. rozpusta płciowa w sensie „normalnych" stosunków z osobnikami płci drugiej po stronie fizjologicznej, — ze strony duchowej zaś cały szereg nowych uczuć, z których na baczniejszą uwagę zasługują t. zw. „przyjaźnie" oraz „miłości dziecięce i młodzieńcze" (studenckie). Nie może być naszym zamiarem omawiać szczegółowo tej niezwykle ciekawej i bogatej dziedziny zjawisk, o których zresztą w dalszym ciągu jeszcze niejednokrotnie będzie mowa. Ograniczymy się tu tylko do pewnych kwestyj; o masturbacji i innych objawach autoerotyzmu w tym wieku mówiliśmy.

Z podanego przez Jaroszyńskiego (o. c. str. 230) opisu tego okresu, podkreślającego, prócz cech fizycznych, wyniki eksperymentalnych badań nad właściwościami (intelektualnymi, jak: zaburzenia uwagi, wzmoczenie się sugestywności, spotęgowanie się wyobraźni, oraz emocjonalnymi, jak skłonność do afektów zmiennych, wygórowane samopoczucie, „narcyzm", zaburzenia uczuć religijnych, skłonność do samobójstwa, oraz moralnymi, jak skłonność do złych nałogów: kłamstwa, kradzieży, włóczęgostwa²⁾), przytoczyć chcemy następującą charakterystykę erotyzmu w tym okresie: „Zarówno u chłopców, jak u dziewcząt obserwujemy często szczególne objawy w dziedzinie erotycznej, polegające na potrzebie odbierania i składania dowodów przywiązania, najczęściej jednak w stosunku do osobników tej samej płci³⁾. Doprowadza to do nadmiernej czułości i sentymentalizmu (u uczniów przeważnie do swych kolegów, u uczennic najczęściej do wychowawczyń i przełożonych), przyczem prawie stale powstaje niechęć do płci przeciwnej³⁾.

Wskutek tego antagonizmu pomiędzy osobnikami tej samej płci popęd seksualny szuka ujęcia na innej drodze i stąd powstaje w tym czasie częsta skłonność do samogwałtu".

¹⁾ Co do innych właściwości psychicznych i fizycznych w tym okresie p. Jaroszyński i Bichler w „Higjenie Szkolnej".

²⁾ Por. o tym ostatnim pracę moją p. t. „Psychologia i patologia włości w wieku dziecięcym i młodzieńczym". (Lwów, 1914).

³⁾ Podkreślenie nasze.

Słuszność powyższych wywodów (p. *Ruch Ped.* Nr 1—3, 1923: „Przyjaźnie i miłości młodociane”) nie wyklucza jednak pojawiania się już w tym okresie stosunków z płcią przeciwną, zwanych zwyczajnie ze względu na niedojrzałość osobnika młodego „rozpusztą”. Ze istnieje — zwłaszcza u osobników płci męskiej — to rzecz powszechnie wiadoma; w jakim stopniu, na to dat statystycznych dokładnych nie ma. Brak ich, podobnie, jak przy onanii, szczególnie ze strony pedagogów; wynika to nie tyle z braku zainteresowania się ich tą sprawą, ile z naturalnej u uczniów, a zwłaszcza uczenic tendencji do zatajania faktów. Najwięcej dostarczają ich w tych warunkach lekarze, lecz statystyka lekarska obejmuje z natury rzeczy przeważnie tylko wypadki chorób płciowych. Ciekawe dane dla naszych stosunków znajdujemy u *Dra Bykowskiego* (l. c.), który zebrał je na podstawie własnych badań, przytaczając zresztą daty, zebrane przez innych autorów. Z uczniów jego (kl. VIII.) jeden przechodził rzeżączkę w klasie piątej, drugi w siódmej. *Dr Hornung* znalazł w kl. VII. 4 wypadki rzeżączki, jeden kiły. *Dr Łukasiewicz*¹⁾ podaje 10—12% zarażonych w gimnazjach (Berlin wykazywał przed wojną również 10%, odnośnie zaś do młodzieży akademickiej Lwów 22%, Berlin 25%). Nie sądzi Bykowski, by u nas było gorzej, niż zagranicą. „Obce zakłady bądź rzucają na tę kwestję milczącą zasłonę, wyjątkowo tylko chwalcą się w szczęśliwym roku negatywnymi wynikami, bądź też, nie przeprowadzając badań wszystkich bez wyjątku uczniów, rzeczywiście same pozostają w miłym złudzeniu. Że zaś i tam stan nie jest tak bardzo idylliczny, świadczą sprawozdania kliniczne, mówią też o tem artykuły lekarzy szkolnych w fachowych czasopismach, nie kierujących się faryzejską pruderją, z których wynika, że i tam rozpoczynają się choroby płciowe zwyczajnie z początkiem klas wyższych, a wyjątkowo już w najniższych”, dowodem tego są wyniki lekarza w Koloszwarcze *Dra Konradiego*, który wśród abiturjentów tamtejszych znalazł trzech, dotkniętych chorobami płciowymi, niektórych zarażonych już w klasie piątej. W tejże sprawie z gminy Bykowskiego „zasięgało porady lekarskiej 25, a to raz, względnie dwa razy w roku 12 (42·8%), kilkakrotnie w ciągu roku 4 (14·3%), raz na dwa lata 2 (7·44%), bardzo rzadko 13 (10·7%), tylko w dawnych swych latach 4 (14·3%), wreszcie wcale nie zasięgających rad lekarza było 3 (10·7%)”. Jeszcze ciekawsze są dane, odnoszące się wogóle do życia płciowego. U Bykowskiego na 28 tylko mniejszość, bo 13 (46·4%) zachowała „czystość”, będąc w gimnazjum, 15 (53·6%) utrzymywało stosunki płciowe, jakkolwiek w rozmaitym stopniu i tak 3 (10·7%) ogółu tylko raz w dwa (7·1%) 3 razy, a dwa 5 razy, dwa wreszcie okolicznościowo w czasie wakacyj 3—6 razy. Nałogowych rozpustników było 6 (21·4%), z tych jeden (3·6%) miał stosunek 8 razy w roku, trzech (10·7%) raz na miesiąc, a dwu (7·1%) co dwa tygodnie”. Nie jest to jeszcze najgorzej”,

¹⁾ „Choroby płciowe a młodzież” (Czasopismo pedagogiczne 1906).

dodaje Dr Bykowski i rzeczywiście z następnego roku przytacza daty jeszcze drastyczniejsze. Oto „wstrzemięźliwych w życiu płciowym było 7 (26·2^o/o). Raz lub dwa razy w życiu odbyło coitus 2 t.j. 7·7^o/o, przy okazji 15·4^o/o, większość, 53·8^o/o ogółu, uprawia rozpustę stale, mianowicie 26·9^o/o raz na kwartał, 2 (7·7^o/o) co miesiąc, 1 (3·6^o/o) co dwa tygodnie, 4 (15·1^o/o) raz lub kilka na tydzień. Większość rozpoczęła w klasie VI. lub VII. w wieku 16—18 lat, jeden jednak już od 11 roku życia. Chorobę płciową (rzeżączkę) przebywał jeden, w czasie leczenia wstrzymywał się od stosunków przez 2 lata, ale potem zaczął na nowo w silniejszym stopniu“. W wspomnianej pracy znajdujemy też daty podane przez innych autorów: i tak Z. Kowalski¹⁾ wśród słuchaczy uniwersytetu warszawskiego znalazł tylko 15·3^o/o niewinnych, Moszczeńska (o.c.) wśród słuchaczy politechniki 32·1^o/o. Falski²⁾ wśród starszych uczniów gimnazjalnych 43^o/o; z kategorii tych ostatnich tedy 57^o/o uprawiało życie płciowe, 20·6^o/o nałogowo, mianowicie dwa razy w tygodniu 3·1^o/o, jeden, dwa razy na miesiąc 7·2^o/o, kilka razy w roku 10·3^o/o. Choroby weneryczne przebywało 13 na 42 (29^o/o) utrzymujących stosunki t.j. 13·4^o/o ogółu; Łazowski i Siwicki³⁾ wreszcie stwierdzili, że w szkole średniej życie płciowe zaczęło zwyż 80^o/o, a 20^o/o przechodziło choroby weneryczne⁴⁾. Z motywów podaje Bykowski na podstawie zeznań uczniów: w większości namowę lub towarzystwo, rzadziej względy higieniczne lub ciekawość.

Innego rodzaju przykłady „rozpusty płciowej“ wśród młodzieży szkolnej podaje Dybowski (o.c. str. 9), między innymi, że „w kilku miastach, prawie trzecia część uczniów była chora wenerycznie“, — uczęszczanie uczniów do domów nierządu, spaceru tychże w towarzystwie nierządnic i t. d. — Nader groźnie brzmią opinie lekarzy i socjologów niemieckich z okresu przedwojennego. Roeren („Die öffentliche Unsittlichkeit und ihre Bekämpfung“) podaje, że w r. 1887 liczba sądowych wyroków z powodu przewinień i występków przeciw moralności wynosiła 7409, a w r. 1895 podniosła się na 14.769. „Najsmutniejszym przytem jest to — dodaje — że wzrost przypada właśnie na osoby młodociane“. Tenże autor podnosi, że acz co do „tajnych grzechów“ u niedojrzałej młodzieży dat podać nie umie, to na podstawie relacji wychowawców i przyjaciół młodzieży wnosić można, że „na tym punkcie dzieją się rzeczy straszliwe, że dzisiaj trudnoby było w większych

¹⁾ „Stan zdrowia i warunki higieniczne studentów uniwersytetu warszawskiego“, Zdrowie 1898.

²⁾ „Niektóre dane z życia młodzieży szkół średnich“, (Nowe Tory 1906).

³⁾ „Życie płciowe warszawskiej młodzieży akademickiej według ankiety z r. 1903“ (Zdrowie 1905).

⁴⁾ Za Gromskimi (o.c. str. 542) podajemy porównawczą statystykę Kowalskiego oraz Łazowskiego i Siwickiego.

Według statystyki rozpoczęło życie płciowe

przed r. 15
między r. 16—19
po r. 19

Kowalski	Łazowski, Siwicki
10,63 ^o /o	20,25 ^o /o
73,23 ^o /o	60,13 ^o /o
16,14 ^o /o	19,62 ^o /o

miastach znaleźć jeszcze niezsutych chłopców w 13 roku i że granica wieku zepsucia spada coraz niżej". Zwraca również uwagę na zastraszające stosunki wśród młodzieży akademickiej (i wojskowej), o których wyobrażenie dać może fakt, że na jednym z monachijskich zebrań medycznych w 1902 r. stwierdzono, że młodzież ta stanowi w Niemczech 25% ogólnej liczby chorych na cierpienia płciowe. — Liczbę tę dla samych Prus w dniu 1 stycznia 1900 r. podaje Dr Müller z Norymbergi na 40.900. — O masturbacji wśród młodzieży pisze *Drauner* (w książce pt. „Der Jugend ärgerster Feind“), podając opinie szeregu lekarzy, jak *Dra Machera*, *Dra Capelmann*, *Dra Stöhre*, *Dra Kraft-Ebbing* i in. Ten ostatni stwierdza: „Zboczenie to można napotkać dzisiaj u chłopców w ubolewania godnym stopniu, a że dziewczęta, matki przyszłych pokoleń i krzewicielki dobrego obyczaju, nie są wolne od tego występkę, o tem wie każdy lekarz kobiet, dzieci i lekarze chorób nerwowych“. — O rozpuście wśród młodych dziewcząt, padających najczęściej ofiarą uwiedzenia ze strony „dzikich rozpustników“ pisze *Rozenkranz* (w książce: „Über sexuelle Belehrungen der Jugend“). — Warto też za *Drem Rodym* („Kinderelend in den Grossstädten“ 1905) zwrócić uwagę na nędzę socjalną a zwłaszcza mieszkaniową u proletariatu wielkomiejskiego, jako jedną z najgroźniejszych przyczyn zaniku moralności płciowej i wzbudzenia się wśród dzieci rozwiązłości płciowej. Dzieci obojczy płci śpią w jednym łóżku, dzielą łóżę rodziców, tę samą izbę, nieraz posłanie z noclegującymi przybyszami, bywają świadkami zajęć najszybszych, cynicznych rozmów i czynów. Profesor *Schmoller* powiada w swem dziele: „O polityce socjalnej obecnych czasów“: „Niższe warstwy wielkomiejskiego proletariatu robotniczego zmuszają stosunki mieszkalne przemocą do spadania na poziom barbarzyństwa i zwierzęcości, zdżyczenia i niemoralności, jaką przodkowie nasi mieli już setki lat poza sobą“. Taksamo odzywa się *Paweł Hirsch* o stosunkach mieszkalnych proletariatu: „W obecności dzieci mówi się słowa, odgrywają się zajścia, których one teraz może jeszcze nie są zdolne pojąć, ale umysł dziecka jest wrażliwy na tego rodzaju rzeczy, a co utkwilo w pamięci z wczesnej młodości, przynosi później, gdy się porusza zmysłowość, straszliwe owoce. Nic dziwnego zatem, jeżeli słyszymy 12-to i 13-to letnie dziewczęta, prowadzące rozmowy, jakie są właściwe zwykle tylko prostytutkom“. Nie ulega wątpliwości, że dzisiaj wiele dzieci nawet, przed dojrzałością płciową, wstępuje już zepsutych w życie i nie są zdolne wnieść do ciężkiej walki życiowej dostatecznej siły odpornej. Tyśiące dorastają, nie przypominając sobie czasu, w którym nie znaly nierządu“. —

Rzecz jasna, że mamy we wszystkich tych wypadkach do czynienia z anomaljami, wywołanemi przez szczególne warunki obecnego ustroju społecznego i kulturalnego. Gdy jednak anomalje te są niestety tak powszechne, z drugiej zaś strony same wytworzyć się mogą jedynie na podłożu istniejących już dyspo-

zycyji płciowych u dzieci, nabierają one i w naszym związku znaczenia. Z faktem tym liczą się także moralisci i liczyć się winni pedagogowie¹⁾.

Przedwczesne życie płciowe, jako ujemny czynnik w rozwoju.

Przytoczone przez nas przykłady dowodzą dostatecznie, jak sądzimy, istnienia życia płciowego przed okresem pokwitania, podczas niego i tuż po nim — a zatem w tym okresie życia człowieka, który nazywamy „rozwojowym”. Pomijając w tem miejscu niewinne i naturalne objawy płciowości oraz równoległe często a w każdym razie w związku pozostające objawy wyższego rzędu w postaci niewinnej i nieszkodliwej często, a nawet dla ogólnego rozwoju pożytecznej idealnej erotyki (miłości) młodzieńczej — jako sił pod względem wychowawczym niezwykle plastycznych, zająć się chcemy sprawą ujemnych następstw przedwczesnego życia płciowego sensu stricto. Odnośnie do masturbacji była o nich mowa. Na ogół zaś — abstrahując od strony czysto medycznej, higienicznej i moralnej — a wbrew pojawiającemu się dość często zdaniu o nieszkodliwości a nawet uprawnieniu „wyżycia się płciowego” u starszej młodzieży — zaznaczyć należy z naciskiem słuszność słów cytowanego u Ellisa angielskiego pisarza *Carpentera* (*International Journal of Ethics*, 1899): „Mimo wszystko posiada czystość (wstrzemięźliwość płciowa) najwybitniejsze znaczenie dla wieku chłopięcego. Przedłużenie okresu wstrzemięźliwości w życiu chłopca oznacza też przedłużenie okresu jego wzrostu. Jest to proste prawo fizyczne — a w dodatku nader przekonujące; i cokolwiekby jeszcze innego przytoczyć można na korzyść czystości, to to będzie najważniejsze zapewne. Zmysłowe i seksualne nałogi — z których najgorszym niewątpliwie jest samogwałt — uprawiane w wczesnej młodości, oznaczają powstrzymanie wzrostu zarówno pod względem fizycznym, jak i duchowym. A co jeszcze więcej waży: powstrzymują one zdolność odczuwania sympatji. Wszystkie doświadczenia pouczają, że przedwczesne ujawnienie uczuć płciowych zmniejsza i osłabia zdolność do tkliwości i przywiązania”.

Podkreślamy związek przyczynowy między przedwczesnem życiem płciowem a powstrzymaniem rozwoju fizycznego i duchowego. Jestto fakt stwierdzony zarówno przez biologję, jak i etnologję. Na moment ten zwraca bardzo przekonująco uwagę prof. *Dybowskiego* we wspomnianej broszurze. Wskazuje on najpierw na szereg zwierząt, u których zjawisko to daje się obserwować. U małych rozwija się pod wpływem dziedziczności i przykładu starszych życie płciowe już w drugim roku życia; skutek stąd taki, że małpiątko, dotąd pojętne, łatwe do nauki, najbardziej w tym wieku podobne do człowieka, z tą chwilą przestaje się rozwijać. To samo przejawia

¹⁾ E. Ernst „Obowiązek rodzicielski. — Przyczynek do kwestji wychowania młodzieży w czystości obyczajów”. Tłum. S. K. Poznań 1207.

się w rozwoju fizycznym zwierząt domowych, u których również wczesne życie płciowe powoduje marnienie rasy (np. bydło huculskie). Wiedzą o tem hodowcy bydła, to też starają się wszelkimi sposobami powstrzymać u niego i opóźnić rozwój płciowości, a to przez czystość, ruch umiarkowany i — rozdział osobników płci różnych. — Tożsamo stwierdzono u ras ludzkich. „Im jaka rasa ludzka dojrzewa wcześniej płciowo, im mniej posiada hamulców, przekazanych dziedzicznie, a służących do pokonywania takich popędów, tem niżej stoi na szczeblach rozwoju kulturalnego, a zarazem jest mniej moralna. I tak u ras najniższych dziecko już bardzo wczesnie, bo w siódmym albo ósmym roku istnienia swego, zaczyna żyć płciowo; odtóż równo z tą chwilą umysł jego tępieje, wyraz twarzy przybiera charakter bardziej zwierzęcy i wszelkie dalsze kształcenie okazuje się bezskuteczne, jak tego doświadczyli tylekrotnie nauczyciele po szkołach misyjnych. Zbydlęcenie organizmu, cofnięcie się wstecz rozwoju mózgu jest następstwem przedwczesnego rozwoju popędów. Jako dalsze skutki tej anormalnej właściwości fizycznej „neotenicznej“¹⁾ następuje przedwczesna, niedołączna starość. U takich ras życie jest krótkie, prawie zwierzęce, postępu w rozwoju społecznym oczekiwać nie można. Cała energia życiowa wydatkowana tu zostaje na rozpustę płciową. Gdybyśmy znaleźli sposób na powstrzymanie, opóźnienie, rozwoju płciowości u ras niższych, wtedy mielibyśmy niezawodnie środek dla umoralnienia i dla podniesienia ich na wyższe szczeble cywilizacji“. Tożsamo — z pewnemi zmianami — stwierdzić da się także u ludzi kulturalnych np. Europy południowej, gdzie 12-letnie dziewczęta są już często matkami, niedołączając fizycznie i umysłowo.

Jako najważniejsze skutki przedwczesnego życia płciowego wylicza Dybowski: powstrzymanie rozwoju organizmu pod względem fizycznym i intelektualnym, kości szkieletu kostnieją raptownie, szwy kości czaszkowych zrastają się zbyt rychło, mózg karłowacieje, pamięć tępieje, zdolności umysłowe nikną, maleją, życie płciowe pochłania całą energję życiową, do czego rzecz jasna dołączają się choroby zakaźne i tychże skutki fizyczne i moralne. Z tych względów żąda prof. Dybowski unikania wszystkiego, coby przyczynić się mogło do rozbudzenia u dzieci drzemających w nich instynktów (np. koedukacji wczesnej) w dobre, w której ani organicznie ani — zwłaszcza moralnie — nie są one jeszcze gotowe do ich zasymilowania. Od pedagogji zaś żąda kształcenia woli, jako „mechanizmu hamulcowego, dającego możność panowania

¹⁾ Nazwa „neotencji“ w tym wypadku niezupełnie trafnie zastosowana, raczej „progeneza“, albowiem „kiedy przy progenezie całe zwierzę zachowuje młodociany charakter, a przyczyna zjawiska leży w gruczołach płciowych oraz wczesnem ich dojrzewaniu, to przyczyną neotencji jest zahamowanie rozwoju jednego lub kilka narządów, które z różnych może pochodzić powodów“. (Nussbaum-Hilarowicz: „Embrjologia ogólna“ t. I., str. 239).

nad popędami i namietnościami" i „niedopuszczania do wytwarzania się złych nalogów“¹⁾).

Z powyższymi faktami pozostaje w związku moment pokwitania. Przeciętna niższość rozwojowa kobiet zależy niewątpliwie także od wcześniejszego, niż u mężczyzn o 2 lata, wystąpienia i dokonania się tego procesu; o tyleż więc krótszym jest u kobiet okres „repcji“ wychowawczej, stanowiącej najważniejszą podstawę rozwoju. Dowodzą tego ponad wszelką wątpliwość szczególnie prace takich etnologów, jak *Chamberlain, Reichard, Weule, Schurtz*, którzy zgodnie wskazują na krótkość właściwego okresu dziecięcego, zamykającego się nader wczesnem pokwitaniem, jako jedną z głównych przyczyn zacofania umysłowego u ludów i ras pierwotnych i niezdolności do rozwoju. (Por. *Dr. J. Kretschmar*: „Ent-

¹⁾ Wzajemną zależność innych nalogów, jakoteż postępów w nauce (a więc po części i rozwoju intelektualnego) i „rozpusty płciowej“ u uczniów unaocznia dobrze Bykowski w następujących tablicach i rachunkach korelacyjnych (o. c. str. 33 oraz 65 i n.).

Alkoholizm i rozpusta płciowa.

	1a	0a	
1r	14	1	15
0r	9	4	13
	23	5	28

$$r_{ar} = 0.314 \pm 0.1149^1)$$

Nikotynizm i rozpusta.

	1n	0n	
1r	11	4	15
0r	1	12	13
	12	16	28

$$r_{nr} = 0.682 \pm 0.0681^2)$$

¹⁾ Uzyskany w innej, psychicznie zupełnie różnej klasie, rachunek korelacyjny wynosił: $r_{ar} = 0.815 \pm 0.099$. ²⁾ $r_{nr} = 0.707 \pm 0.114$.

Stály alkoholizm i rozpusta.

	1R	0R	
1A	10	6	16
0R	2	10	12
	12	16	28

$$r_{AR} = 0.48 \pm 0.0993$$

Złe noty (!) i rozpusta (R).

	1. II	0. II	
1. R	4	6	10
0. R	0	18	18
	4	24	28

$$r = 0.547 \pm 0.0892$$

Z innej strony Związek między nalogami a życiem płciowem przedstawia ciekawy i skądinąd wykres Falskiego („Higjena szkolna“, zob. str. 237).

Przyczynki do badań dzieci moralnie zaniedbanych.

(Z Miejskiej Pracowni Psychologicznej w Łodzi).

W ostatnich latach społeczeństwo zwraca baczniejszą uwagę na sprawę dzieci t. zw. moralnie zaniedbanych. Kwestją tą interesują się zarówno prawnicy-kryminaliści, jak i psychologowie, pedagogowie i socjologowie. Coraz większe zainteresowanie budzą ogłaszane we wszystkich krajach Europy i Ameryki statystyki wzrostu przestępczości wśród małoletnich. Wzrost przestępczości wśród młodocianych przewyższa nawet wzrost przestępczości wśród dorosłych²⁾. Szczególnie aktualną stała się ta sprawa wśród małoletnich po wojnie. Wojna spowodowała w ogóle upadek moralności wśród szerokich warstw społeczeństwa, dezorganizując rodzinę, zabierając jej nieraz jedyne go żywiciela, zmusiła kobiety i dzieci do pracy. Nic też dziwnego, że dziecko, które za wcześniej zaczyna żyć życiem dorosłego człowieka i zarobkować, styka się z życiem ulicy i ulega jej zgubnemu wpływowi.

I u nas w Polsce sprawa nieletnich przestępców zaczyna budzić szersze zainteresowanie i trwogę, gdyż i nasze statystyki stwierdzają w ostatnich latach bardzo wielki wzrost przestępczości wśród młodocianych.

¹⁾ Autor ten zaznacza jednakże słusznie, że w wyniku rozwoju (stopień dojrzałości duchowej, kulturalnej) zależy nie tylko od samej formalnej zdolności rozwojowej, kończącej się zasadniczo okresem pokwitania, lecz także od tzw. recepcji, przez którą rozumie oddziaływanie środowiska na rozwijającą się psychikę, a raczej jej rozwój pod wpływem tychże oddziaływań. Stąd więc np. chłopiec germański 12-letni stał pod względem psychicznym na równi z dojrzałym mężczyzną, fizycznie natomiast dojrzałwał ostatecznie, jak dziś, około 20 r. życia. I ten wiek dopiero uprawniał go do stosunków płciowych, o czym z uznaniem wspominają Caesar (IV. 21.) i Tacyt (Germ. 20). Dopiero za Merowingów nastąpiło pod tym względem zwyrodnienie: i oto widzimy w tym czasie szereg królów, którzy w wieku chłopięcym stają się ojcami: Teodoryk I (+ 558) w 14 r. staje się ojcem, Childebert II (+ 595) w 17 r. ma dwu synów; Teodoryk II (+ 613) w 25 r. 4 synów, z których najstarszy ma lat 10—11; Sigibert III (+ 656) dostaje syna w 16 r., Kłodwik II (+ 657) w 22 r. ma 3 synów. — Lecz natura srodze się na nich poinsciła za to przedwczesne ojcostwo; wszyscy oni w podanym wieku umarli (o. c. str. 42). Dowód to, że na pedogenezę (progenezę) czyli młodorództwo, tj. tę formę biologiczną, w której istoty jeszcze młodociane (w świecie zwierzęcym) osiągały dojrzałość płciową i wytwarzają potomstwo, — natura gatunku ludzkiego nie pozwala. (Por. Dra J. Nussbauma-Hilarowicza „Embrjologjé ogólná“ Część II., str. 235).

²⁾ A. Mogilnicki „Dziecko i przestępstwo“. Wyd. Gebethnera i Wolfa, str. 30.

W Warszawie na przykład liczba nieletnich przestępców wzrosła w ostatnich 3 latach o 300%¹⁾, w Łodzi również²⁾.

Te cyfry zaczynają coraz bardziej niepokoić społeczeństwo i coraz częściej odzywają się w prasie nawoływania do przedsięwzięcia kroków, aby złu zaradzić.

Za próbę w tym kierunku można uważać uruchomienie szkoły dla dzieci moralnie zaniedbanych, powstała w Łodzi w r. sz. 1921/22 za inicjatywą przewodniczącego Wydziału Oświaty i Kultury *Dra St. Kopcińskiego*. Na początku szkoła miała charakter półinternatu i zajęcia trwały do g. 6 pop.; do obiadu (który wszystkie dzieci otrzymywały w szkole) uczono przedmiotów ogólnokształcących, po obiedzie odbywała się praca w warsztatach lub na zagonkach. Na r. sz. 22/23 dla usunięcia dzieci z pod wpływów otoczenia otwarto 2 internaty: jeden przy szkole dla chłopców, drugi oddzielnie dla dziewcząt. W internatach znalazła pomieszczenie część dzieci.

Szkoła ta w okresie, o którym piszę, była przeznaczona dla dzieci w wieku szkolnym, dopuszczających się kradzieży. Cel stworzenia tej szkoły był podwójny: chodziło o to: 1) aby wyeliminować te dzieci ze szkół powszechnych, należały one bowiem często do prowodyrów, mających silny demoralizujący wpływ na kolegów, i były zarazem trudne do prowadzenia, z którymi nauczyciel nie mógł sobie poradzić przy tak licznych klasach (50—60 dzieci), jak normalne; 2) umieścić je w klasach o mniejszej ilości dzieci, aby dać nauczycielom możliwość większego wpływu i czuwania nad nimi. Szkoła ta o programie 7-oddziałowych szkół powszechnych została włączona w sieć szkół powszechnych, nosiła nazwę szkoły „Wzorowej”. Różniła się od szkoły normalnej po 1) mniejszą ilością dzieci w klasie; 2) dla rozbudzenia w dzieciach zamiłowania do pracy do programu szkoły wprowadzona została praca w warsztatach i na zagonach. Celem podniesienia kulturalnego poziomu dzieci i obudzenia zainteresowania w kierunku artystycznym Wydział Oświaty i Kultury dostarczał im na każdą niedzielę biletów na poranki do teatru, na koncerty i do kinematografu oświatowego (na specjalne programy dla młodzieży). Zakwalifikowanie do szkoły „Wzorowej” odbywało się na zasadzie piśmiennego uzasadnienia kierownika szkoły, do której dziecko uczęszczało, i zeznań rodziców lub opiekunów dziecka. Często sami rodzice prosili o wzięcie dziecka do szkoły „Wzorowej”; często zaś rodzice, wyobrażając sobie szkołę tego typu za dom poprawczy, bronili swych dzieci, zaprzeczając jakoby dziecko kradło; nieraz miało się wrażenie, że dziecko kradnie za aprobatą domu rodzicielskiego. Jedna z matek — pijaczka przyznała się, że wysłała dziecko jakoby tylko na żebry, bo i ona musi z czegoś żyć. Wyczuwało się, że chłopiec ma w matce

¹⁾ W. Brześciński, „Przestępczość nieletnich na tle działalności sądu dla nieletnich w Warszawie”. Czasopismo „Opieka nad dziećmi”. Styczeń-luty. 1923 r.

²⁾ Według sprawozdań w gazetach i informacji, udzielonych mi przez sądy dla nieletnich w Łodzi.

cichego sprzymierzenia i współnika. Na rok szkolny 1921/22 i część 1922/23 zakwalifikowano do szkoły „Wzorowej” 93 dzieci: 83 chłopców i 10 dziewcząt. Po roku obserwacji przez szkołę okazało się, że wśród jej wychowanców były dzieci: a) kradnące stale; b) sporadycznie; c) takie, które w czasie rocznego pobytu w szkole wcale nie kradły. Ale i wśród kradnących były różne „specjalności” lżejszych i cięższych rodzajów kradzieży. Po rocznej obserwacji można wszystkie dzieci uszeregować podług ilości i rodzaju kradzieży w sposób następujący:

Tablica I.

Ilość dzieci	„Przestępstwa”, które im szkoła „Wzorowa” zarzuca
16	kradnie, co i komu się da, z nich 4 sądownie karanych
2	hersztów zorganizowanych przez siebie band złodziejskich, karani sądownie
20	kradnie tylko w domu, ale może wynieść wszystko
2	sami rzadko kradną, ale pomagają sprzedawać kradzione rzeczy
26	kradnie owoce, lakocie, wogóle wszelką żywność
7	rzadko kradnie, ale awanturnicy
1	kradnie na rynku owoce, uważa siebie za „socialistę”; twierdzi, że „chłama okraść nie grzechi”
1	kradnie przeważnie stalówki, gdyż jest namiętnym graczem, okrada ojca
3	nie kradną samorzutnie, kilka razy przyjmowali udział w kradzieży, namówieni przez kolegów
1	kradnie z naśladownictwa, widział, jak ktoś ukradł, chciał spróbować, czy i jemu się uda
10	nie kradnie (w tej szkole w przeciągu całego roku nie stwierdzono ani jednego wypadku kradzieży)
3	przestało uczęszczać do szkoły w ciągu roku; brak danych.

Z pośród dzieci kradnących 6 karanych sądownie (z nich 2 hersztów band złodziejskich) należało do notorycznych złodziei, pozostali zaś wzięci byli do szkoły „Wzorowej” na początku swej kariery złodziejskiej.

10 dzieci niekradnących (w ciągu roku szkoła nie zaobserwowała żadnego wypadku kradzieży) szkoła „Wzorowa” odesłała z powrotem do szkół normalnych. Przypuszczamy, że dostały się do szkoły prawdopodobnie na podstawie sporadycznego wypadku kradzieży, oskarżone bądź to przez dom rodzicielski, bądź przez szkołę, które się chciały pozbyć dziecka trudnego do prowadzenia.

Wszystkie dzieci, zakwalifikowane do szkoły „Wzorowej”, były badane przez Miejską Pracownię Psychologiczną w celu stwierdzenia, czy i jaki stosunek istnieje pomiędzy stopnie rozwoju umysłowego a defektem moralnym. W tej kwestii istnieje obszerna literatura, ale między uczonymi zarówno prawnikami, jak i psychologami, panuje znaczna rozbieżność zdań co do stosunku inteligencji do defektu moralnego i co do przyczyn przestępczości. Jedni uważają przestępcę jako typ zwyrodniały od urodzenia (Lombroso), drudzy czynią go zależnym od otoczenia i wychowania. Jedni uważają, że istnieje stała zależność między

stopniem inteligencji a defektem moralnym, inni zaś zgadzają się z istnieniem pewnej zależności, lecz z zastrzeżeniem. Dla stwierdzenia tej zależności czynione były przez psychologów badania inteligencji jednostek moralnie zaniedbanych, w Ameryce przez *Goddarda* i *Williamsa*, a w Niemczech przez *Kramera*. *Goddard* badał metodą *Bineta-Simona* wychowanków zakładu dla umysłowo upośledzonych w Vineland. Wśród nich znajdowało się 22 będących jednocześnie moralnie upośledzonymi.

Badanie tych ostatnich wykazało, że stan ich umysłu w zadanym przypadku nie leżał poniżej nieznacznego osłabienia umysłowego (leichte Debität). Do tych samych wyników doszedł *Williams* i *Kramer* przy badaniach młodzieży moralnie zaniedbanej i przestępczej. Na 150 zbadanych przez *Williamsa* młodocianych przestępców 22% było ściśle normalnych, 25% stojących na granicy normalności i 28% upośledzonych — wszyscy ci ostatni bez wyjątku tylko umysłowo słabi (debile). W badaniach inteligencji młodzieży przestępczej i moralnie zaniedbanej (przeważnie w wieku 12—16 lat) stwierdził *Kramer* prawie zupełny brak silniejszych defektów umysłowych. Z pośród 23 z tej grupy, zdradzających pod względem moralnym wyraźne cechy psychopatyczne, 11 było zupełnie normalnych pod względem umysłowym u pozostałych 12 defekt umysłowy bynajmniej nie odpowiadał wielkości defektu moralnego.

Do przeciwnych wyników doszedł Węgier *Bela Tabajdi Kun*¹⁾, który wśród młodocianych przestępców znalazł o wiele cięższe defekty inteligencji, niż wśród umysłowo upośledzonych uczniów szkoły pomocniczej. Słusznie jednak uważa *Stern*, że ta praca jest dowodem nadużywania metody *Bineta-Simona*. Młodociani przestępcy, badani przez *Kunę*, znajdowali się wszyscy w wieku 14—19 lat, leżącym poza granicami wieku, dla którego jest przeznaczona metoda; nie więc dziwnego, że badani niewłaściwą dla siebie metodą, musieli okazać się szczególnie umysłowo cofniętymi.

U nas *Hamczyk*²⁾ doszedł do podobnych wniosków, jak *Kun*. Zbadał on młodocianych przestępców, wychowanków zakładów poprawczych w Studzienicu, Strudze, Puszczy. Znalazł, że bardzo znaczny % należał do umysłowo upośledzonych.

Tablica II.³⁾

Zakład	Ilość zbadanych	Wiek zbadanych	% umysł. słabych	ponad lat 14
Studzieniec				
w r. 1913	145 chłopców	od 11 do 18	90%	125
w r. 1914	49 „	„ 12 „ 18	90%	39
Puszcza	43 dziewcząt	„ 10 „ 18	77%	30
Struga	20 chłopców	„ 10 „ 18	70%	14

¹⁾ Stern: „Intelligenz der Kinder...“.

²⁾ Hamczyk S.: „Wyniki badania inteligencji nieletnich przestępców“, skład główny w księg. Gebethnera i Wolfa, 1917 r.

³⁾ Obliczenia zestawione przezemnie z pracy Hamczyka.

Przeciętnie więc 82% wszystkich zbadanych okazało się umysłowo upośledzonymi. Z pracy *Hamczyka* wynikałoby tedy, że defektywowi moralnemu towarzyszy naogół stale defekt inteligencji.

Przeciwko uogólnieniu *Hamczyka* można w części wytoczyć zarzut, który *Stern* zwrócił przeciwko *Kunowi*: wiek badanych był naogół zbyt wysoki, ażeby na podstawie wyników metody *Bineta-Simona* można było wyprowadzić dostatecznie uzasadnione wnioski o upośledzeniu umysłowym badanej młodzieży. Wiek wszystkich badanych waha się pomiędzy 10—18 lat. Znaczna większość badanych (208 na liczbę 251) była w wieku 14—18 lat, a więc powyżej granicy, pozwalającej na stosowanie metody *Bineta-Simona*¹⁾.

Metoda ta jest doprowadzona do lat 12. *Hamczyk* zastrzega się, że uzupełnił ją testami *Termana* i *Childesa*, lecz są to testy bardzo trudne, u nas zupełnie niewypróbowane, prawdopodobnie nie nadające się do naszych warunków. Prócz wysokości wieku należy wziąć również pod uwagę, że badani przez *Hamczyka* byli to przeważnie analfabeci, bardzo zaniedbani pod względem wychowania i rozwoju umysłu. Aczkolwiek metoda *Bineta-Simona* miała na celu badanie inteligencji niezależnie od wiadomości szkolnych, to jednak przy jej układaniu *Binet* miał na względzie dzieci, żyjące w pewnych warunkach kultury umysłowej.

Przekonywamy się stale, że dzieci znajdujące się w gorszych warunkach kulturalnych, w których umysł ich nie jest wcale lub mało ćwiczony, dają naogół przy badaniu metodą *Bineta-Simona* o wiele gorsze wyniki, niż ich rówieśnicy, znajdujący się w atmosferze kultury umysłowej. Daje się to naprzykład z łatwością zauważyć przy przejściu dzieci ze wsi do lepiej prowadzonych szkół miejskich. Te gorsze wyniki w znacznej mierze nie są skutkiem wrodzonego upośledzenia, lecz tylko zaniedbania umysłu, który może się rozwinąć przy bardziej sprzyjających warunkach. Dlatego błędem jest przenoszenie metod, stworzonych dla pewnych określonych warunków kulturalnych, do warunków zupełnie odmiennych i wyprowadzenie wniosków, których nie można uważać za uzasadnione, gdyż pozbawione są podstawy. Nic też dziwnego, że wychowawcy Strugi, Puszczy itd. analfabeci, bardzo zaniedbani pod względem umysłowym, badani testami dla siebie nieodpowiedniemi, musieli wydać się mocno upośledzonymi w rozwoju umysłowym.

Prócz metody *Bineta-Simona*, *Hamczyk* stosował jeszcze metodę uzupełnień *Ebbinghaus*a, metodę reprodukcji *Meumana* i metodę indukcyjną *Troszyna*. I tu można było z góry oczekiwać wyników ujemnych, gdyż testy, w których biegłość we władaniu mową odgrywa tak znaczną rolę, nie są odpowiednie dla

¹⁾ Patrz krytykę tego punktu w artykule L. Karpińskiej-Woczyńskiej. Badanie dzieci niedorozwiniętych ze szkół powszechnych w Łodzi. Szkoła powszechna w r. 1921, zeszyt 3—4.

zaniedbanych umysłowo analfabetów, którym „wyjęzczenie się” sprawia naogół znaczną trudność. Ze względów wyżej wymienionych ani na pracy *Kuna*, ani na pracy *Hamczyka* nie można się oprzeć przy rozstrzygnięciu stosunku zależności między stopniem rozwoju umysłowego, a defektem moralnym.

Inne prace, przytaczane przez *Sterna* (*Rewesz*¹⁾, w których moralnie zaniedbanych badano nie za pomocą metody *Bineta-Simona*, lecz specjalnie zestawionych grup testów, przemawiają również za tem, że niema stałej współzależności między rozwojem umysłu, a moralnością. Rozpatrując wszystkie wyniki, dochodzi *Stern*²⁾ do przekonania, że „upośledzenie moralne, jako patologiczne, a zarazem antyspołeczne zjawisko jest możliwe tylko tam, gdzie niema ani zbyt niskiej, ani zbyt wysokiej inteligencji. Ludzie silnie upośledzeni pod względem umysłowym (imbecyle i idjoci) mogą zapewne zachowywać się zupełnie biernie i obojętnie pod względem moralnym, okazywać słabą wolę i tępotę uczuciową; dla przekształcenia jednak tej moralności w czynną nie-moralność brak im zdolności do wydawania sądów, które są potrzebne do wykonania przestępstwa. Należą oni raczej do jednostek społecznie nieużytecznych, a nie społecznie niebezpiecznych. Z drugiej strony wysoka inteligencja nie może wprawdzie sama zagwarantować istnienia dobrej woli pod względem moralnym (są też i b. mądrzy przestępcy), lecz w każdym razie rozporządza temi środkami umysłowymi, które jako przewidywanie następstw, rozważanie korzyści i strat, zrozumienie obowiązujących wymagań etycznych, państwowych, religijnych etc. potrafią wywrzeć wpływ haniący na przejawy życia czysto popędowego”.

Jako ogólny wniosek formułuje *Stern*, że „upośledzenie moralne może istnieć względnie niezależnie od stopnia inteligencji i że dlatego dawna nazwa „moral insanity” nie była całkowicie niesłuszną”.

Wyeliminowanie dzieci kradnących ze szkół normalnych i zgromadzenie ich w jednej szkole stworzyło w Łodzi warunki b. korzystne dla zdobycia materiału, mogącego rzucić światło na sprawę zależności między stopniem inteligencji i defektem moralnym. Fakt ten, że z wyjątkiem 25% całej liczby dzieci, nie mamy do czynienia ze zdeklarowaną „przestępczością” nie wpływa na zaciemnienie sprawy, lecz służy raczej do jej wyświeślenia. Chwytny tu przyszłą przestępczość młodocianych „*in statu nascendi*”, widzimy, z jakimi warunkami umysłowymi wiąże się ona w chwili powstawania. Czy przestępczość rozwinię się i utrwali, czy też zniknie, jako przemijająca choroba dziecięca, to już zależy od warunków wtórnych, jak: warunki ekonomiczne, wpływy rodzinne, rozwój pojęć etycznych i charakteru. Niewątpliwie sam rozwój inteligencji i tu wywrzeć może wpływ znaczny na myśl poglądu *Sterna* w tym znaczeniu, że osoby obda-

¹⁾ W. Stern: „Die Intelligenz der Kinder” str. 193 i nast.

²⁾ Tamże.

rzony umysłem słabszym, a tembardziej silniej upośledzonym pod względem umysłowym, nie potrafią zmobilizować tych wszystkich umysłowych hamulców, które ograniczają z czasem u normalnych działalność popędów przestępczych. Ten ostatni punkt mógłby nam według *Goddarda* wyjaśnić, dlaczego wśród starszych z pomiędzy młodocianych przestępców spotyka się nieraz znaczny procent umysłowo upośledzonych. Można by powiedzieć, że w chwili swego powstawania „przestępczość” jest naogół niezależna od stopnia rozwoju umysłowego, lecz od innych warunków i życiowych i charakterologicznych, rozwija się ona jednak i utrzuwa łatwiej tam, gdzie brak normalnego rozwoju umysłowego, sprzyjającego przystosowaniu się społecznemu jednolci.

(Dok. nast.)

Barbara Milawska.

O metodzie przyczyn i skutków.

(Metoda badania inteligencji według J. Wł. Dawida).

Dokończenie.

Studja i doświadczenia nad „metodą przyczyn i skutków”, zapomocą której możnaby rozpoznać inteligencję i wykryć prawo jej rozwoju, rozpoczął Dawid w r. 1908/9. Chodziło mu o skonstruowanie takiej metody, któraby się odznaczała w użyciu prostotą i łatwością i któraby jaknajmniej odbiegała od warunków, wśród jakich inteligencja ujawnia się zazwyczaj w życiu człowieka w stosunku do zjawisk, sytuacji i przedmiotów konkretnych. Starał się też o uniezależnienie metody badania inteligencji od takich czynników, jak zdolność wyrażania się słownego, jak zasób wiadomości, pozostających w związku z kulturą szkolną i książkową.

Badając inteligencję danego osobnika, posługiwał się *Dawid* testami w postaci obrazów, przedstawiających pewne sytuacje i zdarzenia z życia. Metoda badania inteligencji, t. zw. metoda przyczyn i skutków obejmuje odmianę dwu i wieloczonową.

1. Odmiana dwuczłonowa. Zdarzenie, które się rozwijało w szeregu zmian, przedstawiamy na dwu rysunkach; pierwszy wyraża moment początkowy, to, co było, zanim się coś dzieć zaczęło; drugi rysunek zawiera moment ostatni, obraz tego, co było na końcu, jako rezultat szeregu zmian, działań, przyczyn. Osoba widzi skutki, ma wskazać przyczyny. Pokazując dwa obrazki, pytamy: Jaki zachodzi tutaj związek, albo: co się tu stało, jak i dlaczego?

2) Odmiana wieloczonowa. Zdarzenie lub czynność przedstawione są w szeregu kilku lub kilkunastu rysunków, z których każdy zawiera jedną fazę, jedną z następujących po sobie zmian lub sytuacji. Obrazki te mieszamy, rozrzucaamy na stole, każemy osobie ułożyć je w porządku właściwym i objaśnić,

t. j. powiedzieć, jaki jest związek między niemi, co się tu stało, jak i dlaczego?¹⁾

Dla przykładu umieszczamy trzy zadania (testy), wchodzące w zakres odmiany dwuczłonowej.

Obrazki te stanowią podniecie, której zadaniem jest wywołanie w świadomości osoby badanej procesu myślowego. Jak

Rys. 1.



w każdym doświadczeniu psychologicznym wchodzi tu w grę dwa czynniki, t. j. podniecie, wywołujące pewną zmianę psychiczną i reakcja, która zmianę tę wyraża i może być zanotowana w odpowiedni sposób. Wypowiedzenia swobodne badanych na temat, przedstawiony na obrazkach, tudzież ich odpowiedzi na pytania dodatkowe zapisywał *David* dosłownie i w ten sposób uzyskał obfity materiał, na podstawie którego uzasadnia

¹⁾ J. Wł. *David*. Inteligencja wola i zdolność do pracy. Str. 104 i n.

teoretycznie „metodę przyczyn i skutków“, oraz omawia wyniki praktyczne jej zastosowania. Doświadczenia swoje przeprowadził w szkołach warszawskich, w ochronach, szkołach elementarnych i gimnazjach i zbadał inteligencję 235 dzieci i młodzieży w wieku od 3 do 18 lat; zużytkował zaś wypowiedzenia 178 osób.

Zastanówmy się z kolei, jakie procesy dokonują się w świadomości badanego w chwili rozwiązywania zadań, przedstawionych w postaci rysunków. Wskutek reprodukcji, przypomnienia, osoba badana rozpoznaje i nazywa przedmioty narysowane, następnie stara się zrozumieć, jaki między nimi zachodzi związek i wreszcie wyjaśnia, dlaczego albo jak się odbyło dane zdarzenie. Otóż w procesie myślenia rozróżnić można trzy fazy: a) rozpoznanie, b) rozumienie, c) wyjaśnienie.

Między przedmiotami, przedstawionymi na dwu rysunkach (w odmianie dwuczłonowej) i na szeregu rysunków (w odmianie wieloczłonowej) zachodzić mogą różne stosunki, jak współczesności, następstwa, przyczyny i skutku, celu i użytku, pokrewieństwa, tożsamości lub inności i t. p. Badany osobnik ma zrozumieć, że przedmiot, narysowany na jednym obrazku, wyobraża tensam, jaki widzimy na drugim, albo na kilku innych, że jakkolwiek na poszczególnych rysunkach przedstawia się nieco inaczej, jest zawsze jeden i tensam. Chodzi tu o dokonanie abstrakcji celem zrozumienia tożsamości, względnie różności przedmiotów, przedstawionych na rysunkach. Na podstawie swoich doświadczeń rozróżnia Dawid trzy czynniki i odpowiadające im do pewnego stopnia trzy okresy w rozwoju psychicznego procesu ujmowania tożsamości: „Pierwszy jest to czynnik nierozróżniającego, chaotycznego postrzegania, które sprzyja utożsamianiu; drugi — postrzeganie różniczkujące; różnice przeważają tu często nad podobieństwami, umysł skłonny jest do uważania tychsamych przedmiotów za różne; wreszcie czynnikiem utożsamiania staje się rozumienie związku¹⁾).

Całkowite rozwiązanie zadania polega nie tylko na rozpoznaniu przedmiotów i wykazaniu ich stosunków wzajemnych, ale także i na wyjaśnieniu, t. j. na uzupełnieniu tego, co jest dane. Wyjaśnienie przynosi coś, co „nie jest dane w postrzeganiu i nie może być znalezione przez powiązanie i zabstrahowanie stosunków między danymi postrzegania, wnosi ono pewne ogniwa, wyobrażenia, sądy, które zapelniają odległość między pierwszym a ostatnim momentem zdarzenia“²⁾). Badana osoba ma tedy znaleźć w zadaniach dwuczłonowych ogniwa brakujące, a w zadaniach wieloczłonowych ma podać właściwe następstwo między ogniwami, które nie są dane we właściwym porządku.

Na podstawie dokonanych badań i doświadczeń porządku metody przyczyn i skutków, podaje Dawid analizę inteligencji, której istotę tworzy myślenie, polegające na rozumieniu i wyja-

¹⁾ O. c. str. 134.

²⁾ O. c. str. 155.

śnianiu rzeczywistości. Proces ten odbywa się gwoi osiągnięcia pewnego celu, zmierzamy do rozwiązania zadań, jakie nasuwa życie codzienne. W doświadczeniu psychologicznym zadania te

Rys. II.



dane są w postaci odpowiednich obrazków; badana osoba rozpoznaje przedmioty i zastanawia się drogą dokonywania abstrakcji i syntezy nad ich wzajemnem ustosunkowaniem, czyli stara się zrozumieć zjawisko lub sytuację. Po zrozumieniu dąży do

wyjaśnienia, t. j. do wykrycia ogniów, które nie są postrzegalne, a które wiążą dwie fazy, dwa momenty jakiegoś zdarzenia. I wówczas stawia sobie badana osoba hipotezy, tembardziej, że niektóre zadania nasuwają, podobnie zresztą jak się to dzieje w życiu, różne rozwiązania, różne możliwości. Postawione hipotezy sprawdza przy pomocy sądzenia i wnioskowania, a skoro znajdzie właściwe ogniwa, zadanie zostało rozwiązane.

Ilość zawartych w zadaniach elementów i jakościowa ocena wypowiedzeń badanego osobnika tworzy podstawę określenia poziomu jego inteligencji. Każde bowiem zadanie (każdy test), wchodzące w zakres badania zapomocą metody przyczyn i skutków, zawiera pewną liczbę elementów, z których jedne dane są zmysłowo, inne zaś muszą być wyobrażone, są idealne. Elementy dane zmysłowo nazywa *Dawid* przedmiotami, a te, które mają być wynalezione czyli wyobrażone — ogniwami. Ogniwa łączą pierwszy moment akcji z ostatnim, skutek z przyczyną. Zamieszczone wyżej rysunki zawierają następujące elementy:

Rys. I. a) Przedmioty: państwo, dziewczynka, balonik, ławka, książka (5). b) Ogniwa: państwo chcieli złapać balonik (albo patrzyli w górę, jak się balonik unosi); przechylili się w tył; ławka straciła równowagę (3). Zadanie to zawiera tedy 8 elementów.

Rys. II. a) Przedmioty: mężczyzna, pies, drzewo, koszyk, butelka, parasol, tobolek na plecach, laska, sznurek (9). b) Ogniwa: ktoś zawiesił na sęku koszyk, przywiązał psa i oddalił się; drugi obszedł naokoło drzewa; pies biegł za nim (3). Zadanie to zawiera 12 elementów.

Rys. III. a) Przedmioty: pan, pani, stangret, bandyci, zandarmi, rewolwery, powóz, dwa konie, trzy konie, ubranie (kapelusze bandytów), krajobraz I, krajobraz II, księżyc (13). b) Ogniwa: bandyci ograbili podróżnych; zostawili im swoje ubrania; zabrali powóz; odjechali; zandarmi w tym czasie przejeżdżali; podróżnych wzięli za bandytów i aresztowali (6). Zadanie to zawiera 19 elementów.

Poziom inteligencji danego osobnika oznacza *Dawid* liczbą elementów, jakie umysł zdolny jest objąć zrozumieniem i przyczynowo wyjaśnić, przyczem uwzględnić należy wiek badanego. Dla młodszych dzieci przeznaczają się zadania o mniejszej, a dla starszych o większej liczbie elementów. Rozwój myślowy wyraża się wzrostem liczby elementów. Na podstawie swych doświadczeń wysnuwa *Dawid* następujące wnioski:

Rozumienie i wyjaśnienie zależne jest od dwu czynników, a mianowicie od wieku i liczby elementów; procesy te pozostają w prostym stosunku do wieku i w odwrotnym stosunku do liczby elementów¹⁾. Stwierdzić też można, że myśl opanowuje naprzód elementy dane zmysłowo, a później dopiero te, które są wyobrażane, a zatem myśl wolniej postępuje w kierunku wyjaśnia-

¹⁾ O. c. str. 228.

nia, aniżeli rozumienia. „Cechą więc istotną myślenia na stopniu wcześniejszym, w odróżnieniu od stopni późniejszych i wyż-

Rvs. III.



szych jest to, że umysł operuje mniejszą liczbą elementów i że myśl jest bardziej przyziemna, zmysłowa. Ewolucja myśli polega na tem, że obejmuje coraz większą liczbę elementów i coraz bar-

dziei odrywa się od gruntu zmysłowego¹⁾. Umysł na wyższym stopniu rozwoju przystępuje odrazu do wyjaśnienia, niższe zaś procesy rozpoznawania i wiązania odbywają się w sposób utajony i zautomatyzowany, nie ujawniający się w postaci świadomych wyobrażeń i sądów.

Chcąc oznaczyć poziom inteligencji badanego osobnika, stwierdzamy liczbę elementów, którą zdołał zrozumieć i wyjaśnić. Oczywiście, że im dzieci młodsze, tem łatwiejsze otrzymują zadania, zawierające mniejszą liczbę elementów. Dawid stwierdził w swych doświadczeniach, że większość dzieci w wieku 6—8 lat zdolną była rozwiązać zadania, złożone z 5 elementów, a mianowicie z 4 przedmiotów i 1 ogniwa, a z odmiany wieloczłonowej zadanie, złożone z 4 do 6 obrazków, zawierających 7 do 11 przedmiotów. Taka więc liczba elementów stanowi normę inteligencji dzieci tego wieku. Dla starszych od lat 9 i 13 normą inteligencji jest wyjaśnianie zadań, zawierających 12 do 19 elementów, a z odmiany wieloczłonowej zadania, złożone z szeregu 13 obrazków²⁾. Jednakże w ostatecznej ocenie inteligencji danego osobnika zachować należy dużą ostrożność. Niewyjaśnienie np. przez osobnika w wieku lat 13 zadań, przeznaczonych dla tego wieku, nie jest jeszcze dostateczną podstawą oceny jego inteligencji poniżej normy. Będzie jednak złym symptomatem, jeśli osoba tego wieku nie wyjaśni zadań, zawierających 5 do 8 elementów, tudzież zadań, złożonych z 4 do 5 członów.

Zdaje się, że dotychczas nie podjęto u nas na szerszą skalę doświadczeń, celem badania inteligencji metodą Dawida. W małym zakresie zastosowałem metodę przyczyn i skutków w r. 1913, mając przeważnie na uwadze cele praktyczne i pedagogiczne; chodziło mi o porównanie opinii grona nauczycielskiego o inteligencji uczniów na podstawie ich pracy szkolnej z wynikami doświadczeń przy pomocy wspomnianej metody. Byli to uczniowie IV. kl. wydziałowej (8 rok nauki) i kilku III. kl. szkoły im. św. Jana Kantego w Krakowie. Ogółem zbadałem 39 uczniów w wieku od 13 do 16 lat. Każdy z uczniów badany był osobno; przed rozpoczęciem doświadczenia odbyła się krótka rozmowa, dotycząca stosunków domowych ucznia. Między innymi pytałem o zawód ojca, ilość rodzeństwa, warunki mieszkaniowe (ilość pokoi), czy czyta książki, czy uczęszcza do teatru, na koncerty, do kin, na wykłady, czy należy do skauta, jakie przechodził choroby, czy cierpi na bóle głowy, czy używa napojów gorących, czy pali papierosy, czy rodzice używają i jak często napojów gorących.

Po zanotowaniu odpowiedzi na te pytania podawałem uczniowi kolejno zadania w barwnych obrazkach, sporządzonych według rysunków, zawartych w książce Dawida — najpierw próby z odmiany dwuczłonowej, następnie wieloczłonowej. Objasnienia

¹⁾ O. c. str. 238.

²⁾ O. c. str. 278.

słowne ucznia zapisywałem możliwie dokładnie, a nadto notowałem pewne charakterystyczne momenty, np. zachowanie się ucznia podczas oglądania obrazków. Doświadczenie trwało zazwyczaj 30 do 35 minut. Niektórzy z chłopców pytali, w jakim celu odbywają się te doświadczenia; ciekawość ich była zaspokojona, skoro im powiedziałem, że idzie mi o lepsze poznanie moich uczniów i o sprawiedliwszą ocenę ich postępów w szkole. Każdego też z osobna zobowiązywałem, aby z kolegami nie rozmawiał na temat obrazków; dopóki wszyscy ich nie objaśnią. Celem zilustrowania metody przyczyn i skutków zamieszczam tutaj kilka protokołów przeprowadzonych doświadczeń, a mianowicie wypowiedzenia uczniów słabo pod względem intelektualnym rozwiniętych i uczniów inteligentnych.

Uczeń F. Ł., lat 15, objaśnia podane zadania w sposób następujący:

Rys. I. „Dziecko uciekł balon (pauza, uśmiecha się) i gdy dziecko krzyczy, ci ludzie, co siedzieli na ławce, to się ze strachu wywrócili“.

Rys. II. „Tutaj flaszką jest w torbie, a pies szczeka. Później ten człowiek mu wziął flaszkę i wypija wódkę. (Jak wziął flaszkę?) Dał psu kielbasy i wtenczas podczas jedzenia wyjął flaszkę z torby. (Kto powiesił tę torbę?). Jedna pani, a żeby pies pilnował. (Skąd wiesz, że pani?). Bo torbka wisi“.

Rys. III. „Ci 3 panowie zatrzymali powóz, rozwiązali konie; wsiedli na konie ci 3 panowie i tych trzech, co siedzieli w powozie związali i prowadzą ich. (Dlaczego to zrobili?). Bo ich chcieli okraść. (Gdzie są ci państwo? — pokazuje dobrze. A ci 3 panowie? — wskazuje żandarmów)“.

Uczeń ten nie rozwiązał ani jednego zadania, nie rozumie związku między przedmiotami, daje zupełnie błędne wyjaśnienia zadań, przeznaczonych dla młodszych. Poziom inteligencji poniżej normy. W klasie należał do uczniów najstabszych, postępy jego w nauce były niedostateczne.

Uczeń R. S., lat 16.

Rys. I. „W pierwszym obrazku przedstawione, jak dziecko rzuciło balon do góry, a publiczność patrzyła się. W drugim obrazku przedstawione, jak dziecko balon rzuciło, a ten balon doleciał nad ławkę i ławkę z publicznością wywróciło. (Co?). Balon, a dziecko zapatrzyło się“.

Rys. II. Szedł baciarz drogą i spostrzegł na drzewie torbę z flaszką, a pies to widząc, zaczął szczekać. A baciarz zapatrzył się na niego i potem wziął flaszkę z torby, a w niej był jakiś trunek i wypił go, a potem nos czerwony mu się zrobił. (W jaki sposób dostał flaszkę?). Swoją łaską, torbę przysunął do siebie łaską, a flaszkę wyciągnął drugą ręką“.

Rys. III. „W pierwszym obrazku przedstawione, jak bandyci napadli na powóz i zaczynają rabować, dwu po bokach zaczyna strzelać z flobertów — z lewej strony miał karabin na lewym ramieniu, a trzeci stanął na przodzie powozu i, zatrzymuje konie, chwytając ich za nozdrza. A w drugim obrazku przedstawione, jak trzech bandytów prowadzą żandarmi na koniach, dwu bandytów jest przywiązanych do konia, a jeden idzie swobodnie. (Który?). Ten, co tu w spodnicy jest. Działo się to o zachodzie słońca. (Cóż się tu stało?). Tu ci bandyci napadają, a tu chwycili ich żandarmi. (Czy bandyci cisami?). Na jednym obrazku jest 2 bandytów tychsamych, a trzeci bandyta jest w spodnicy“.

Uczeń ten nie potrafi wyjaśnić zadań swego wieku, ani przeznaczonych dla wieku młodszego. Stwierdzić można duże opóźnienie w rozwoju inteligencji. Chłopiec ten powtarzał klasę III-cią wydziałową (7 rok nauki), należał do uczniów bardzo tępych, jakkolwiek drugi rok siedział w tej samej klasie.

Uczeń Wł. H., lat 14.

Rys. I. „Państwo siedzi na ławce, patrzy się, jak dziecku uciekł balon. A tutaj patrzy się dziecko. Ławka się wywróciła, a oni spadli z ławki.“

Balon tu leci, książka wyleciała z rąk. (Dlaczego ławka się przewróciła?). Od wiatru".

Rys. II. „Jeden obrazek przedstawia jakiegoś pana. A tu na gałęzi wisi parasolka i torba z butelką i ten pies szczeka. Pan nachylony patrzy się na niego. Na drugim pan wziął z torby butelkę i pije, a pies szczeka. (W jaki sposób dostał butelkę?). Tu ten pan wziął ręką.

Rys. III. „Państwo jedzie w doróżce, napadają ich bandyci i mierzą do nich z pistoletów. Jeden z nich zatrzymał konie, wszyscy ogarnęli strach, gdy zobaczyli. Tutaj trzech jedzie na koniach, a trzech w środku piechotą. Każdy na koniu trzyma w ręku niby pistolet, a ci po bokach mają ręce pod spodem przykryte. (Dlaczego ci żandarmi ich prowadzą?) Bo oni przedtem napadli na doróżkę. (Czy bandyci cisani?) Cisami".

Uczeń ten żadnego z podanych siedmiu zadań nie zrozumiał i nie wyjaśnił, nawet łatwych, przeznaczonych dla dzieci młodszych. Pod względem rozwoju intelektualnego mocno opóźniony. W klasie należał do uczniów najsłabszych. Chłopiec odznaczał się niskim bardzo wyglądem, w dzieciństwie cierpiał na spazmy, przechodził zapalenie nerek, cierpiał na bóle głowy i oczu. Zznał, że pije czasem, a cieciec jego pije wódkę i jest czasami nietrzeźwy. Syn wyrobnika, rodzina złożona z 6-ga osób (1-o dzieci) mieszkała w jednej izbie.

Uczeń Ant. B., lat 16, objaśnia rys. I. następująco: „Ta dziewczynka puściła balon; balon się urwał i poleciał w powietrze. Ci goście patrzyli za tym balonem coraz wyżej, nareszcie ławka się przewróciła, a oni bęc. (Dlaczego się przewróciła?) — Bo nie przybiła, tylko postawiona".

Rys. II. „Złodziej przeszedł i widzi na patyku powieszoną torbę z wódką i parasol; pies na niego szczeka. Użył podstępny i określił się, a pies za nim i wtedy wziął i wypił".

Rys. III. „Zbójcy napadli na fiakra, jeden trzyma konie, a dwóch strzela. Pozbierali gości z fiakra, poprzebierali się i posiadali na konie — powiązali tych gości i prowadzą ich — nie to wojskowi ich prowadzą — tych złodzieji. (A ci państwo?). Nie, właściwie tych państwa prowadzą. Alha — zbójce poprzebierali tych gości w swoje ubrania, a sami ubrali się w ubrania gości i uciekli. Wojskowi prowadzą gości, bo myślą, że to zbójce".

Ogółem miał rozwiązać siedem zadań, z których zrozumiał i wyjaśnił sześć. (5 z odm. 2-czł. i 1 z odm. wieloczl. (Szczególniej charakterystyczne dla rozwoju procesu myślenia jest wyjaśnienie zadania na rys. III-cim. Można stwierdzić u tego ucznia inteligencję normalną, postępy jego w szkole były przeciętnie dobre.

Uczeń Edw. S., lat 15.

Rys. II. „Tu widać jakiś pijak przychodzi do drzewa, do którego jest przywiązany pies. Na gałęzi tego drzewa wisi torebka z flaszką i parasol. Widać, że mu się chętką zrobiła na trunek, więc przemyśliwa, w jaki sposób go dostać. Pies, którego — widać — ktoś zostawił do pilnowania tego, szczeka zajądnie. Pijak, chcący się go pozbyć, obchodzi drzewo naokoło, a pies za nim. Pies określił się swoim sznurkiem tak, że się nie mógł ruszyć. Wtenczas pijak bez najmniejszej przeszkody wypił znakomity dla niego trunek.

Rys. III. Pewnego razu wybrały się na przechadzkę dwie panie. Udały się nad morze, gdzie ich napadli rozbójnicy. Kazawszy im poziadać, zabrali ich powóz i konie. Potem dla odwrócenia od siebie uwagi, rozbójnicy posłali do miasta po policję. Sami widocznie udali napadniętych, a przedtem rozbójnicy poprzebierali się w ubrania podróżnych, a tym dają swoje. Podróżnicy, bojąc się o swe życie, nie odzywali się nic, udając się spokojnie w moc policjantów. I tak prawdziwi podróżni musieli iść przy koniach policjantów jak rozbójnicy, a właściwi rozbójnicy śpiesznie oddalili się od tego miejsca, winszując sobie w duchu, że im się tak dobrze powiodło. (Ile pań było w powozie?) Dwie. (Nie rozpoznaje postaci męskiej — potem mówi, że druga pani jest w przebraniu męczyzny).

Dwa zadania z odmiany wieloczlonowej uczeń ten wyjaśnił zupełnie poprawnie. Jakkolwiek rysunków odnośnych (5 obrazków) nie umieściliśmy z powodu zbyt dużych kosztów, podajemy rozwiązanie tego zadania przez ucznia S.:

„W pewnym miejscu na stoliku stał kosz napełniony jabłkami. Przechodząca świnia uczuła zdaleka miły zapach, więc zbliżyła się do stolika i slając

na tylnych łapkach, chciała dostać jabłka. Lecz że była za mała, w żaden sposób nie mogła ich dostać. Nagle wpadła na dobry fortel. Oto zaczęła podkopywać nogi stolika, który był wkopany do ziemi, po ciężkiej pracy osiągnęła nareszcie zamierzony skutek, bo stolik przewrócił się i spadł kosz z jabłkami. Teraz mądra świnka mogła się porządnie najść.

Uczeń ten rozwiązał poprawnie siedm zadań, z tych 5 z odmiany 2-członowej, a 2 z wieloczłonowej. Okazuje łatwość w wysławianiu się dążność do szczegółowego objaśniania. Chłopiec wcale inteligentny, w szkole uczył się dobrze.

Uczeń Ign. L., lat 16.

Rys. II. „Przy tem drzewie widzimy uwiązane go psa, który — jak nam obrazek wskazuje — pilnuje rzeczy swego pana. Jakiś z przechodniów zauważył to, a widząc w koszyku wino, postanowił go dostać. Lecz pies mu przeszkadzał. Postanowił zatem zbliżyć psa do drzewa tak, aby móc spokojnie wyjąć wino z koszyka. Jak nam wskazuje rysunek, człowiek ten musiał być zwolennikiem trunków, gdyż świadczy to po jego fizjonomii. (W jaki sposób się zbliżył?). Człowiek ten widocznie obszedł koło drzewa i pies się owinał“.

Rys. III. „Na pewnej drodze, wiodącej koło wybrzeży, 3 rabusie napadli na przejeżdżających podróżnych, którzy zmuszeni byli pod grozą rewolwerów przebrać się w ich ubrania. Rabusie, wsiadłszy na wózek, odjechali, a na drodze pozostało troje podróżnych, udawali się w dalszą drogę. Lecz rabusie w tym celu to uczynili (że musieli się tamci przebrać), prawdopodobnie czując w bliskości siebie policję. I w rzeczywistości policjanci nadjechali i, biorąc podróżnych za rabusiów, zaarrestowali“.

Zadanie z odmiany wieloczłonowej. „Łakoma świnka, zauważywszy pewnego razu na stoliku jabłka w koszyku, wszelkimi sposobami starała się je dostać. Lecz niestety jabłka były za wysoko. Zatem postanowiła podryć jedną nogę stolika tak, aby podstawa, podtrzymująca koszyk, ciężarem jabłek przechyliła się i spadła na ziemię, gdyż stolik ten stał na 3 nogach. Dokonawszy tego, mała świnka ze smakiem zjadała jabłka“.

Uczeń ten wyjaśnił wszystkie zadania swego wieku: przystępując od razu do wyjaśnienia, pomija zbyteczne szczegóły, odznacza się zdolnością wnioskowania i powściągnięciem myślowym. Uczeń bardzo inteligentny, w szkole należał do najlepszych w klasie.

Stosunek postępów w nauce szkolnej do uzyskanych wyników na podstawie badania inteligencji metodą przyczyn i skutków przedstawia się następująco:

Wśród 39 zbadanych — dwu uczniów otrzymało postęp bardzo dobry, 19 dobry, 11 dostateczny, 7 niedostateczny. W 32 wypadkach wynik badania zgodny był z oceną nauczycieli, t. j. 25 uczniów, którzy uzyskali postęp co najmniej dostateczny, rozwiązało też trafnie zadania, u 7 zaś uczniów z postępem niedostatecznym i poziom inteligencji przedstawiał się poniżej normy. W siedmiu wypadkach wynik doświadczeń i ocena postępów szkolnych okazały się niezgodne, a mianowicie 4 uczniów, którzy otrzymali postęp dobry i 3 z postępem dostatecznym, nie rozumiało i nie wyjaśniło zadań swojego wieku. Właściwie niezgodność zachodzi przedewszystkiem co do 4 uczniów, którzy otrzymali postęp dobry, ponieważ ocenę dostateczną otrzymują nieraz uczniowie bardzo słabi, stosuje się do nich łagodną klasyfikację.

Przytoczone protokoły wykazują, że przy pomocy metody przyczyn i skutków można z reguły rozpoznać poziom inteligencji danego osobnika; w razie niezgodności pomiędzy opinią nauczycieli o uczniu na podstawie jego postępów w szkole,

a wynikiem badania, należałoby go poddać dokładniejszej obserwacji, zastanowić się nad przyczynami tego faktu: Wspomniałem już, że w ostatecznej ocenie inteligencji ucznia zachować należy ostrożność i w razie wątpliwości lub sprzeczności doświadczenie powinno być powtórzone przy pomocy innych zadań, przedstawiających równy stopień trudności. Z powodu mojego wyjazdu wówczas za granicę nie miałem już możliwości dalszego obserwowania tych uczniów w ostatnich 4 miesiącach ich pobytu w szkole.

Metoda Dawida wykazuje w zastosowaniu praktycznym wiele stron dodatnich. Autor nazywa ją naturalną i słusznie, ponieważ przy pomocy metody tej „mierzymy i oceniamy inteligencję nie pośrednio przez coś, co nią nie jest, ale bezpośrednio to właśnie, co chcemy zmierzyć“, podczas gdy inne metody polegają na mierzeniu inteligencji zapomocą objawów ubocznych, jak progu rozróżniania, reprodukcji, pamięci, uwagi i różnych testów, wymagających wiadomości szkolnych¹⁾. Objawy te pozostają wprawdzie w pewnym związku funkcjonalnym z inteligencją, ale nie stanowią one dostatecznej podstawy jej oceny. Na podstawie zaś metody przyczyn i skutków otrzymujemy rezultat, nie jako jedną z przesłanek rozumowania, ale już sam wynik, którego szukamy. Miarą inteligencji jest liczba elementów — przedmiotów, ogniw i członów, wchodzących w skład danego aktu inteligencji. Metoda ta nie bada odrębnie poszczególnych przebiegów psychicznych, jak reprodukcję, pamięć, wyobraźnię twórczą, uwagę, ale proces inteligencji w całości tak, jak się ujawnia w życiu. Nadto metoda Dawida ma tę dobrą stronę, że budzi duże zainteresowanie zarówno u dzieci, jak i u dorosłych, a fakt ten wpływa dodatnio na sprawność procesów psychicznych, na pobudzenie inteligencji.

Metoda przyczyn i skutków posiada jednak i pewne braki, z których autor zdawał sobie sprawę, ale których nie zdołał już usunąć i wobec tego konieczną jest dalsza praca nad jej rozwinięciem i udoskonaleniem. Braki te dotyczą zarówno treści zadań, jak i strony teoretycznej i technicznej metody. Pod względem treści należałoby dobrać takie zadania, któreby uwzględniały zakres wyobrażeń i zainteresowania dzieci w poszczególnych okresach życia. Treść obrazków powinna być zajmująca, jednakże unikałoby należało tematów drastycznych, przedstawiających dzieci kradnące, napady bandytów i t. p.

Z punktu widzenia teoretycznego należałoby dobrać rysunki w ten sposób, by nie tylko wzrastała liczba elementów wogóle, ale tak, by w jednym szeregu obrazków wzrastała tylko ilość przedmiotów, a w drugim liczba ogniw. Okazuje się też potrzeba zwiększenia liczby rysunków, wyrażających jednakowy stopień trudności, jednakową ilość elementów, a różnych treścią, a to ze względu na konieczność powtórzenia nieraz doświadczenia z tym samym osobnikiem. Pod względem technicznym pożądane jest

¹⁾ O. c. str. 381 in.

dobranie rysunków wyrazistych, zawierających treść istotną z pominięciem zbytecznych szczegółów; najodpowiedniejsze byłyby obrazki barwne, możliwie dobrze wykonane. Dawid posługiwał się w swych badaniach rysunkami z pism dla młodzieży i humorystycznych, jak wyd. „Histoires sans paroles” i „Bilderbogen”, niektóre zaś rysunki wykonał według jego planu jeden z rysowników-artystów warszawskich.

Zebranie odpowiednich rysunków nasuwa duże trudności; konieczne jest tu bowiem wniknięcie w istotę metody, potrzebna duża pomysłowość, fantazja artystyczna i technika zdolności rysunkowej. Dawid dochodzi do wniosku, że najlepiej byłoby zgromadzić z różnych źródeł odpowiednią kolekcję rysunków, wybrać z nich najstosowniejsze, które w miarę doświadczenia można by modyfikować i ulepszać.

Metoda przyczyn i skutków powinna być wypróbowana i udoskonalona w obecnych naszych warunkach. Istnieją dziś pracownie psychologiczne w Warszawie i Łodzi, gdzie odbywają się też badania inteligencji dzieci i młodzieży, przeznaczonych do szkół specjalnych. Psychologowie nasi posługują się przeważnie metodą Bineta-Simona; sądzę, że praca poświęcona teoretycznemu udoskonaleniu metody Dawida i jej praktycznemu wypróbowaniu przyniosłaby niezawodnie wyniki dodatnie i byłaby kontynuacją usiłowań jednego z najwybitniejszych psychologów naszych około rozwoju psychologii pedagogicznej.

H. Rowid.

W sprawie nauczania historii.

Reforma nauczania historii zajmuje po wielkiej wojnie umysły wychowawców całego świata; w literaturze pedagogicznej wszystkich krajów spotykamy krytyczne głosy o dotychczasowym sposobie nauczania historii, liczne próby szukania nowych dróg. Wpłynęły na to wydarzenia polityczne, zmiana układu sił, pojawienie się nowych państw, wystąpienie na widownię nowych wartości społecznych, przemiany w stosunkach międzynarodowych. Doniosły wpływ wywierają stosunki gospodarcze i zdobycze techniki komunikacyjnej przybliżające do siebie odległe kraje.

Bardzo silnie występuje dążenie do uwydatniania w nauczaniu historii wszystkich momentów wszechświatowego znaczenia, podkreślenia wartości pracy twórczej, odkryć i wynalazków, ukazywania promieniowań kultury i budzenia tą drogą uczuć braterstwa.

Wartość nauczania historii w wychowaniu moralnym była omawiana na trzecim Międzynarodowym Kongresie Wychowania Moralnego (w Genewie 1922 r.), znanym już ze swych tendencji ogólnych czytelnikom *Ruchu Pedagogicznego*. Wydane obecnie sprawozdanie¹⁾ podkreśla wartość nauczania historii dla wyro-

¹⁾ International Moral Education Congress at Geneva 28 July to 1 August 1922. *Summary of Papers Presented on History Teaching and Social Service*. London-Hague, 1923, str. 32.

bienia nowych stosunków pomiędzy ludźmi, opartych na wzajemnym rozumieniu się i szacunku. Wytworzenie świadomości narodowej i potęgowanie cech narodowych przyczyni się do wzbogacenia ludzkości; należy studjować czynniki wytwarzania i wzrostu narodowości, ukazywać różne motywy czynów i wykrywać dobro w polityce nawet przeciwstawnej. Bohaterstwo i poświęcenie na każdym polu — pracy czy bitwy winno być uszanowane, lecz wojna zaborcza i wszelka krzywda powinna być piętnowana. Głównym tematem studjum należy uczynić wartości moralne, duchowe i intelektualne, przy ich ukazywaniu uwzględniać zyciorysy przodowników postępu. Na stopniu niższym nauczania wyzyskać należy popędy twórcze dziecka i przez naukę o historii rzeczy i życia codziennego, połączoną z odtwarzaniem, przygotowywać do rozumienia przebiegu dziejów. Wzrost demokracji prowadzi ku przewartościowaniu czynników historycznych. Wiele jednak z marzeń dzisiejszych tkwi korzeniami w przeszłości — należy kreślić poprzez wieki urzeczywistnianie ideałów, z jednakową bezstronnością odnosząc się do wszystkich narodów.

Te postulaty wypowiadali przeważnie pedagodzy i społecznicy, niebędący historykami. Zrodziła się myśl wydania zarysu dziejów świata, któryby uwzględniał wkład cywilizacyjny wszystkich narodów do dziejów ludzkości i wychowawczo oddziaływał na młodzież całego świata.

Wydział wykonawczy Międzynarodowych Kongresów Wychowania Moralnego¹⁾ oraz współdziałające z nim Biuro Międzynarodowe Wychowania Moralnego w Hadze podjęły wykonanie uchwały kongresu międzynarodowego w Genewie, powołując do współdziałania przede wszystkim historyków, lecz zwracając się równocześnie do opinii szerokich kół wychowawców. W drugiej połowie 1923 r. utworzony został związek komitetu międzynarodowego dla spraw nauczania historii, z udziałem wybitnych historyków Anglii, Belgii, Chin, Czech, Francji, Holandji, Indji, Niemiec, Norwegii, Polski (prof. O. Halecki), Szwajcarii, Węgier i Włoch. Proponowane jest założenie we wszystkich krajach komitetów narodowych, któreby podjęły badania nad stanem nauczania historii, informowały się wzajemnie o postępach, opracowywały przegląd zagadnień. Pierwszy taki komitet powstał w Anglii, który postanowił wydać plan zarysu dziejów krajów brytyjskich i rozesłać go jako materiał dyskusyjny szkołom angielskim i komitetom różnych krajów. Projektowane jest urządzenie w ciągu dwu lat najbliższych szeregu konferencji w sprawie nauczania historii ojczyzny w związku z dziejami ludzkości. Zapowiedziane już zostały konferencje w Anglii, w Niemczech i w Holandji. Czwarty Kongres Wychowania Moralnego zapowiedziany na wiosnę 1926 r. w Rzymie ma się zająć rozpatrzeniem prac dokonanych.

H. O.-R.

¹⁾ Sekretarz hon. stały Fr. J. Gould, Armored, Woodfield loc. Ealing, London w. 5, członek z Polski H. Radlińska, red. „Rocznika Pedagogicznego”, Warszawa, Warecka 14.

Recenzje.

Stanisław Szober. *Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego.* Wyd. II. uzupełnione. Str. 180. Łwów-Warszawa 1923. Książnica Polska T-wa N. S. W.

W ciągu niedługiego czasu pojawia się II gie wydanie książki znakomitego polonisty prof. Szobera „Zasady nauczania języka polskiego”. W pięciu rozdziałach omawia autor poszczególne zagadnienia z zakresu metodyki języki polskiego, a mianowicie: 1) naukę czytania, 2) lekturę szkolną, 3) metodykę wypracowań, 4) metodykę ortografii i 5) nauczanie gramatyki.

Analizując znane metody czytania pod względem historycznym, psychologicznym i językowym, wykazuje autor ich zalety, względnie wady i dochodzi do przeświadczenia, że duchowi języka polskiego odpowiada najbardziej metoda analityczno-syntetyczna, którą nazwać można „polską metodą elementarną”. Na końcu tego rozdziału znajdujemy krótki ustęp, poświęcony t. zw. ćwiczeniom wstępnym, poprzedzającym naukę czytania i pisania.

Autor przechodzi następnie do treściwego rozpatrzenia zadań i zakresu lektury w szkole powszechnej i w niższym gimnazjum, wykazując na tle głębszej analizy kultury duchowej znaczenie języka ojczystego, jako czynnika wychowawczego. O ile zadanie innych przedmiotów, np. realjów polega na rozszerzaniu horyzontów wiedzy i rozwijaniu zdolności myślenia abstrakcyjnego, o tyle znowu głównym celem lektury jest według autora budzenie życia emocjonalnego i rozwój myślenia intuicyjnego. Dla osiągnięcia tego celu dobrać należy odpowiednie „czytania polskie”, jak artystyczne obrazy przyrody, baśnie, legendy, podania, obrazy z życia zwierząt, szkice obyczajowe, obrazki z dziejów kultury, z życia znakomych ludzi, rodzajowe, utwory poezji lirycznej. Omówiwszy zakres „Wypisów polskich”, podaje autor najważniejsze zasady i wskazówki w sprawie rozbioru czytanki pod względem treści i języka, informuje o źródłach bibliograficznych, skąd nauczyciel czerpać może materiał przygotowawczy do lekcji ze szczególnem uwzględnieniem duchowej kultury polskiej.

Obszerny stosunkowo ustęp poświęca prof. Szober metodyce wypracowań piśmiennych, które we współczesnej dydaktyce języka ojczystego wysuwają się na plan pierwszy i tworzą punkt ogniskowy zagadnień metodycznych. Omawia tu podstawy psychologiczne wypracowań, poglądy metodyków zagranicznych na tę kwestję, podaje wskazówki, dotyczące treści, formy, układu ćwiczenia i przygotowania doń, a wreszcie szczegółowy program wypracowań na każdy oddział. Bardzo pouczające są uwagi autora o nauczaniu ortografii, przyczem uwzględnia obecne wyniki badań eksperymentalnych w sprawie nauki poprawnego pisania.

Ostatni, również szerzej opracowany rozdział poświęcony jest metodyce gramatyki. Autor zastanawia się nad zadaniem nauki języka, omawia krytycznie panujące dotąd metody w nau-

czaniu gramatyki, tudzież używane podręczniki i dochodzi do wniosku, że nauka ta ma obecnie jeszcze liczne i poważne braki, że cechuje ją „martwy dogmatyzm w metodzie, niewłaściwy układ programu, fałszywy sposób ujmowania i objaśniania zjawisk językowych“, wskutek czego „gramatyka nie może być przedmiotem ani interesującym, ani kształcącym“. Wobec takiego stanu rzeczy zmierza prof. Szober do gruntownej reformy nauki języka, opartej na wynikach badań własnych i innych wybitnych językoznawców polskich i obcych. Reforma ta polegać ma na umiejętnym zaznajamianiu dzieci z faktami języka współczesnego metodą indukcyjną. Historję zaś języka uwzględnić należy tylko w poszczególnych wypadkach, kiedy idzie o wyjaśnienie przeżytków językowych. W zakończeniu książki podany jest program gramatyki w gimnazjum niższem polecony przez M. R. i O. P., nie różniący się zasadniczo od programu dla szkół powszechnych. Autor podkreśla zalety tego programu, ułożonego sposobem koncentrycznym tak, że dzieci już na stopniu niższym zapoznać się mogą z podstawowymi jednostkami językowymi, t. j. ze zdaniem, wyrazem i gloską. Na stopniu pierwszym gramatyka ma charakter propedeutyczny, poczem następuje kurs systematyczny nauki języka.

Podana tu w ogólnych zarysach treść „Zasad nauczania języka polskiego“ dowodzi, że autor na podstawie bogatego materiału pragnął omówić całokształt zagadnień, wchodzących w zakres umiejętnego nauczania języka ojczystego w naszych szkołach. Jednakże nie chciałby — jak to podkreśla w Przedmowie — by rozważania jego i wnioski pojmowane były jako gotowe przepisy, formułki, zalecenia, ale jako myśli, pobudzające nauczyciela do pogłębiania wiedzy językowej i samodzielnej pracy dydaktycznej. „Nauczyciel — mówi prof. Szober — nie może być bezkrytycznym naśladowcą cudzych wzorów i wskazówek, lecz zawsze żywym twórcą, wcielającym w swą pracę własne pomysły i samodzielnie rozwinięte idee“. Aby nauczycielowi ułatwić tak głęboko pojętą pracę pedagogiczno-dydaktyczną, podaje autor po każdym rozdziale bogatą bibliografję z zakresu omawianego zagadnienia.

Książka prof. Szobera, łącząca w sobie gruntowną znajomość przedmiotu i jasny, pełen prostoty wykład, wymaga jednakże uzupełnienia. Obok rozdziałów bowiem, w których dane zagadnienie zostało opracowane szczegółowo, np. metodyka wypracowań i nauczanie gramatyki, inne są potraktowane zbyt mało wyczerpująco. Dotyczy to w szczególności metodyki czytania i pisania, tudzież lektury szkolnej.

W rozdziale I. odczuwa się brak zarysu dziejowego rozwoju metod czytania w Polsce, tudzież Elementarza polskiego. Treściwe omówienie Elementarza Komisji Ed. Nar., Wolskiego, metody czytania Trentowskiego i opartego na niej Elementarza Estkowskiego byłoby nader pożądane. Stan. Żarański w swoim wartościowem studjum „Wykład Elementarza“ (Kraków 1869)

podkreśla, że Elementarz Komisji Edukacyjnej, wydany w r. 1785 „ułożony jest na podstawie połączonego z pisaniem czytania, o czym w sąsiednich Niemczech dopiero w pół wieku później pomyślano”. „Metoda czytania” Trentowskiego jest metodą analityczno-syntetyczną, w której punkt wyjścia stanowi sylaba (spółgłoska w połączeniu z samogłoską). Praktyczne zastosowanie znalazła „metoda czytania” autora „Chowanny” w Elementarzu Ewarysta Estkowskiego. Książka prof. Szobera uwzględnia jednakowoż tylko ostatnią literaturę elementarзовą, t. j. prace Promyka i Falskiego.

Słuszne jest żądanie autora, by naukę czytania i pisania poprzedziły „ćwiczenia przygotowawcze”, trudno się jednakże zgodzić na rodzaj i metodę tych ćwiczeń. Autor zaleca bowiem kreślenie linii pionowych, poziomych, różnych figur geometrycznych, jak trójkątów, kwadratów, owali, kółek i t. p., wreszcie najprostszych przedmiotów. Obecna metoda zarzuca w zupełności tego rodzaju „ćwiczenia przygotowawcze”, albowiem kreślenie linii czy też figur geometrycznych jest dla dziecka nudne i nużące, a nadto są to abstrakcje, bez związku z życiem dzieci. Punktem wyjścia jest rysunek z pamięci i z fantazji, tudzież na podstawie obserwacji przedmiotów z najbliższego otoczenia w związku z nauką o rzeczach. Omówienie nauki o rzeczach Autor pominął, jakkolwiek przedmiot ten stanowi na stopniu elementarnym ośrodek, około którego grupuje się nauczanie innych przedmiotów, także czytanie i pisanie. Sądzę, że w „Zasadach nauczania języka polskiego” należałoby ją uwzględnić choćby w ogólnym zarysie, jej zadanie, treść i rozwój dziejowy, a o ile idzie o gruntowniejsze poznanie zagadnienia, należałoby cytelnika odesłać do dzieła Dawida „Nauka o Rzeczach”.

Wywody Autora w sprawie „lektury szkolnej” pobudzają do dyskusji. Zdaniem jego na treść „Wypisów” składać się winny wyłącznie utwory artystyczne, a „poezji, jak wszelkiej sztuce, obcą jest jakakolwiek moralność”. Stąd sprzeciwia się prof. Szober szukaniu myśli przewodniej, t. zw. sensu moralnego przy analizie czytańki w szkole, która jako utwór „czystej sztuki” powinna uczucia wynosić ponad życie, oderwać go odeń i dozwolić mu o niem zapomnieć. Trzebaby jednak ustalić pojęcie życia. Jeśli Autor ujmuje je tylko z jego strony przyziemnej, szarej, jako ustawiczną troskę o codzienne potrzeby, można by się zgodzić na to stanowisko. Ale życie obejmuje właściwie wszystko, także i twórczość artystyczną i właśnie objawy życia są niewyczerpanym źródłem natchnień. Poza życie, poza duszą świata i człowieka nie istnieje nic, nie istnieje też piękno. Czy takie rozgraniczenie piękna i dobra — zagadnień natury estetycznej i etycznej jest możliwe w życiu? Słusznie usuwa Autor moralizowanie, szukanie w każdej czytance sensu moralnego i dobieranie utworów li tylko pod tym kątem widzenia. Jeśli jednak czyn moralny poruszy duszę dziecka, wzbudzi w nim podziw i zajaśnieje pięknem moralnym, czyż nie należy podkreślić takich

momentów. Będą to wzruszenia estetyczne i etyczne zarazem, będzie to połączenie piękna i dobra — owa synteza życia, jaką pozostawili nam najwięksi miłośnicy piękna, Grecy starożytni.

Niezupełnie trafnym wydaje mi się podział przedmiotów nauki na kulturalne (język ojczysty) i oświatowe (wszystkie inne), podobnie i twierdzenie, jakoby tylko język ojczysty budził życie emocjonalne i myślenie intuicyjne, podczas gdy inne przedmioty zapoznają ucznia z językiem pojęć i wartości wyłącznie intelektualnych. Myślenie intuicyjne, a także silne wzruszenia towarzyszą też i nauce innych przedmiotów — i historii, przyrodzie i geografii, a może nawet i matematyce. Lekcje przyrody, czy historii byłyby bardzo nudne, gdyby ich nie ożywiały wzruszenia i myślenie intuicyjne.

Także i rozdział, dotyczący lektury zasługuje na szersze rozwinięcie tematu. Treściwy pogląd na rozwój dziejowy „Czytanki szkolnej“, główne kierunki i poglądy, jakie panowały w wieku 19 na zadanie i treść „Wypisów“, postulaty doby współczesnej, m. i. dążność do usunięcia „Wypisów szkolnych“, a zastąpienia ich odpowiednim „zbiorem książeczek“ — oto ważne kwestje, jakie się tu nasuwają. Bardzo pożądane byłyby też wskazania, dotyczące przeprowadzenia analizy utworu opisowego, a lirycznego na różnych stopniach nauki.

Rozdział, poświęcony metodyce wypracowań jest nader wartościowym studjum, uwzględniającem zarówno literaturę obcą, jak i polską. Nie na wszystkie jednak wskazania metodyczne Autora zgodzić się można bez zastrzeżeń. W projektowanym programie wypracowań umieszcza Autor jako typ ćwiczeń początkowych opisy i to „oddzielnych najprostszych przedmiotów“. Wśród tematów, przeznaczonych dla dzieci w II r. nauki spotykamy n. p. takie: Jabłko — Gruszka — Śliwka — Kłos pszenicy — Liść dębu. Jak poznałem pierwszą literę? — Jak przeczytałem pierwszy wyraz i jaki to był wyraz? — Jak się uczyłem czytać? Zdaje mi się, że dziecko 8 czy 9-letnie stanie wobec tych tematów zupełnie bezradne, a co ważniejsze, nie obudzą w niem żadnego zainteresowania. Zasada dydaktyczna „od rzeczy najprostszych do złożonych“ nie zawsze ma rację bytu, albowiem w myśl tej zasady trzebaby np. naukę przyrody rozpocząć od poznania budowy komórki. Dzieci niezawodnie łatwiej opracują temat więcej złożony, byleby wzięty był z ich życia. Autor nie uwzględnia ćwiczeń wolnych, mających doniosłe znaczenie w rozwoju stylu dziecka i w ogólnym rozwoju duchowym, ale od samego początku zaleca systematyczne i planowe prowadzenie wypracowań według podanych dyspozycji. Pominęta też została sprawa korekty wypracowań uczniów, jakkolwiek zagadnienie to należy do metodyki języka.

W sprawie ortografii w szkole zajął prof. Szober stanowisko zupełnie racjonalne, zalecając metodę profilaktyczną, niedopuszczającą do popełniania błędów. Przepisywanie tekstów, posłu-

giwanie się słowniczkiem ortograficznym są znakomitym środkiem wprawiania dzieci w poprawnem pisaniu.

Tych kilka uwag i refleksyj nasuwała mi książka prof. Szobera. Może niektóre z nich Autor uzna za słuszne i uwzględni z okazji III wydania swych „Zasad nauczania języka polskiego“, które ze względu na naukowe ujęcie i jasność wykładu mają pierwszeństwo wśród istniejących w naszej literaturze pedagogicznej „metodyk języka ojczystego“ (Drzewiecki, Osterloif). Książka prof. Szobera powinna przedewszystkiem znaleźć się w rękach młodzieży, przygotowującej się do zawodu nauczycielskiego w szkolnictwie powszechnem i średnim. Ze względu na tę młodzież właśnie owe uzupełnienia, o których wspominałem, są bardzo wskazane. W ministerjalnym „Programie nauki w państw. seminarjach nauczycielskich“ znajduje się też „program metodyki języka polskiego w szkole powszechnej“ i w związku z podanemi tam zagadnieniami, tematami pożądanoby było uzupełnienie i szczegółowsze opracowanie „Zasad nauczania języka polskiego“.

H. R.

Język polski (gimnazjum wyższe). Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państwowego. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Warszawa. Skład główny w Książnicy Polskiej Tow. Naucz. Szkół Wyższych, 1923, str. XI + 588.

Na reformę nauczania języka polskiego składały się długie wysiłki zarówno Małopolski, jak i b. Królestwa Polskiego. Mniej więcej około roku 1908 i tu i tam zaczął się ruch silniejszy; w Małopolsce pod wpływem ogólnej reformy szkolnictwa średniego w Austrii, dzięki czemu można było na gruncie autonomicznym w czyn wciąć, chociaż nie w całej pełni, postulaty nauczycielstwa, które z rokiem każdym aż do wojny coraz żywiej i jaśniej się krystalizowały, opierając się na coraz to obfitszej dyskusji w czasopismach fachowych; w b. Królestwie Polskiem podniecie i podstawę stworzyły rozwijające się żywo po roku 1905 szkoły polskie, w których język polski, wobec istniejących warunków politycznych specjalnie ważną odgrywał rolę. I tu i tam akcję w ręce swoje ujęły stowarzyszenia nauczycielskie. Charakter jednak reform różnił się w obydwóch dzielnicach: w Małopolsce głównie zajmowano się całokształtem programu i zagadnieniami praktycznymi, poszczególnym działom poświęcając stosunkowo mało uwagi, w b. Królestwie, choć nie pomijano spraw ogólnych, które zależnie od stosunków panujących nie mogły mieć takiej, jak w Małopolsce ogólnobowiązującej wartości i nie mogły jasno i otwarcie wypowiadać istotnych celów nauczania języka polskiego, głównie zajęto się prawie nie poruszaną w Małopolsce sprawą zagadnień stylistycznych, a nadto gramatyką i ćwiczeniami piśmiennymi. W ten sposób praca obydwu dzielnic niejako uzupełniała się. Ruch żywy w okresie przedwojennym w czasie wojny na chwilę zamarł, ustępując miejsca ważniejszym zagadnieniom organizowania całokształtu szkolnictwa w Polsce,

ale ledwie tę pracę przygotowano, dawne dążenia odżyły i stworzyły dziś już bogatą literaturę, dotyczącą nauczania języka polskiego. Szkielet, ogólne a czasem i bardziej szczegółowe zarysy stworzyło Ministerstwo W. R. i O. P., wydając programy, szereg autorów zaś omówił poszczególne zagadnienia tak, że dziś nauczyciel łatwo może się zorientować w programie tak co do celów nauczania, jak i co do metody. Prace Wóycickiego, Szycówny, Szobera, Komarnickiego, Nawroczyńskiego, Kleinera, Wojciechowskiego, Klemensiewicza, Kridla, Czapczyńskiego i i. i. dziesiątki wstępów zwłaszcza do Krakowskiej „Biblioteki Narodowej” utorowały dziś drogę, dając całokształt z programem związanych zagadnień. Ręka zaś w rękę szły z nimi podręczniki Wóycickiego, Wojciechowskiego, Boguckiej-Niewiadomskiej i i. Pozornie zatem zdawałoby się, że tak bogaty dorobek powinien wystarczyć, że wiedza i intuicja nauczyciela dopełni reszty. Pozornie tak. Wystąpiło jednak nowe zagadnienie: poszczególne prace, poświęcone pewnym kwestjom, siłą rzeczy muszą dawać materiał wyczerpujący, w praktyce szkolnej nie zawsze dający się ściśle zastosować, w rękach zaś nieumiejętnych mogący się stać wprost niebezpiecznym, ponadto zjawily się pewne wątpliwości, niezrozumienia — okazała się zatem potrzeba ujęcia całokształtu programu, nie tylko w ramach idealnych, ale w praktycznym szkolnym rozwiązaniu, należało nadto przeróżne tendencje uzgodnić i poddać wszystkie zagadnienia zasadniczemu celowi. Tego trudu podjęło się Ministerstwo W. R. i O. P., które wydało w swoim rodzaju pomnikowe dzieło: Wskazówki metodyczne do nauczania języka polskiego w wyższych klasach szkół średnich. Opracowane przez najwybitniejszych w zakresie języka polskiego i dydaktyki autorów — Nawroczyńskiego, Szobera i Wojciechowskiego, jest ono niejako ukoronowaniem dążeń w dziedzinie nauczania języka polskiego, jest chlubnem świadectwem wysokiego poziomu naszego szkolnictwa, wogóle naszej kultury. Dla mnie to nie tylko olbrzymi dorobek na polu odrodzenia szkolnictwa, ale to przepiękny dokument moralnej wartości naszej, o którym bez wzruszenia wprost mówić nie można. Bo naprawdę jakaś duma ogarnąć musi każdego, kiedy ten bogaty tom weźmie do ręki; kiedy wczyta się w jego treść, jakaś wiara i nadzieja w przyszłość. Optymizm bezgraniczny budzi się w duszy, widzi się bogatą wartość polskiej szkoły i radość polskiego ucznia. Sądzę, że książka ta — choć się z nią niejedyn w szczegółach nie godzi — w duszach nauczycieli znajdzie jedyny oddźwięk: twórczy entuzjazm.

Książka poza programami języka polskiego, które przytoczono w całości z uwzględnieniem wszystkich typów szkół średnich, dzieli się na cztery części: I) wskazówki metodyczne, które obejmują cele nauczania, układ ćwiczeń i główne zasady nauczania, II) lektura, która po omówieniu zasad ogólnych zajmuje się interpretacją lektury w poszczególnych klasach, III) język, gdzie znajdujemy naukę o języku z obszernym omówieniem tak

celów nauczania, jak zakresu i metody, ćwiczenia w używaniu języka, a mianowicie ćwiczenia w mówieniu, w wygłaszaniu estetycznym, uczenie się na pamięć i ćwiczenia piśmienne, wreszcie IV) dodatek, który zawiera 16 przykładów prowadzenia lektury, wskazówki bibliograficzne dla nauczyciela i index autorów i dzieł.

Ten spis treści wskazuje, że „wskazówki” obejmują wszystkie bez wyjątku zagadnienia, poruszone w programie tak ze stanowiska teoretycznego, jak i praktycznego, choć praktyczne uwagi, przykłady, rady i t. p. wybijają się na plan pierwszy, imponując wprost bogactwem spostrzeżeń i znajomością szkoły.

W tej pod pierwszym wrażeniem pisanej recenzji pragnąłbym zwrócić uwagę na część tylko zagadnień, dotyczących lektury, szczegółową analizę zostawiając na później.

Najważniejsze i najogólniejsze znaczenie mają uwagi wstępne, jako zasadnicza podstawa, na której opiera się całe dzieło.

I tu zaraz spotykamy się z takim postawieniem kwestji, które wyklucza wszelkie możliwe zarzuty, że tego rodzaju książka, omawiająca najdrobniejsze czasem szczegóły, może wpłynąć na wytworzenie się szablonu i zabić wszelką inicjatywę czy swobodę nauczyciela. Program bowiem żąda od nauczyciela, by się nie stał ślepym wykonawcą wskazówek, ale zachował swą indywidualność i starał się o zajęcie roli „zdecydowanie czynnej”, by na każdym kroku okazywał „inteligentną inicjatywę, a nawet twórczość”. Książka ma tylko na celu wskazać „zasadnicze kierunki jego pracy”, obowiązkiem zaś nauczyciela jest szukanie dalszych, nowych dróg. „Nauczanie — mówią „Wskazówki” — jest nie tylko jednym z zajęć najdostojniejszych, ale jest także twórczością”.

To wezwanie do nauczycieli, jako charakterystyczny rys dla całego szkolnictwa w Polsce, jako też charakteryzujący wrodzone nam poszanowanie indywidualności i dążenie do doskonałości trzeba specjalnie podkreślić.

Rozumie się jednak samo przez się, że ta swoboda indywidualna nie może wyjść poza pewne granice, t. j. poza cele, jakie stawia sobie szkoła średnia jako taka. Ale to jedyne ograniczenie; w zakresie dojścia do celów, ma nauczyciel ogromną wprost swobodę. A jakież są cele? Otóż tutaj po raz pierwszy może w Polsce wszechstronnie i jasno omówiono całokształt zagadnienia w zastosowaniu do potrzeb narodu, po raz pierwszy bowiem można stanąć na stanowisku interesów wolnego, niepodległego narodu, który wszelkie zdobycze w danej dziedzinie zużytkowuje na swój własny użytek. I tu znowu z całym naciskiem zaznaczyć musimy, że po raz pierwszy u nas w całej pełni i tak wszechstronnie zastosowano wyniki badań najnowszych, tak obcych, jak własnych na polu nauczania.

Zaznacza się to przedewszystkiem w pojmowaniu celów materialnych i formalnych nauczania. Jeżeli chodzi o cele materialne, to „Wskazówki” wiedzę pragną ograniczyć, ale za to oprzeć ją na gruntownych ćwiczeniach, przemienić w umiejętność, wykluczając wszelki werbalizm i wszelką powierzczość.

ność. Ten aktywny stosunek ucznia do wiedzy, oparty na sumiennej i gruntownej pracy, wytworzyć też musi zainteresowanie i umiłowanie przedmiotu. Przeciążenie ucznia wywołać może tylko ujemne skutki. Umiejętność zatem zachowania właściwej miary w doborze materiału — to pierwszy krok do dobrego nauczania i w myśl tej zasady zwalczają „Wskazówki” bezwzględnie wszelkie dążenia do przeładowania programu.

Tem silniej podkreślają „Wskazówki” cele formalne, które wymagają wykonania treści wychowawczej, wykształcenia „ludzi”, którzy potrafią w życiu współczesnym odegrać rolę czynną i twórczą. Nie tylko zatem chodzi o stosunek do tego, co minęło, ale przede wszystkim o rezultaty w stosunku do życia współczesnego. By dojść do tego, trzeba wdrożyć młodzież do zagłębiania się tak w świat zewnętrzny, jak zwłaszcza wewnętrzny człowieka, wprowadzić ją „w świat ideałów, stworzonych przez ludzkość kulturalną i naród, w ten sposób, aby się niemi przejęła i chciała je następnie w życiu własnym urzeczywistnić”.

Prócz tych celów wychowawczych i łącznie z niemi dbać musi nauczyciel o pełnię rozwoju duchowego, o kształcenie zdolności do myślenia, a nadto, co „Programy ministerjalne” po raz pierwszy w Polsce tak wszechstronnie wprowadziły, winien nauczyciel wyrobić w młodzieży zdolność do przeżywania żywych i świeżych obrazów wewnętrznych, fantazję twórczą, smak estetyczny oraz kultywować uczucia swoich wychowanków”.

Aby spełnić te cele, musi nauczyciel nie tylko stać na wysokim poziomie kulturalnym, ale musi „mieć serce”, musi być wrażliwy na przejawy piękna, a przede wszystkim musi umieć wytworzyć odpowiednią atmosferę moralną. „Atmosfera ta musi być szczerą, serdeczną i radosną — niekiedy podniosłą”. Na tle tem dopiero można wychować człowieka i obywatela i kształtować głęboko charaktery młodzieży.

Z tych zaznaczeń widzimy, że po raz pierwszy od czasów Komisji Edukacji Narodowej przemówiły tak władze do nauczyciela i po raz pierwszy potrafiły złączyć cele wychowawcze z troską o wszechstronny rozwój jednostki, poddając je celom wyższemu, służbie narodowej. A uczyniły to, licząc się też z rozwojem psychicznym młodzieży, z jej indywidualnymi cechami, do których dostosowywały tak dobór materiału, jak treść i zakres ćwiczeń.

Różnorodność tych ćwiczeń ma na celu wyrobienie dyspozycji psychicznych. I tu podkreślić należy to, o czem zbyt często nauczyciele zapominają, że ćwiczenia te wszystkie winny pozostawać w bardzo ścisłym związku z sobą w myśl zasady równoległości, ciągłości i koncentracji, i że podstawą dla nich winna być lektura podstawowa przy pomocy uzupełniającej. O tem, dlaczego lektura ma być podstawą i jak ją traktować należy, „Wskazówki” mówią obszernie, powołując się na jej wartość wychowawczą, zawartość treści, która pozwala oprzeć na niej inne ćwiczenia, na związek z życiem i t. p. W omawianiu sposobu, w jaki należy traktować lekturę, przestrzegają „Wskazówki” jeszcze raz

przed przeciążeniem, żądają raczej ograniczenia jej i co najważniejsze liczenia się z indywidualnymi skłonnościami i zamiłowaniami istniejących wśród młodzieży drobniejszych grup i jednostek.

Przy omawianiu zagadnień szczegółowszych „Wskazówki” tłumaczą obszernie, dlaczego należy unikać wykładu nauczania historii, literatury, jaką rolę odegrać winny wskazówki historyczno-literackie czy chronologia, jaki związek winien zachodzić między językiem polskim a historią, logiką, psychologią i zagadnieniami filozoficznymi.

Dzięki tym uwagom, w których znajdujemy niejednokrotnie myśli już wcześniej wypowiedziane przez innych autorów, pewne zasady nabierają mocy obowiązującej, stają się wyrazem istotnego charakteru szkolnictwa polskiego. Niektóre z tych kwestyj do dziś dnia były przez rozmaitych autorów kwestjonowane, dziś zwyciężyły ostatecznie przez przyznanie się do nich czynników za charakter szkolnictwa polskiego w pierwszym rządzie odpowiedzialnych. Zastosowane w praktyce szkolnej najlepiej udowodnią swą wartość.

By jednak nie wypaczyć celów przez nieumiejętną metodę nauczania, „Wskazówki” obszernie też tłumaczą, jakimi metodami powinien się posługiwać nauczyciel języka polskiego. I tu znajdziemy się również na poziomie najnowszych postulatów dydaktycznych, czy to, kiedy „Wskazówki” na czoło wysuwają budzenie i rozwijanie zainteresowań, czy też kiedy mówią o potrzebie rzeczowości i pogładowości w nauczaniu, a w tej ostatniej o konieczności posługiwania się obrazami, portretami, sztychami, mapami, rysunkami uczniów, drukami oryginalnymi i t. p.

Do tych nowych zagadnień, wysuniętych znów przez nowoczesną, psychologiczną estetykę, należy kwestja przeżywania utworów literackich tak bezpośredniego, jak i wtórnego, opartego na odpowiedniej interpretacji utworu. Za metodę najlepszą uważają „Wskazówki” heurzę, opartą na pytaniach nauczyciela i częściowo uczniów. We wszystkich tych zagadnieniach, pośród których znajdziemy i rozkład materiału i jednostki metodyczne, przestrzega się jednak przed oschłością, pedantyzmem, schematyzowaniem, zbyt niemiernym rozczłonkowaniem i t. d. Wszędzie musi być twórcza praca i bezpośrednie odczucie, oparte na gruntownym badaniu i przede wszystkim na wszechstronnem przygotowaniu nauczyciela.

Charakterystyczną jest rzeczą, że nie spotykamy się ze stopniami formalnymi. „Wskazówki” w lekcji wyodrębniają tylko dwie zasadnicze części: powtórzenie i lekcję nową, jednostkę zaś lekcyjną rozszerzają czasem bardzo swobodnie, widzimy zatem, że Ministerstwo zerwało z wyznawaną dotychczas zasadą przestrzegania Herbatowskiego szablonu, co bezwzględnie zapewnia nauczaniu znaczną swobodę. Z tem jednak należałoby połączyć silniejsze uwzględnienie pytań, względnie samodzielnej pracy uczniów, o czem ogólne uwagi dość skromnie wspominają.

Tak się przedstawia część ogólna „Wskazówek”, w której znajdujemy realizację t. j. nie tylko teoretyczne, ale i praktyczne

wyjaśnienie tych zagadnień, które choć się je tu i owdzie od lat wprowadza w życie w szkole, tu poraz pierwszy zostały zebrane, by stworzyć jednolitą podstawę w tak jednak jeszcze rozbieżnymi drogami krążącym nauczaniu języka polskiego. Jednolita ta podstawa ze względu na swobodę, jaką pozostawia nauczycielowi i uczniowi, daleką jest jednak od szablonu i na tem polega jej niezmienna wartość.

W części szczegółowej, którą rozpoczyna rozdział o lekturze, znajdziemy rozwiązane wprost wszystkie zagadnienia, które codziennie stoją przed polonistą, jak kwestja stosunku lektury uzupełniającej do podstawowej, czytania w domu czy w szkole, przygotowywania uczniów do przyjęcia nowej treści, kwestja odczytywania utworów, objaśnień rzeczowych i językowych, budzenia współczucia psychologicznego, stosunek odczuwania do analizy treści, stylu, kwestja rozbioru literackiego, streszczeń, reprodukcji, lektury dzieł krytycznych, osobistych upodobań nauczyciela — jednym słowem vademecum nauczyciela, który znaleźć może taki ogrom cennych praktycznych wskazówek — i tak wszechstronnie na doświadczeniu oparte spostrzeżenia i tyle dowodów pro i contra, tyle przeróżnych sposobów, że łatwo w nich znaleźć może własną drogę lub też sobie wykreślić kierunek własnego postępowania. Ten brak doktrynerstwa, szablonu — to zasadnicza cecha całej książki, która w dalszych rozdziałach podaje szczegółową interpretację lektury w poszczególnych klasach, rozpatrując i komentując niemal każde słowo programu ministerjalnego. Jest to wogóle niewyczerpany wprost zbiór metodycznych „możliwości“. Niejednokrotnie znajdziemy zagadnienia, które znaleźliśmy tylko z nazwy, a których dotąd nikt nie próbował nie tylko rozwiązać, ale nawet wyjaśnić.

„Wskazówki“ teorią prawie zupełnie się nie zajmują, przeciwnie o ile możliwości jak najszybciej przechodzą do praktyki szkolnej nie szczędząc zwłaszcza analiz w formie pytań. Niemal wszystkie utwory, uwzględnione przez ministerstwo, znalazły tu krótsze lub dłuższe omówienie, lektura zaś podstawowa została szczegółowo i wszechstronnie rozebrana.

Rzecz zrozumiała, że szczegółowe omawianie w recenzji całego tego materiału — to rzecz niemożliwa, a nawet wobec zastrzeżeń autorów, że książka ich to tylko rady, wskazówki, to tylko „ich“ sposób rozwiązania zagadnień, a każdy nauczyciel winien po-zapoznaniu się z niemi znaleźć swój indywidualny sposób — niepotrzebna. Taksamo nie można czynić zarzutu, że zbyt mało poświęcono miejsca teoretycznemu uzasadnieniu poszczególnych zagadnień, które oświetlono prawie tylko ze stanowiska praktyki, autorowie bowiem silnie podkreślają ten cel praktyczny i z góry wykluczają tego rodzaju dyskusję.

Zresztą uzupełnić ten brak pomaga bardzo bogata literatura przedmiotu podana tak przy każdym poszczególnym zagadnieniu, jak i zebrana na końcu książki.

Tak się przedstawia książka w odniesieniu do zagadnień dotyczących lektury — część, dotycząca gramatyki wywoła pewno żywszą polemikę — po pierwszym przejrzeniu, bez kontroli w praktyce. Ale ta kontrola szczegółowa tylko podniesie wartość książki i uznanie dla autorów, którzy poraz pierwszy w Polsce objęli wszechstronnie całokształt nauczania języka polskiego i postawili je na bardzo wysokim poziomie. Książka ta stanie się ożywcem źródłem dla nauczycieli, stanie się podstawą nie tylko poprawnego nauczania, ale podniesie wogóle poziom ujmowania, czy opracowywania zagadnień w nauczaniu języka polskiego, które od dziś już wznieść się będą musiały bardzo wysoko.

cet.

Dr. Wanda Haberkantówna. „Śmietnik”. Opowiadania przyrodnicze. Wydanie II. uzupełnione z 36 rysunkami w tekście. Książnica Polska. 1924. Lwów—Warszawa. Str. 54.

„Śmietnik” Dr. Haberkantówny to jakby w przeciwieństwie do odstrasającego tytułu, jeden z najlepszych naszych zbiorów opowiadań przyrodniczych dla dzieci.

Miejski śmietnik dostarcza wątku do pierwszego opowiadania o Antku Śmieciarzu, który żyje ze śmietnika, gdyż znajduje tam rozmaite użyteczne, dające się spieniężyć odpadki, papiery, kości, szkło i t. p. W dalszych opowiadaniach przewijają się szeregi zwierząt i roślin, których życie związane jest ściślej lub luźniej ze śmietnikiem wiejskim. A więc: wróble, sroki, kawki, dzierłatki — zimowi goście śmietnika; dalej zapoznajemy się z muchami i omarlicami, których larwy znajdują doskonałe i obfite pożywienie w ciele, wyrzuconego na śmietnik, martwego ptaszka — kończą zaś „pogrzeb” ptaszka gnilne bakterje. Nocą możemy obserwować polujące na myszy sowy i łasice, lub nietoperze, krążące nad śmietnikiem, aby chwycić ćmy, które znów zwabia zapach kwitnącego tam bielunia. Poznajemy pożyteczną pracę i sposób życia żuków gnojowych — wędrowniki i dzieje szczura, dla którego śmietnik jest stałym przytuliskiem.

Liczniej niż świat zwierząt przedstawia nam się w opowiadaniach Dr. Haberkantówny świat roślin „śmietnikowych”. Znajdziemy wśród nich rośliny różnorako przeciw wrogom uzbrojone, rośliny posiadające specjalne przystosowania do rozsiewania swych nasion, rośliny-przybysze z dalekich stron, wędrujące na skrzydłach wiatru, na sierści i kopytach zwierząt na kołach wozów, kolejach i statkach.

We wszystkich opowiadaniach daje autorka nie tylko barwny, zajmujący opis, ale każde z nich zmusza do myślenia i prowadzi do zrozumienia współzależności tych różnorodnych istot od siebie, od warunków środowiska i doprowadza w końcu do zrozumienia, że nawet ów pogardzany śmietnik jest podłożem bujnego życia, pełnego najciekawszych zjawisk, że „śmierć jednych stworzeń potrzebna dla egzystencji innych, że przez życie do śmierci, przez śmierć do życia — koło życia toczy się dalej i dalej”...

J. B.

Z obcych czasopism.

„Revue Pédagogique”. Grudzień i Styczeń. Paryż, 1923 i 1924 r.

Artykuł poświęcony pamięci *Pasteur'a*¹⁾ przenosi w świat naukowych badań i doświadczeń, w sfery myśli, zmagającej się z otaczającą nas zewsząd tajemnicą. Śledzimy krok za krokiem rozwój indywidualności Pasteur'a, widzimy ogrom jego pracy, wnikamy w uczucia, z których dobroczynne moce płynęły na cierpiących. Człowiek to był cichy, skupiony w sobie, zapatrzonej w cele tak dalekie, że nikły i małe wobec nich wszelkie osiągalne zdobycze. Ścisły ten, cierpliwy, ostrożny badacz, zdolny był do stawiania hipotez wkraczających w dziedzinę najzuchwalszej metafizyki. Wierzył on, że rozszerzające się nieskończenie widnokreśli wiedzy, rozbudzą nieznane dotąd siły w człowieku i dadzą mu moc panowania nad przyrodą — wierzył, że z wiedzą spłynie na ziemię jakoby światło z promieni Boskiej mądrości, niosące radość i ukojenie. Życie Pasteur'a oddane było całkowicie pracy naukowej, szukaniu praw wiecznych, poza grą znikomych, przemijających zjawisk.

Artykuł p. Jadwigi Abramson²⁾ omawia zagadnienia selekcji, przystosowania programów i metod szkolnych do potrzeb i uzdolnień poszczególnych jednostek. Pedagodowie współcześni zdają sobie sprawę ze szkód, jakie wyrządza skupianie wielkiej ilości nader różnych dzieci w klasach, prowadzonych wedle jednego programu, obowiązującego w całym państwie. W szablonie tym tracą się nieraz najcenniejsze wartości, paczą i tłumią wybujałe indywidualizmy, męczą słabe, do przeciętnych norm niedostosowane zdolności. W Niemczech podjęto próby, zdążające do poprawy powyższych stosunków, do pomocy nauczycielom powołano z a w o d o w y c h p s y c h o l o g ó w, obserwacji ich poddano dzieci uczęszczające do zakładów naukowych. Zachwiały się podwaliny organizacyjne szkoły normalnej, jednakiej dla wszystkich. Na podstawie różnic indywidualnych tworzyć się zaczęły klasy r u c h o m e, dobierające uczniów wedle ich rozwoju, uzdolnień i upodobań. System ten stosowany jest nie tylko do całokształtu wiedzy szkolnej, ale i do poszczególnych przedmiotów, nie tylko do dzieci upośledzonych umysłowo, ale i do uzdolnionych wybitnie. Z klas normalnych, prowadzonych, wedle obowiązujących metod i programów, wydzieliła się, w miarę potrzeby, dzieci nieodpowiednie, dobiera je i łączy w klasy pomocnicze, których programy mogą się zmieniać, ograniczać lub rozszerzać w miarę postępów osiągniętych przez wychowanków. Opierając się na klasyfikacji typów rozwojowych Bineta i Simona, zorganizowano w Niemczech pięć różnych rodzajów klas

¹⁾ L. Gérard-Varet „Modestie et génie: Pasteur”.

²⁾ „Sur l'organisation de l'enseignement primaire sélectif en Allemagne”.

dla dzieci w jednym wieku ¹⁾. Utworzono też specjalne kursy dla nauczycieli klas pomocniczych; uczą tam przeważnie pedagogii i robót ręcznych.

W dziale pt. „Inicjatywy”, poza wiadomościami o kooperatywach szkolnych i bibliotekach wędrownych, ciekawe są uwagi inspektora szkół powszechnych z okręgu Nogent-sur-Seine. W dążeniu do rozbudzenia ruchu umysłowego wśród nauczycieli, zamieszkałych przeważnie po wsiach, zorganizował on związek pod nazwą „Mutualité intellectuelle” ²⁾. Nauczyciele okręgu zjeżdżając się co miesiąc w oznaczonym miejscu, radzą nad sprawami zawodowymi i ogólnokulturalnymi, dowiadują się o nowych wydawnictwach, o godnych uwagi książkach i czasopiśmie. Nawiązują się życzliwe stosunki koleżeńskie, żywa wymiana poglądów, zachęcająca do pracy umysłowej na prowincji, dalekiej od ognisk duchowego życia.

W dziale zatytułowanym „Notatki pedagogiczne” podaje redakcja sprawozdania z lekcji, wyróżniających się pod względem treści lub formy. Tak np., na tle lekcji geografii przeprowadzonej umiejętnie i starannie przez doświadczonego pedagoga, snuje sprawozdawca uwagi jak należałoby ujmować tę naukę. I wypowiada się przeciw poprzestawianiu na ścisłych, treściwych określeniach, nie przenawiających do umysłów ani serc dziecinnych. Radby uczynić zeń wiedzę żywą, barwną, zajmującą, przepoić słońcem podzwrotnikowych i grozą lodowych, podbiegunowych okolic, bohaterstwem odkrywców i podróżników, twarzym mozołem pracowników, co w walce z przyrodą, ze skarbów jej wykuwali szlaki cywilizacyjnego pochodzenia ludzkości. Nauczyciel mógłby za przykładem Rousseau’a, gromadzić uczniów swoich w piękne wieczory i mówić im o gwiazdach rozsianych po niebie — pobudzać ich wyobraźnię, rozszerzać widnokręgi poznania, otwierać oczy na świat w nieskończonej rozmaitości jego przejawów. Do takiego prowadzenia lekcji nie wystarczą nawet najlepsze podręczniki — materiał do nich zbiera się długą, wytrwałą pracą, blisko źródeł wiedzy, podniesieniem poziomu własnej kultury.

Przegląd ruchu pedagogicznego w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej podaje wykaz wydawnictw „Biura edukacyjnego”, które wchodząc w organizację Ministerstwa spraw wewnętrznych, spełnia funkcje przydzielone w Europie specjalnym ministerstwem oświaty. Biuro oddaje się wyłącznie sprawom wychowania i kształcenia młodzieży, nie troszcząc się wcale o administrację szkolną, przekazaną osobnym władzom.

W Szwajcarii zarysowują się dążenia do oparcia nauki w szkole powszechnej na podstawie stosunków i warunków lokalnych (Heimatlehre); punktem wyjścia ma być otaczająca przyroda, miejscowe tradycje dziejowe, pomniki, instytucje itp.

¹⁾ Jedna klasa dla normalnych, jedna dla wyjątkowo uzdolnionych, trzy dla opóźnionych i upośledzonych w rozwoju. U nas w Łodzi istnieje dla tych samych celów pracownia psychologiczna, pod kierunkiem p. Dr. Wojczyńskiego.

²⁾ „Kooperacja umysłowa”.

Dla zacieśnienia węzłów łączących ze sobą państwa Ameryki południowej, władze szkolne w Argentynie zorganizowały uroczyste obchody na cześć stułetniej rocznicy wyzwolenia Brazylii, nadały szkołom w stolicy nazwy pokrewnych rzezypospolitych łacińskich, zaopatrzyły je w odpowiednie sztan-dary, zrobione przez uczenie. Przykład ten naśladowały inne państwa, jak Peru, Meksyk itp.

Książka F. W. Romana, współpracownika biura edukacyjnego w Stanach Zjednoczonych¹⁾ informuje o stanowisku socjologii w tamtejszym systemie wychowawczym. Teorje Augusta Comte'a przyjęły się i rozwinęły bujnie na gruncie amerykańskim, nauczyciele współdziałają z socjologami w przeświadczeniu, że praktyczny kierunek nadany nauce tej oddziała dobroczynnie na życie społeczne, na kształtowanie się pojęć i instytucyj. Wierna tradycji swojej, Francja posiała te idee, z których pierwsze plony zbierają inni. Socjologia zaprowadzona została w seminarjach nauczycielskich, w szkołach średnich i powszechnych, zakres jej stale się rozszerza, oddziaływa na inne gałęzie wiedzy, jak geografia, historia, nauka obywatelska, zdąża do zajęcia pierwszego miejsca w programach szkolnych. Wielu odnosi się do niej jakoby „z wiarą religijną”, zwiastującą zbliżenie się lepszych czasów i sprawiedliwszych stosunków. Pod jej wpływem, nie rzadko młodzież ucząca się w wyższych zakładach naukowych, miesza się z tłumem robotniczym, pracuje w kopalniach, fabrykach, fermach, by drogą osobistych spostrzeżeń i doświadczeń, poznać nędzę społeczne i nieść im pomoc skuteczną. Jej wpływem zawdzięczają Stany Zjednoczone ustawy, zwalczające sprzedaż alkoholu, prostytucję, pracę dzieci i t. p. Najwyższy, uniwersytecki poziom nauczania ujmuje teoretycznie wiedzę społeczną, uwzględnia jej filozoficzną wartość — w szkolnictwie niższym na plan pierwszy wysuwają się zadania praktyczne. Młodzież staje wobec konkretnych zjawisk codziennego życia — gmina własna, miasto rodzinne, to laboratorium dla wszystkich otwarte. Uczy się patrzeć, badać, obserwować, chwycać życie na gorącym uczynku. Wycieczki odegrywają nader doniosłą rolę: zwiedza się szpitale, żłobki, więzienia, przytułki, biura, współdzielnie, warsztaty pracy umysłowej i fizycznej, lokale poszczególnych związków, stowarzyszeń i t. p.; ogłasza się ankiety, sporządza tablice statystyczne, opracowuje monografie, na podstawie własnych spostrzeżeń i zebranych materiałów. Służą one do oceny spraw i zagadnień społecznych, do snucia wniosków, szukania środków leczniczych na nędzę i cierpienia zbiorowego życia.

Autor książki mniema, że wychowawcze zadania socjologii z czasem wzrosną jeszcze i rozwiną się. Zbrojny w wiedzę socjologiczną nauczyciel zdoła może skuteczniej oddziaływać na społeczeństwo, oświecać je, bronić przed wpływami przedajnej prasy,

¹⁾ „La place de la Sociologie dans l'éducation aux Etats-Unis”. Paris-Giard rue Soufflot.

przed nieuczciwą agitacją, paraliżującą przejawy woli ludowej. Wszechwładztwo narodu przejawia się w pełni dopiero w czasie, w którym masy zapoznają się z zagadnieniami bieżącego życia. Przyszłość demokracji zależy od zjednoczonych wysiłków nauczycieli i socjologów. W społeczeństwo pełne bolesnych rozdziewców, wnieść oni mogą pierwiastki zgody i harmonii, łagodzić nie-nawiści, przygotowywać dusze do rozwiązywania zatargów drogą porozumiewania się i ustępstw wzajemnych.

Helena Witkowska.

Kronika pedagogiczna.

Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie w r. 1924. W czasie tegorocznych ferij odbędą się — jak już zawiadomiono w poprzednim zeszycie „Ruchu Pedagogicznego” i w Nr-ze kwietniowym „Głosu Nauczycielskiego” — dwa kursy: jeden na Pomorzu w lipcu, a drugi w sierpniu w Zakopanem. Dotychczas zgłosili wykłady na obu kursach następujący prelegenci: a) Z działu filozoficzno-pedagogicznego — *Prof. un. Dr. Fl. Znaniecki* (Poznań) „Socjologiczne podstawy wychowania” — *Prof. un. Dr. Wł. Tatar-kiewicz* (Warszawa): „Wychowanie estetyczne” — *Prof. un. Dr. M. Bła-chowski* (Poznań) „Główne zagadnienia psychologiczne w pedagogice i dydaktyce” — *Prof. un. Dr. J. St. Bystron* (Kraków) „Z zagadnień psychologii społecznej”. — b) Z działu przyrodniczo-geo-graficznego: *Prof. un. Dr. St. Pawłowski* (Poznań) „Bałtyk i jego zna-czenie” — *Prof. un. Dr. K. Rouppert* (Kraków) „Szata roślinna Pomor-za i Bałtyku” — *Prof. Akad. Gór. Dr W. Goetel* (Kraków) „Zasady geologii tektonicznej i powstanie Tatr” — *Prof. un. Dr. Wł. Szafer* (Kraków) „Ustrój socjalny zbiorowisk roślinności tatrzańskiej” — *Prof. un. Dr. K. Stecki* (Poznań) „O roślinności Tatr” — *Prof. un. Dr. E. Niezabitowski* (Poznań) „Życie zwierząt w Tatrach”. c) Z działu hu-manistycznego: *Prof. un. Dr. T. Sinko* (Kraków) „Tajemnice arcydzieł Wypiańskiego”. Nadto zgłosili gotowość objęcia wykładów: *Prof. un. Dr. L. Sawicki* (Kraków), *Prof. un. Dr. A. Jakubski* (Poznań). — Tematy podane będą później. Szczegółowy program ogłoszony będzie w najbliższym numerze „Głosu Nauczycielskiego” i w „Ruchu Pedagogicznym”. Podania z potwierdzeniem Przyjdujmy miejscowego „Ogniska Związku P. N. S. P.” wnosić należy do Zarządu Wak. Kursów Uniwersyteckich w Kra-kowie, Rynek 29 do dnia 15 maja b. r. Zwracamy uwagę przyszłych Słuchaczy W. K. U. na temat „Ministerjalne programy naukowe dla 7-kl. szkół powszechnych”, podany w poprzednim numerze „Ruchu Ped.” i „Głosu Naucz.” i prosimy o nadsyłanie referatów do 1 czerwca b. r.

Kursy wakacyjne dla nauczycielstwa, organizowane przez Mini-sterstwo W. R. i O. P. Rozkład kursów wakacyjnych dla nauczycielstwa szkół powszechnych w r. 1924, zatwierdzony przez Ministerstwo U. R. i O. P. ukazał się w „Dzienniku Urzędowym” M. W. R. i O. P. Nr. 5 z 1 kwietnia 1924. Nauczycielstwo może się zapisywać na kursy w drodze służbowej za opłatą wpi-sowego w kwocie 3 zł. na rzecz Rady Opiekuńczej kursu. Karty wpisowe wraz z okólnikiem Ministerstwa i rozkładem kursów są do nabycia w Książnicy Pol-skiej T. N. S. W. w Warszawie.

„Nauka i Szkoła”, kwartalnik T-wa Akc. „Uranja”, poświęcony urzą-dzeniem szkolnym i pomocom naukowym ukazał się pod redakcją *Aleksandra Patkowskiego*. Rozwój naszego szkolnictwa, doskonalenie się metod nauczania wymaga ścisłej współpracy sił naukowych i pedagogicznych z producentami, gdzie niejednokrotnie inicjatywa jednych i drugich, planowość pracy i dobra jej organizacja może się przyczynić do pogłębienia metody i treści pracy szkolnej, do niezależnienia się produkcji od rynków obcych, zwłaszcza niemieckich, nadto utrzymać ducha i tradycję polską w nauczaniu. Towarzystwo „Uranja” w War-szawie (Sienna 39), koordynujące swą działalność ze Sp. Akc. „Nasz Sklep”,

„Naszą Księgarnią” w Warszawie, „Sosnowieckimi Zakładami Graficznymi”, Spółką Akc. „Fizyka”, wydaje pomienione czasopismo, którego zadaniem będzie: przedstawić stan produkcji własnej, potrzeby zaopatrzenia wewnętrzne szkolnictwa polskiego w związku z jego rozwojem, wyrażającymi się potrzebami i nakreślić program pracy na przyszłość”. Na treść N-ru 1-go składają się: artykuł wstępny „Od Redakcji”, *M. H.*: Złożyciel „Uranji” ś. p. inż. Marjan Rafał Korniłowicz, *F. Zienkowski*: Giroskopy Fessela i Bohnenbergera, *L. Kosiński*: Aparat dla objaśnienia działania śmigła aeroplanowej, *S. Dziubaltowski*: O roli tablicy w nauczaniu biologii, *F. Kopera*: Malarstwo historyczne jako ilustracja dziejów. Kronika. Przegląd wydawnictw i produkcji krajowej, gdzie podano obfity wykaz wyprodukowanych przez Sp. Akc. „Fizyka” przyrządów fizycznych, oraz wydanych przez „Uranję” tablic przyrodniczych.

Komisja Domów Ludowych Centralnego Związku Kółek Rolniczych (Instruktorjat Domów Ludowych). Komisja Domów Ludowych udziela pomocy instruktorskiej zarówno przy zakładaniu domów ludowych, jak i przy ożywianiu działalności oświatowej i społecznej; współdziała przy układaniu planu pracy, ułatwia w uzyskiwaniu planów, wysyła wzorowe statuty, katalogi bibliotek, podręczniki dla organizatorów prac w domu ludowym, pośredniczy w nabywaniu książek i pomocy naukowych i tablic dekoracyjnych. Pomoc może być udzielana listownie, w biurze w Warszawie lub na miejscu przez instruktora wyjazdowego. Komisja Domów Ludowych Centralnego Związku Kółek Rolniczych mieści się w Warszawie, przy ulicy Tamka Nr. 1, tel. 236-36.

„**Plomyk**” — wydawnictwo Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. Numer 20 „Plomyka”, najbardziej rozpowszechnionego pisma dla dzieci i młodzieży, zawiera: Piosenkę zimową, Gawędę o Laponji, oryginalną bajkę pt. „Co zorza północna widziała”, Konie Juljusza Kossaka — a w „Plomyczku”-dodatku, przeznaczonym dla młodszej dziatwy przemile opowiadania p. t. „Kruk-gadula”. Ponadto do numeru dołączony jest starannie opracowany spis książek, jako pomoc przy wyborze książek do czytania i zakładania biblioteczki. Mile uderza zewnętrzna szata pisma i obfitość pięknych ilustracji.

Czasopisma pedagogiczne.

Ogniwo. Organ Związku Zawodowego Naucz. Pol. Szkół Średnich. Warszawa. Nr 3—7 zawiera m. i. artykuły: *Wł. Weychert-Szymanowska*. Szkoły pracy w Ameryce. — Nauczanie historii w szkole powszechnej i w gimnazjum niż zem. — *St. Kalinowski*. Nauka i oświata w budzie Rzpłtej Polskiej na r. 1924. — *Dr. St. K.* Dwójwładza w szkole. — *Br. Poletur*. Poetyka jako środek kształcenia i intuicji bezpośredniego przeżycia. — Jako dodatek do „Ogniwa” wychodzi „*Revue Internationale Scolaire*”.

Miesięcznik Pedagogiczny. Organ Związkowego Naucz. Szkół Powsz. w Woj. Śląskiem. Cieszyn. Treść Nru 3 (Marzec 1924): *Henryk Rowid*. Znaczenie Władysława Dawida dla rozwoju nowoczesnych prądów wychowawczych w Polsce. — *Teofil Skrzypek*. Metoda biologiczna w nauczaniu historii naturalnej. — *G. Marcinek*. Znaczenie biblioteki szkolnej dla młodzieży. — *Henryk Złeczyński*. Z literatury pedagogicznej. (J. Dewey „Szkoła a społeczeństwo”). — *Nawiejski*. O program naukowy dla szkół jednoklasowych. — Kronika. — Recenzje.

Praca Szkolna. Dodatek do „Głosu Nauczycielskiego”. Warszawa. Nr 1—4 (luty—kwiecień 1924): *N. Gąsiorowska*. Nauczanie historii w szkole powszechnej. — *M. Sokółowa*. O próbie reformy w organizacji pracy szkolnej. — *A. Baranowska*. Z doświadczeń szkolnych. — *M. Librachowa*. W sprawie posługiwania się alfabetem ruchowym przy nauce czytania. — *A. Oderfeldówna*. Zainteresowanie jako środek i cel nauczania. — *K. Mroziuk*. Dzienniczki nauczyciela. *St. i M. Kowalewscy*. Z życia szkolnego. — Sprawozdania i oceny.

Życie Szkolne. Miesięcznik naucz. konferencyj rejonowych. Włocławek. Treść Nru 3 (marzec 1924): *M. Pęczalski*. Konferencje naucz. rejonowe, ich zakres i znaczenie. — *M. Orlow*. Podstawy pedagogiczne i psychologiczne programów ministerjalnych. — *T. Flutowski*. Mickiewicz w szkole powszechnej. — *St. Belzecki*. Rachuba czasu u różnych narodów. — *St. Belzecki*. W sprawie monografii powiatu. — *K. Oleradzki*. Lekcja gramatyki w oddz. III.

Polska Oświata Pozaszkolna. Pismo poświęcone sprawom oświaty dorosłych. Wydawnictwo Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. Warszawa, Zeszyt I. i II. (1924) zawiera artykuły: Od Redakcji. — *Dr. R. Dyboski*. Nauka i oświata pozaszkolna. — *M. Jaworska*. O szkołę powsz. dla dorosłych. — *E. N. XII*. Konferencja oświatowa. — *H. Budzińska*. Nauczanie języka polskiego na kursach dla dorosłych. — *Dr. K. Nilsch*. Stosunek nauki do oświaty pozaszkolnej. — *H. Orsza-Rudlińska*. Ideały bibliotek powsz. w Rosji. — *Dr. E. Nowicki*. Uniwersytet ludowy na wsi i zakres jego kulturalnego oddziaływania. — Z ruchu oświatowego w Polsce i zagranicą.

W Słońcu. Dwutygodnik ilustr. dla dzieci i wychowawców. Warszawa, Nr. 1-6 (R. 1924): *H. S. O. M. Curie-Skłodowskiej*. — *J. Korczak*. Krzywdą Dżeka. — *Fr. Sow*. Historia metra. — *S. S. T. Woodrow Wilson*. — *St. Żeromski*. Na wzebranych falach. — *S. Lagerlöf*. Wiciura. — Korespondencje.

Iskry. Tygodnik dla młodzieży. Warszawa, Nr 15 (kwiecień 1924): Najwięksi podróżnicy polscy. — Dlaczego niebo zawisło tak wysoko nad ziemią? — U ostrej Bramy. — Jak robić pisanki wielkanocne i batiki? — W poprzek Sybiru.

Zapiski bibliograficzne.

Prof. Stanisław Kot. „Historja wychowania”. Zarys podręcznikowy. Wyd. Gebethnera i Wolffa. Kraków 1924.

Okręg Lwowski T-wa N. S. W. „Epoka wielkiej reformy”. Studja i materiały do dziejów oświaty w Polsce XVIII w., pod redakcją *Dra Stanisława Łempickiego*. Książnica Polska T-wa N. S. W. Lwów—Warszawa 1923.

Stanisław Szczepanowski. „Myśli o odrodzeniu narodowym”. Książnica Polska T. N. S. W. Lwów—Warszawa 1923.

Jan Dewey. „Szkoła a społeczeństwo”. Książnica Polska Lwów-Warszawa 1924.

A. H. Hollmann. „Uniwersytet ludowy i duchowe podstawy demokracji”. Przełożył *Eustachy Nowicki*. Warszawa 1924. Nakł. Ministerstwa W. R. i O. P. Biblioteka „Oświaty Pozaszkolnej” Nr 1.

Ks. Czesław Oraczewski. „Jak się uczyć”. Metodyka pracy umysłowej. Wyd. III. Książnica Pol. T. N. S. W. Lwów—Warszawa 1924.

J. K. Króliński. „Wychowawstwo w szkole polskiej”. Księgarnia Naukowa. Lwów 1924.

Dr St. Kopczyński. „Zasady higieny szkolnej”. Wyd. M. Arcta. Warszawa 1924.

Dr W. Miklaszewski. „Młodość przestępcy w świetle badań wychowawców zakładów wychowawczo-poprawczych”. Nakł. Wydziału Higien.-Lekarskiego Polsko-Amer. K. P. Dr. Warszawa 1924.

St. Baczyńska i A. Oderfeldówna. „Patrzę i opisuję”. — Nakł. „Naszej Księgarni”. Warszawa 1923.

Al. Stala. „Nasza pierwsza książka. Cz. I. Na kl. II. szkół powszechnych”. Wyd. „Naszej Księgarni”. Warszawa.

H. Galle i H. Radwanowa. „Nasza książka. Wypisy i ćwiczenia dla kl. V. szkół powszechnych”. Wyd. M. Arcta. Warszawa 1923.

Próchnicki-Baranowski. „Polska książka do czytania dla VI. kl. szkół powszechnych”. Wyd. IX. Nakładem Księgarni Naukowej. Lwów 1924.

St. Szober. „Gramatyka polska w ćwiczeniach”. Wyd. M. Arcta. Warszawa 1923.

St. Szober. „Gramatyka języka polskiego”. Wyd. II. Książnica Pol. T. N. S. W. Lwów—Warszawa 1923.

Br. Malanowski. „Pisownia języka polskiego. II. Przestankowanie”. Nakł. „Naszej Księgarni”. Warszawa.

Ks. Jan Gratewski. „Pan Jezus w duszy dziecka”. Podręcznik do nauki religii w szkołach powsz. Cz. II. Książnica Pol. T. N. S. W. Lwów—Warszawa 1923.

Pia Górska. „W naszych kościołach”. Pogadanki i obrazy liturgiczne. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Warszawa.

Cz. Nanke. „Historja średniowieczna”. Książnica Polska T. N. S. W. Warszawa 1923.

Cz. Nanke. „Wypisy do nauki historii średniowiecznej”. Książnica Pol. T. N. S. W. Lwów—Warszawa 1923.

A. Zipper. „Opowiadania z mitologii Greków i Rzymian”. Książnica Pol. Warszawa 1924.

- A. Łaganowski. „Geografia w zakresie szkół średnich”. Cz. wstępna. Krajoznawstwo. Wyd. M. Arcta. Warszawa 1923.
- E. Romer i M. Polaczówna. „Geografia dla II. kl. szkół średnich i V. i VI. szkół powszechnych. Książnica Pol. Warszawa 1923.
- F. Fuchs i T. Radliński. „Geografia Eutopy”. Książnica Pol. Lwów—Warszawa 1923.
- E. Romer i Danysz-Fleszarowa. „Atlas Krajoznawczy Województwa Warszawskiego. Lwów 1923.
- St. Pawłowski, J. Bystron, A. Peretiukowicz. „Polska współczesna. Geografia. Kultura. Ustrój”. Książnica Pol. Lwów. Warszawa 1923.
- K. Bzowski. „Nauka w Polsce współczesnej”. Wyd. M. Arch. Warszawa 1923.
- H. Boguszewska. „Patrz dokoła”. Pogadanki przyrodnicze dla kl. V. szkoły powszechnej. Wyd. M. Arcta. Warszawa 1923.
- M. Arct-Golczewska. „Podręcznik do nauki botaniki”. Wyd. M. Arcta. Warszawa 1923.
- L. Kozłowski i S. Moycho. „Fizyka i chemia. Cz. II. dla kl. VII. szkoły powszechnej. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Warszawa.
- St. Hubert i J. Strycharski. „Z życia zwierząt. Cz. I. Ptaki”. Wypisy przyrodnicze. Książnica Pol. Lwów—Warszawa 1923.
- Vamba. „Cesarz mrówek”. Przełożyła H. Grotowska. Książnica Pol. Lwów—Warszawa 1924.
- L. Bykowski. „Przewodnik do ćwiczeń fizjologicznych”. Książnica Pol. Warszawa 1923.
- J. Grabowski. „Geometria dla szkół 7-klas.” Cz. I. Nakł. „Naszej Księgarni”. Warszawa 1923.
- J. Jezierska. „Początki nauczania geometrii”. Wskazówki metodyczne. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Warszawa.

Prenumerata roczna „Ruchu Pedagogicznego” wynosi 6 zł. z przesyłką pocztową. Zesztyły I. (Nr 1-2), II. (Nr 3-4), III. Nr 5-6) za I półrocze 3 zł. według relacji 1.800.000 marek za złotego. Prosimy o wyrównanie prenumeraty za I półrocze 1924 r. Najlepiej płać przesyłką czekiem P. K. O. Nr 141521. Osobnych rachunków jako potwierdzenia odbioru należności ze względu na połączone z tem wydatki nie posyłamy. Jeżeli kto z P. T. Prenumeratorów zmienia adres, prosimy o podanie adresu dawnego i nowego z dokładnem wyszczególnieniem poczty. Roczniki z r. 1921, 1922 i 1923 r. wysyłamy w cenie 2'50 zł.

TREŚĆ Nru 3—4:

H. W. Myśli Gandhi'ego o wychowaniu. — Dr J. Mirski: Rozwój i wychowanie płciowe dziecka w świetle Freudyzmu. (Ciąg dalszy). — Barbara Milawska: Przyczynki do badań dzieci moralnie zaniedbanych. — H. Rowid: O metodzie przyczyn i skutków — metoda badania inteligencji według Dawida. (Dokończenie). — H. O.-R. W sprawie nauczania historii. — Recenzje: St. Szober. Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego. (H. R.). — Ministerstwo W. R. i O. P. Język polski. Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państwowego. (Cet). — Dr Wanda Haberkantówna. „Śmietnik”. Opowiadania przyrodnicze. (J. B.). — H. Witkowska: Z obcych czasopism. — Kronika pedagogiczna. — Zapiski bibliograficzne.

Cena oddzielnego zeszytu
1'50 złp.

Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego”, Kraków, Rynek 29, II. p.

Ogłoszenia na okładce: Cała strona 20 złp. zwałor., pół str. 10 złp., 1/4 str. 5 złp., w tekście cała strona 15 złp., 1/2 str. 8 złp., 1/4 str. 4 złp.

Redaktor: Dr Henryk Rowid. Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: Władysław Sieńko. Drukarnia „Szkolnica”, Kraków, ulica Grzegórzecka 30.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

WYDAWNICTWO ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH

ADRES REDAKCJI
KRAKÓW, DZ. XII, ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACJI:
KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D.

Obywatel.

Uwagi metodyczne do „Nauki o Polsce współczesnej“.

Przedmowa.

W ciągu lat ostatnich podjęto starania około określenia i udoskonalenia „Nauki o Polsce współczesnej“. Była nauka ta przedmiotem rzeczowych, wyczerpujących dyskusyj, których echo odbiło się w prasie pedagogicznej; nauczycielstwo włożyło weni niemało trudu, zapału, uczucia. Władze szkolne opracowały jej plany dla szkół powszechnych, średnich i seminarjów nauczycielskich; specjalna konferencja pracowników oświatowych¹⁾ uznała „Naukę o Polsce“ za podstawę wychowawczą w nauczaniu dorosłych. Powstały wydawnictwa wyłącznie jej poświęcone, nie brak tu wszelakiego rodzaju książek, broszur, atlasów, tablic i podręczników.

W kierunku zapoczątkowanym tak pomyślnie dalej iść nam należy, baczyć, by nowa nauka nie uległa mechanizacji, by rozwijała się swobodnie, w poszukiwaniu własnych form, właściwych sobie dróg i kierunków. Idzie tu teraz nie tyle o materiał, dostarczany obficie przez książki, czasopisma i sprawozdania instytucji badawczych — nie tyle o zakres i poziom, zależnych od stanu umysłowego uczniów, a także i czasu wyznaczonego w programach — idzie w pierwszej mierze o metodę, o środki i sposoby, ułatwiające osiągnięcie celów, dla których przedmiot ten wprowadzony został do naszego szkolnictwa.

Zagadnień metody dotyka praca niniejsza, wysnuta z osobistych rozmyślań i doświadczeń. Drobnym to przyczynek, dorzucony do zbiorowego wysiłku nauczycieli około budowania nauki, która sumienie obywatelskie ma rozbudzać w narodzie. Podane tu uwagi, wskazówki, ćwiczenia odnoszą się do pań-

¹⁾ W Wilnie, w 1922 roku.

stwa, które jest tylko jednym rozdziałem „Nauki o Polsce współczesnej”. O ile okażą się pożyteczne i pomogą przy prowadzeniu lekcji, można będzie łatwo uzupełnić je i opracować podobnie inne rozdziały o ziemi, ludności, gospodarstwie społecznym, prawie i kulturze duchowej.

1. Uspołecznienie i obywatelstwo w pedagogii współczesnej.

Każdy okres dziejowy ma właściwe sobie ideały, ku którym skierowuje wychowywanie i kształcenie młodzieży. Starożytny atleta, grecki obywatel, zdolny do całkowitego podporządkowania się państwu, ustąpił miejsca rycerzowi Pascecie średnowiecznemu — okres nowożytnego monarchizmu wyhodował typ lojalnego poddanego panujących dynastij. W naszych czasach nurtują potężne prądy reformatorskie, zdążające do wychowania lepszego człowieka, do odrodzenia ludzkości — przekształcają one formy, metody i systemy dotychczasowego nauczania. Z krwawych doświadczeń wojny i rewolucji wyrasta pragnienie wysunięcia na plan pierwszy w szkolnictwie czynnika społecznego i obywatelskiego, przygotowania młodzieży do życia w gromadzie, do rozumienia i odczucia solidarności ludzkich spraw i dążeń. Lata ostatnie obfitowały w przykłady wzniosłego bohaterstwa i patriotyzmu, „branie zaś udziału w ogólnych sprawach ludzkich, przynoszenie jakiejś prywatnej lub publicznej korzyści, uważane jest dziś za zasadniczy probierz wartości charakteru, za rodzaj służby bożej”¹⁾. W złożonym splocie współczesnych stosunków nie wystarczają wysiłki indywidualne, trzeba podnieść zespół do wyższego poziomu — ogół powołany jest dzisiaj do udziału w budowaniu nowego życia, które dokoła nas się rozwija. Z żywiołową siłą powstają wszelakiego rodzaju związki, zrzeszenia, współdzielnie, organizacje, potęgujące nieskończenie energię zbiorową. W poczuciu swych obowiązków społecznych, państwa powołują do życia ministerstwa opieki społecznej, dla niesienia pomocy tym wszystkim, którzy w twardej walce o byt poradzić sobie nie mogą. Historia staje pod znakiem demokracji i uspołecznienia stosunków, a jednocześnie utrwała się przeświadczenie, że wszelkie przemiany wydadzą dodatnie wyniki o tyle tylko, o ile równoległe rozwijają się będzie kultura duszy ludzkiej, bez której nie ostoi się, ani udoskonali żadna organizacja.

Pieczęćokoło kultury tej mają wychowawcy i nauczyciele, ogniskami jej są szkoły współczesne, przekształcające się w oczach naszych na małe społeczności, w których młodzież zaprawia się do czekających ją zadań. Mają one tępić egoizm, rozwijać świadomość związków, zachodzących między jednostką a ogółem, przeświadczenie, że jednostka żyć nie może kosztem społeczeństwa, że praca pożyteczna dla innych jest i dla niej

¹⁾ W. James.

samej źródłem nowych sił, warunkiem niezbędnym do jej pełnego rozwoju.

W przeciwstawieniu do systemów dotychczasowych, podających uczniom gotową już wiedzę, szkoła współczesna chce być warsztatem pracy, doświadczalnym laboratorium, wymagającym od wychowanków swoich samodzielnego wysiłku, twórczej inicjatywy. Zdąza ona do zastąpienia dzisiejszych sal szkolnych przez pracownie i wycieczki. Nauka odbywa się wszędzie i w coraz to innych formach: w klasie, podwórzu, ogrodzie, polu, na ulicy, w bibliotekach, muzeach, archiwach, warsztatach, w gmachu szkolnym i poza jego granicami. Należycie zorganizowane zbiorowe prace i zabawy wytworzyć mają między dziećmi serdeczne, koleżeńskie węzły, tłumić wybujałe egoizmy na korzyść zmysłu altruistycznego, przygotowywać podłoże dla braterskich stosunków, które połączą ze sobą ludzi przyszłości. Nauczyciel mało mówi, nie wyklada, nie podaje gotowych twierdzeń ani wiadomości — organizuje pracę uczniów, pomaga w robieniu doświadczeń, wskazuje jak obserwować, zbierać, klasyfikować przedmioty i zjawiska, jak rozszerzać widnokreśli otaczającego nas świata, pogłębiać zrozumienie natury człowieka i t. p.

W szkole współczesnej nauka obywatelska należy do najważniejszych przedmiotów, podawana jest w różnych postaciach, przy stosowaniu rozmaitych metod. Angielska organizacja skautów jest tu ważnym środkiem pomocniczym, oddziałującym szeroko i daleko poza granice Wielkiej Brytanji. Ma ona znaczenie międzynarodowe. W Ameryce, ojczyźnie „państw albo gmin szkolnych“, wychowanie obywatela polega na zapoznaniu go ze stosunkami bieżącego życia, na rozbudzeniu zainteresowania dla spraw i potrzeb gminy, ukazywaniu wyższych ideałów społecznych, kształceniu woli i zdolności do czynu. Zwraca się uwagę na wzajemną jednych od drugich zależność, na solidarność interesów ludzkich, na wartość zdrowia, ochronę życia i własności, znaczenie wiedzy i piękna, opiekę nad ubogimi i przestępcami, na zarząd gminny — usiłuje się rozwijać zdolność współczucia i zachwytu. Uczniowie zapoznawają się z życiem i instytucjami bezpośrednio, z pierwszego źródła, przez osobistą obserwację, a także rozmowy z fachowcami i urzędnikami, którzy obowiązani są do udzielania im wskazówek i wygłaszania konferencyj w zakresie swej specjalności. Zamiast podręczników używają sprawozdań i wykazów statystycznych, posługują się rzeczywistymi wartościami w miejsce teoretycznych zagadnień. W New-Yorku profesorowie uniwersytetu wydają pomocnicze broszury do nauki obywatelskiej, omawiające sprawy lokalne, jak: Opieka społeczna, Odrodzenie miasta, Miejskie środki komunikacyjne, Ochrona życia i własności, Rozrywki i widowiska, Plan miasta, Wyzyskanie obszarów, leżących odłogiem, Oświeślenie i ogrzanie miasta, Organizacja pracy, Budynki publiczne, Jak powstają prawa, Stosowanie ustaw, Sądownictwo, Higijena,

Finanse, Udział obywateli w administracji miasta, Szkoły miejskie i t. p.

W Niemczech już na lat wiele przed wojną zajmowano się zagadnieniem przygotowania młodzieży do życia publicznego. W 1900 roku akademja w Erfurcie ogłosiła konkurs na rozprawę o wychowaniu obywatelskiem i nagrodę otrzymał Dr Kerschensteiner. Jego poglądy rzucają nowe światło na całą sprawę. Przed Kerschensteinerem poprzestawano na nauczaniu obywatelskiem, dopiero on zwrócił uwagę na wychowanie, na kształcenie charakteru i poczucia odpowiedzialności. Podobne poglądy wypowiada też Förster. Idzie im o moralną kulturę uczniów, którym przyznać należy samorząd, prawo stanowienia i sądzenia w zakresie zagadnień życia zbiorowego — szkoła zorganizowana być winna na wzór społeczeństwa, winna zaprawiać młodzież do korzystania z praw i pełnienia obowiązków.

Specjalne Towarzystwo zapoczątkowało w Niemczech pracę około podniesienia kultury państwowej i świadomości obywatelskiej — organizowało wycieczki i wykłady, zwoływało konferencje, podejmowało wydawnictwa. Zagadnienie metody w nauczaniu obywatelskiem było przedmiotem ożywionych dyskusyj. Nauka to o najwyższym dobru ludzkości — twierdzili jedni — stanowić też winna osobny przedmiot, omawiać i wyjaśniać zagadnienia bieżącego życia. Inni łączyć ją chcieli z historją — metoda genetyczna wydawała się im odpowiedniejsza od opisowej. Śledzić należy powstawanie zjawisk gospodarczych, politycznych, społecznych i kulturalnych, ich bieg, rozwój, ich walkę z siłami wrogiemi, ścieranie się przeszłości z przyszłością. Trzeba tylko odpowiednio wybrać i ułożyć materiał, kłaść nacisk na wyrabianie samodzielności w uczniach przez obserwację i ćwiczenia. Wyniki zależą w przeważnej mierze od osobistości nauczyciela, od jego obywatelskiej wartości, od tego, czy zdoła poruszyć serca swoich wychowanków, natchnąć je miłością ofiarną dla państwa i narodu.

W chwili obecnej rzecznikiem przekształcenia szkół w społeczność pracujące jest w Niemczech Liga reformatörów radykalnych, są liczne w duchu tym podjęte czasopisma i wydawnictwa.

W Szwajcarii, pod hasłem popularnego hasła „Erziehung zum Referendumsbürger“, związano naukę o zjawiskach gospodarczych, państwowych i społecznych z konkretnymi wypadkami dnia bieżącego, z czytaniem dzienników, omawianiem aktualnych zagadnień z zakresu ekonomji, finansów, polityki, oświaty, projektowanych reform itp. Każda nowa ustawa, nowe ugrupowanie się stronnictw poruszane są na lekcjach. Nauka obywatelska zdążyła tu do celów praktycznych, zapoznaje z gospodarką i konstytucją kraju ojczystego — poczynając od zjawisk najbliższego otoczenia, od rodziny i gminy, rozszerza stopniowo swój zakres na naród i państwo, wprowadza do szkoły samorząd, budzi w uczniach samodzielność przez odpowiednie ćwiczenia, uczy

obserwować ludzi i ich wzajemne ze sobą stosunki. Nauczyciel ma swobodę w wyborze materiału, z którego z czasem dopiero młodzież wyprowadza teoretyczne wnioski, grupuje i klasyfikuje poznane fakty. Zbiorowe wycieczki odgrywają w Szwajcarii pierwszorzędą rolę, jako środek poznania kraju i wyrobienia uczuć koleżeńskich.

We Francji nauka obywatelska, związana z nauką moralną, zdążyła do budowania etycznych podstaw życia państwowego w duszach obywateli — ma, wedle instrukcyj ministerjalnych, „oddziaływać, przede wszystkim na wolę uczniów i kierować ją ku dobremu, rozwijać poczucie obowiązku i odpowiedzialności“. Mówi ona o ojczyźnie, o ideałach „wolności, równości i braterstwa“, o ustroju republikańskim, o sprawiedliwości i sądownictwie, o ładzie społecznym i administracji, urządzeniach wojskowych i skarbowych, o prawach i obowiązkach obywatelskich — na przykładach i obrazach z historii wykazuje korzyści, jakie człowiekowi daje życie społeczne, kreśli obraz świadomości narodowej w biegu dziejów, czyny wielkich Francuzów i t. p. Ścierają się w niej prądy bieżącego życia, odbijają echa rozgrywających się sporów i walk. Jako reakcja przeciw szowinizmowi i militaryzacji młodzieży występują kierunki pokojowe, humanitarne, wiara w solidarność ludzkich interesów, odczucie wyższości kultury, opartej na współdziałaniu, nad kulturą, wyrosłą ze współzawodnictwa. Nauka obywatelska rozwijać usiłuje zmysł moralny, który ułatwić ma młodzieży orientację w trudnych, zawitych zagadnieniach życia, w walkach z własnym sumieniem. Niemniej doniosłe znaczenie ma zmysł społeczny, współczucie dla cierpiących, sprawiedliwa ocena drugich, odczucie grozy wojny, przy jednoczesnej gotowości oddania życia w obronie ziemi i państwa. Nad urobieniem zmysłów tych pracują we Francji „Ligi dobroci“, organizacje uczniów, związanych ze sobą węzłami moralnymi.

W stolicy Belgji, w Brukseli, powstała specjalna szkoła służby społecznej, pod protektoratem ministerstwa sprawiedliwości. W jej sprawozdaniu za rok 1921/22 czytamy następujące słowa: „Wykształcenie społeczne jest niezbędnym uzupełnieniem każdego wykształcenia. Nie wolno dziś nikomu, a zwłaszcza kobietom, powołanym do ważnych zadań obywatelskich, przechodzić obojętnie około trudności gospodarczych i wielkich cierpień ludowych, które zwalczają usiłuje opieka i higiena społeczna, zabiegliwość publiczna i prywatna. Bez zrozumienia zagadnień tych nie może być mowy o etyce, ani o odpowiedzialności jednostki wobec ogółu“.

W Niderlandach nauka obywatelska, połączona ze statystyką i gospodarstwem społecznym, prowadzona jest rozmaicie, inaczej w każdej prowincji, inaczej w każdej gminie. Nauczyciele wskazują najczęściej na ważniejsze zagadnienia bieżące, kładą nacisk na czytanie dzienników, omawiają sprawy najbardziej w danej chwili obchodzące ogół. Holendrzy osiągnęli wysoki sto-

pień wykształcenia politycznego, zasługa to jednak nietyle szkoły, ile prasy i stowarzyszeń oświatowych, szerzących wśród społeczeństwa wiedzę państwową.

Wśród krajów europejskich Danja wyróżnia się wysoką kulturą narodu, zarówno pod względem gospodarczym, jak społecznym i obywatelskim. Pomyślny stan ten zawdzięcza błogosławionym wpływom wyższych szkół ludowych, których dzieje wykazują, w jaki sposób można, w krótkim stosunkowo czasie, oświecić i uobywatelić dojrzale już i w życiu czynny udział biorące pokolenie, posługując się odpowiednimi metodami, przy pomocy nauczycieli, ożywionych duchem apostołskim. Szkoły te mają cele wyłącznie idealne, dążą do uszlachetnienia człowieka, ukazują dobre i piękne strony życia, opromieniające szarzyznę codziennych trosk i zabiegów. Nauki historyczne naczelne w nich zajmują miejsce, nauki społeczne przygotowują słuchaczy do zadań obywatelskich — ich uzupełnieniem są pogadanki o sprawach bieżącego życia, o zagadnieniach gospodarczych, politycznych, społecznych, religijnych, naukowych i estetycznych.

W Polsce mamy piękne tradycje, pozostałe po Janie Zamojskim i po Komisji edukacyjnej, która w obywatelskim kształceniu młodzieży widziała najsukcesyjniejszy środek ratowania ginącej Rzeczypospolitej i w dziedzinie tej w wielu względach wyprzedziła inne narody. W duchu współczesnych dążeń do twórczej szkoły pracy brzmią słowa polskiego myśliciela, Hoene-Wrońskiego, „że sprawiedliwość wieczysta zostawia nam całkowicie zasługę stworzenia naszych przeznaczeń“. Długoletnia jednak niewola nie pozostała bez śladów, których wyrazem jest dotkliwy, na każdym kroku napotykaný brak kultury społecznej i obywatelskiej, jaskrawe wykroczenia jednostek i całych grup przeciwko państwu i społeczności; marnotrawienie publicznego mienia; obojętne pomijanie spraw pierwszorzędnej wagi. Mimo olbrzymich bogactw ziemi naszej, z trudnością wydobywamy się z bezładnej gospodarki grożącej bankructwem — kochamy gorąco Ojczyznę, a zaślepieni wzajemną ku sobie nienawiścią, na szwank narażamy jej pomyślność. Tak długo, przez czasy niewoli, przywykliśmy uważać państwo za siłę złowrogą, że i dzisiaj wielu z nas nie jest w stanie zorjentować się w zmienionych warunkach, ani podporządkować osobistych swych interesów sprawie publicznej.

Nauka obywatelska należycie prowadzona w szkołach wszelkiego typu i stopnia, a także w instytucjach oświaty pozaszkolnej, pomóc może w zabiegach około wychowania pokolenia, zdolnego do podjęcia zadań, związanych nieodłącznie z niezależnością państwową. Metoda samodzielnej pracy, stosowana od lat wczesnych przy nabywaniu wiadomości, zdąża do wyzwolenia znacznych nieraz zasobów sił podświadomych, drzemających w duszach ludzkich, a tem samem powiększenia sumy energii społecznej, niezbędnej do rozwoju naszej kultury materialnej i duchowej, naszych wartości gospodarczych i moralnych.

Praca niniejsza podaje uwagi metodyczne do nauki obywatelskiej, wskazówki ogólne, nie przystosowane ściśle do żadnego programu, do żadnej specjalnie szkoły ani klasy — to zagadnienie metody, którą nauczyciel może dowolnie zmieniać i uzupełniać, rozszerzać lub ograniczać, odpowiednio do wieku, przygotowania, inteligencji swoich wychowanków, do stosunków i warunków lokalnych.

Ze względu na doniosłe znaczenie nauki obywatelskiej, szkoły nasze nie pożąają z pewnością dla niej czasu, ani środków pomocniczych. Buduje ona podwaliny Rzeczypospolitej w duszy narodu, budzi i organizuje moce niezbędne do zabezpieczenia i utrzymania państwa. Historia i życie dają nam tego niezliczone przykłady, kładąc na szali, obok materialnych, siły moralne, wymagające równie starannej, wytrwałej i umiejętnej uprawy.

II. Zagadnienia metodyczne.

Uwagi, dołączone do programu ministerjalnego, „Nauki o Polsce współczesnej”¹⁾, zaznaczają wyraźnie, „że metoda pracy większe ma znaczenie, od opanowania całego zakresłego materiału. Program, szkicujący ogólne ramy, daje nauczycielowi możliwość zajęcia się przedewszystkiem temi stosunkami, które pod jego kierunkiem uczniowie mogą poznać gruntownie i źródłowo, inne może potraktować ogólnikowo, a nawet całkowicie pominąć, byleby uczeń nabył zdolności do samodzielnej pracy i mógł w potrzebie znaleźć drogę do poznania interesujących go stosunków”.

Uwagi do programu dla szkół powszechnych polecają nauczycielowi, „by strzegł się frazesu, pochopnych uogólnień i przedkładowania szczegółami. Podstawą nauki mają być fakty znane lub możliwe do poznania przez dzieci. Należy wywoływać współdziałanie uczniów w ich doborze, pobudzać do wypowiedzania własnych spostrzeżeń”.

Programy ministerjalne uwzględniają w szerokiej mierze obywatelskie zadania „Nauki o Polsce współczesnej”. Nie poprzestając na ich omawianiu w związku z ustrojem i konstytucją, poświęcają im osobne rozdziały²⁾. „Nauka o Polsce, mówiąc, dać winna umiejętność sprawnego orjentowania się w zjawiskach życia narodowego, oraz ugruntować poważne zainteresowanie obywatelskie uczniów”³⁾. „Rzeczpospolita przedstawia się w niej jako sprawa wspólna, dźwigana i broniona wysiłkiem wspólnym. Młodzież rozróżniać winna minimum, jakie każdy dać musi, od obowiązku dawania ponad nakazane ustawowo normy, wedle uczucia obywatelskiego. Wyjaśniając czem jest poczucie

¹⁾ Program nauki w państwowych seminarjach nauczycielskich.

²⁾ Rozdział o prawach i obowiązkach obywatelskich w programie dla szkół średnich.

³⁾ Program dla seminarjów.

odpowiedzialności jednostki za ogół, nawiązać je można do wydarzeń i stosunków szkolnych, przypomnieć wniosłe przykłady z literatury i życia wielkich obywateli¹⁾.

Z uwagami temi mało liczą się wydane dotychczas środki pomocnicze i podręczniki, dają one w różnych układach i wymiarach materiał gotowy do pamięciowego opanowania. Wywołało to już zaniepokojenie ze strony ojca chrzestnego „Nauki o Polsce współczesnej”, p. Konrada Chmielewskiego²⁾. „Nie można rzeczy tych — mniema on — uczyć się z książki. Chodzi tu o znalezienie wspólnego mianownika dla ułamków wiadomości o ziemi rodzinnej, o streszczenie twórcze wszystkiego, co szkoła do wiadomości o Polsce dziecku swemu dała, o rozbudzenie rzeczywistej ciekawości do ojczyzny, bez deklamacji i frazesów — o wskazanie, co kto gdzie w tej Polsce odkrył. Osobista wartość nauczyciela, jego własna ciekawość Polski musi tu być nastrojem i przewodem. Powinno się zachęcać młodzież do pracy samostnej, indywidualnej, płynącej z własnej ciekawości — a nie zakuwać z książek o parę klas niżej“.

Nauczyciele nasi, mimo braku środków pomocniczych, nie szczędzą starań około udoskonalenia „Nauki o Polsce współczesnej”, czasopisma pedagogiczne przynoszą od czasu do czasu echa o pracach i wysiłkach w tej dziedzinie. Tak np., w „Szkołę powszechną”³⁾ czytamy sprawozdanie z wystawy „Poznaj Polskę, zorganizowanej w 1921 roku, w Pabjanicach, z prac uczniów, przez nauczyciela geografii, K. Staszewskiego. Wystawa obejmowała działy następujące: 1) Krajobraz Polski, 2) Stanowisko Polski w świecie, 3) Bogactwa naturalne Polski, 4) Ludność, 5) Budownictwo i zdobnictwo. Morze polskie i Górny Śląsk stanowiły działy osobne. Sala, przeznaczona na krajobraz, ozdobiona była widokami i kartami, olbrzymią mapę na piasku wykonali sami uczniowie. Porównawczo zestawili oni, w graficznych wykresach, obszar i zaludnienie państw europejskich w stosunku do Polski, długość linii kolejowych, zużycie węgla i żelaza, stan uprzemysłowienia, oświaty i t. p. W samej Polsce zestawili w podobny sposób stosunki gospodarcze, ludnościowe, narodowościowe, wyznaniowe i kulturalne. Uwagę zwracali kolorowe mapy kopalni, zwierząt i roślin, ozdobne wycinanki, wzory strojów ludowych, malowane skrzynie, klejone budynki w stylu swojskim i t. p.

W innym czasopiśmie dla nauczycieli szkół średnich Tadeusz Kupczyński podaje próby metod, stosowanych przez niego przy „Nauce o Polsce współczesnej”. Uczniowie sporządzają wykresy i tablice statystyczne, ilustrujące badane przez nich zjawiska, opracowują monografie poszczególnych gmin, lub całych krain, jak np. Śląsk Górny.

¹⁾ Program dla szkół powszechnych.

²⁾ „Nieporozumienia”, zeszyt 3 „Polski współczesnej”.

³⁾ Rok III., zeszyt I.

Próbą metodyczną jest i praca niniejsza. Zbliżyć ma ona ucznia do rozegrywających się dokoła nas procesów życiowych. Zamiast omawiać poszczególne zagadnienia jedne po drugich, wedle wzorów, podawanych przez podręczniki, zdąża do jednoczesnego ujęcia różnorodnych zjawisk w ich związku, ruchu, walce, współdziałaniu, w ich wzajemnych stosunkach — do łączenia przejawów zależnych od siebie i uzupełniających się w życiu, a rozdzielonych przez sztuczne nasze klasyfikacje. Zarzuca długo praktykowany zwyczaj podawania nauki w postaci poszczególnych przedmiotów, ujętych w rozdziały, ustępy i paragrafy — wysuwa na plan pierwszy czynną współpracę uczniów — nauczycielowi przydziela rolę organizatora pracy i kierownika.

Wartość metody tej może być intelektualna i etyczno-społeczna. Może dać lepsze odczucie otaczającej nas rzeczywistości, zbliżyć szkołę do życia, a także prowadzić klasę w kierunku solidarnego współdziałania, wzajemnego uzupełniania podejmowanych trudów i wysiłków. Może przygotowywać lepiej młodych obywateli do zrozumienia warunków, wśród których żyć im wypadnie, łagodzić ostrze wybujałych egoizmów i niechęci na tle współzawodnictwa wyrosłych.

Nauka o Polsce wymaga od nauczyciela nader wszechstronnego wykształcenia, a także odczucia bieżących zagadnień i wypadków; wymaga ciągłej, nieustannej czujności, baczного śledzenia za biegiem życia, za ruchem wydawniczym; czytania nowych książek, broszur, czasopism; uczęszczania na zgromadzenia, odczyty, dyskusje; czynnego udziału w sprawach publicznych.

Nauka ta wymaga nie tylko wiedzy, ale i czasu. Lekcje muszą być coraz to inaczej opracowywane i prowadzone. Ćwiczenia, zadania, wycieczki nie dadzą się pomieścić w sztywnych ramach godzin szkolnych, zająć muszą nieraz popołudnia i dni świąteczne. Nauka wykraczać wciąż będzie poza dotychczasowe formy i zwyczaje, poruszać uczniów, zbliżać ich do nauczycieli, nawiązywać między nimi przyjazne, bezpośrednie stosunki. Z ciasnych, dusznych izb szkolnych wyprowadzi młodzież na szerokie pola i ludne ulice, zbliży ją do przyrody i społeczeństwa, ukáže warsztaty zbiorowej pracy rolniej, przemysłowej i duchowej; zwróci uwagę na zjawiska, dokoła których dotąd przechodziła nieświadomie; otworzy oczy na otaczające nas piękno, otworzy serca na piętrzące się zewsząd otchłanie krzywdy, nędzy i cierpienia.

Nauka tak prowadzona pochłaniać musi wiele czasu i sił zarówno uczniów, jak nauczycieli, uniknąć natomiast może nudy i szablonu, wywoływać zainteresowanie, radość, które pracę ułatwią i opromieniają.

Do trudniejszych zadań w „Nauce o Polsce“ należy utrzymanie przez nauczyciela obiektywnego stanowiska wobec zwalczających się w życiu stronnictw politycznych, wobec różnych prądów, kierunków, przekonań — grozi tu na każdym kroku

wprowadzenie do szkoły waśni mącących życie społeczne. Nauczyciel winien wnieść się na ów wysoki poziom, na którym można rozumieć zjawiska, widzieć ich głębsze, istotne, w naturze ludzkiej tkwiące przyczyny, poza grą znikomych mnie-mań i namiętności.

W nas samych i dokoła nas przygotowują się już zajęć mające przemiany — bankrutuje kultura materialistyczna, zaznaczają się dążenia do innej kultury, bardziej społecznej i uduchowionej.

Na pizemiany te trzeba zwracać uwagę młodego pokolenia ¹⁾, przygotowywać dla przyszłości „lepszego człowieka“, który poprawi stosunki, przetrworzy instytucje, urzeczywistni marzenia o sprawiedliwszym ustroju.

We Francji, jeszcze przed wojną, Stowarzyszenie „Union pour la vérité“ podjęło ciekawą próbę założenia szkoły nowego typu ²⁾. Ma ona na celu kształcenie dobrych obywateli i republikanów ³⁾ pomagać chce wychowankom swym do wydobycia tkwiących w nich zasobów twórczej energii i inicjatywy, urabiać harmonijnie dusze ludzkie w przekonaniu, że droga to najlepsza do zapewnienia państwu ładu i pomyślności ⁴⁾. Do szkoły przyjmuje się młodzież od lat 18-tu, obojga płci, na lat cztery. Żadne dyplomy ani świadectwa nie są potrzebne, wymaga się natomiast pewnych właściwości umysłu i charakteru — nieodpowiedni kandydaci, po 9-ciu tygodniach próby, mogą być wydalen. Każdy uczeń musi ponadto, poza szkołą, kształcić się zawodowo w dowolnie obranym kierunku.

W zakładzie niema określonych kursów, lekcji, ani podręczników, uczniowie pracują samodzielnie pod opieką kierowników i kierowniczek studjów. Rok szkolny liczy 36 tygodni ćwiczeń, podzielonych na 4 kwartały, trwające po 9 tygodni. Praca każdego kwartału i każdego roku jest całością w sobie zamkniętą. Na każdy tydzień przypada tylko 7 godzin zajęć obowiązkowych, z których 1½ godziny przeznaczają się na studia współczesnych stosunków — porad udzielają doświadczeni fachowcy w zakresie swych specjalności, — 1½ godziny poświęcają uczniowie badaniom źródeł naszej kultury, 4 godziny zaś wycieczkom, pod odpowiednim kierunkiem. Wycieczka całodniowa liczy się za tydzień. Przedmiotem studjów w pierwszym roku jest praca produkcyjna, życie materialne, w roku drugim życie umysłowe, w trzecim duchowe, w czwartym prawne i polityczne.

Szkola usiłuje zbliżyć wychowanków swych do społeczeństwa, wśród którego żyć im wypadnie; zwraca uwagę na skarby

¹⁾ Podręczniki francuskie G. Châtela oparte na ideologii solidaryzmu społecznego, podobnie dzieło niemieckie Elżbiety Gnauck — p. t. „Das soziale Gemeinschaftsleben im Deutschen Reich“.

²⁾ Paul Desjardins, „Idée d'une école“. Paris. 1914. Librairie Armand Colin.

³⁾ „École de commune culture“.

⁴⁾ Plato twierdził, że państwo jest odbiciem dusz swoich obywateli — podobnie mniemał też Mickiewicz.

i zasoby naszej cywilizacji, budowanej trudem wieków i pokoleń; dąży do stworzenia środowiska, w którym regulatorem stosunków jest pomoc wzajemna i sprawiedliwość; sprzyja ono skupieniu myśli i pracy w określonym kierunku, wydobywa na plan pierwszy wszystko, co ludzi ze sobą łączy i wiąże. Broszura kierownika szkoły, Pawła Desjardin, daje wiele cennego materiału, wiele wskazówek, uwag, wzorów i planów, zdążających do wytworzenia uczelni nowego typu, przeciwstawiającej się jaskrawo dotychczasowym formom i metodom!).

Helena Witkowska.

Rozwój i wychowanie płciowe dziecka w świetle Freudyzmu.

(Ciąg dalszy).

ROZDZIAŁ V.

Rozwój płciowy dziecka wedle teorii Freuda.

Literatura.

Widzieliśmy, że Freud ma słuszość, gdy na pytanie: „Czyż wiek dziecięcy nie jest okresem życia, który się właśnie odznacza brakiem popędu płciowego?” („O psychoanalizie“ St. Jekelsa, str. 51) — odpowiada nieco drastycznie: „Z pewnością rzecz nie ma się tak, że dopiero w okresie pokwitania popęd płciowy wciela się w dzieci, podobnie jak w ewangelii djabeł w świnię. Dziecię posiada od samego początku swe dążności i załatwienia płciowe, przynosi je ono z sobą na świat; a w drodze doniosłego, obfitującego w etapy rozwoju urabia się z nich t. zw. normalna płciowość dorosłego²⁾. Tu powołuje się Freud nie tylko na własne psychoanalityczne badania, szczególnie zaś na „Analizę fobji u 5-letniego chłopca“ („Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben“. Jahrbuch für psychoanalytische u. psychopathologische Forschungen. I. tom 1909), lecz i na badania amerykańskiego lekarza *Dra Sanforda Bella* („A preliminary study of the emotion of love between the sexes“ American Journal of Psychology 1902), który w ciągu 15 lat „zebrał niemniej niż 2.500 dodatnich obserwacji, między temi 800 własnych“, stwierdzających istnienie popędu płciowego u dzieci w wieku 3, 4 i 5 lat. Odtąd psychoanalityczna literatura tego

¹⁾ Zagadnienia te były przedmiotem obrad międzynarodowego zjazdu pedagogicznego w Territet, w Szwajcarii, w sierpniu 1925 r.

²⁾ Podobnie i *A. Moll* (o. c. str. 3—4): „Dojrzewanie płciowe składa się z wielu symptomów natury po części psychicznej, po części somatycznej. Poszczególne symptomy pojawiać się mogą, jak to w dalszym ciągu wykazę, i u dzieci zdrowych już w wieku lat 7 lub 8, gdy tymczasem inne wykształcają się dopiero w przeciągu lat następnych aż do ukończenia rozwoju dojrzewania“.

przedmiotu rośnie stale; podstawę stanowi dzieło Freuda p. t. „Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie”. (Wiedeń, Lipsk, Deuticke. I. wydanie 1905, II. wydanie 1910) oraz prace drobne pomieszczone w 2 tomach p. t. „Sammlung kleiner Schriften zur Neurosenlehre”. (T. I. wyd. I. 1906, wyd. 2. 1911, t. II. wyd. I. 1909, wyd. 2. 1912), dalej prace Junga (np. „Über Konflikte der kindlichen Seele” *Jahrbuch*¹⁾ I. 1909), Bleulera (np. „Sexuelle Abnormitäten der Kinder”. *Jahrbuch der schweiz. Gesellschaft für Gesundheitspflege* IX. 1908), Marcinowskiego: „Zur Frage der infantilen Sexualität” (Berliner Klinik 1909), Sadgera: „Haut-, Schleimhaut- und Muskelerotik” (*Jahrb.* III. 1911) i wielu innych, pomieszczone w czasopismach „Imago”²⁾ (osobna rubryka: „Kinderseele”, red. przez panią Dr. Hug-Hellmuth) i w „Zentralblatt für Psychoanalyse”³⁾. Wiele ciekawych przyczynków do wczesnego seksualizmu dziecięcego podają również psychoanalityczne prace w wydawnictwie periodycznym „Schriften zur angewandten Seelenkunde” (red. Freud), poświęconem psychoanalizie w zastosowaniu do różnych dziedzin życia duchowego, jak psychologia twórczości artystycznej, mitologia, kryminologia itd. — Do kwestji naszej por. również „Die Onanie. Vierzehn Beiträge zu einer Diskussion der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung”. Wiesbaden 1912. — Bogatą literaturę, mnóstwo ciekawych faktów oraz autobiograficzne wyznania pisarzy i twórców, jak Baudelaire, Fr. Hebbel, K. F. Meyer G. Keller, L. Tolstoj, Ganghofer i w. i. odnośnie do ich popędu płciowego w dzieciństwie podaje pastor Dr O. Pfister w dziele p. t. „Die psychoanalytische Methode” (I tom wydawnictwa p. t. „Pädagogium” w Lipsku i Berlinie pod red. Meumanna i Messnera. J. Klinckhardt 1913)⁴⁾ szczególnie Rozdz. VII. „Die infantilen Wurzeln der Verdrängung” i Rozdz. IX. I. „Freuds kompositorische Sexualtheorie”. — Jest to pierwsza na większą miarę zakrojona, acz mętna, praca, traktująca psychoanalizę ze stanowiska pedagogicznego. — Z tego też stanowiska omawiają popęd płciowy dziecka i jego objawy w wielu artykułach oba pisma pedagogiczne, propagujące psychoanalizę: szwajcarskie „Berner Seminarblätter” i wiedeńskie „Monatshefte für Pädagogik und Schulreform”. W pierwszym z nich znajdujemy (Rocznik VI. 1912/13. Z. 10. 11. 12) ujęte pod wspólnym tytułem „Psychoanalyse und Pädagogik” głosy szwajcarskich pedagogów jako woła dyskusji,

¹⁾ „Jahrbuch für psychoanalytische u. psychopathologische Forschungen”, zał. w r. 1909, wyd. Bleuler i Freud, red. Jung.

²⁾ „Imago”, Zeitschrift für Anwendung der Psychoanalyse auf die Geistes-Wissenschaften. Zał. w r. 1912, dwumiesięcznik, red. H. Sachs i O. Rank.

³⁾ Zał. w r. 1910., red. W. Stekel.

⁴⁾ Tęgoż autora p. „Anwendungen des Psychoanalyse in der Pädagogik u. Seelsorge”. Imago. I. 55—82 (1912).

przeprowadzonej w „Psychoanalytischer Lehrerverein“ w Zurychu; drugie przynosi bardzo wiele artykułów przede wszystkim samego redaktora *Dra Alfreda Adlera*, wybitnego lekarza i oryginalnego psychoanalityka, autora licznych i pod względem pedagogicznym wielce ciekawych, prac jak „Studie über die Minderwertigkeit der Organe“ (1907), „Über den nervösen Charakter“ (Wiesbaden 1912) i — wraz z *K. Furtwänglerem*, wydającego drugie pismo: „Heilen und Bilden“ (Ärztlich-pädagogische Arbeiten des Vereines für Individualpsychologie. Monachjum). — O teorii wzgl. teorjach A. Adlera przyjdzie nam w dalszym ciągu wspomnieć.

Amnezja wczesnej płciowości dziecięcej.

Ta część nauki Freuda budzi najsilniejszy może protest u lekarzy, psychologów i wychowawców, z drugiej zaś strony najsilniejszy też upór u psychoanalityków, stojących niewzruszenie pify swojej nauce o seksualizmie dziecięcym. Przeciwnicy zarzucają psychoanalitykom: 1) dowolność interpretacji seksualnej, 2) panseksualizm, 3) uogólnianie faktów patologicznych, 4) nieuwzględnianie faktu niepełnej amnezji z okresu owego seksualizmu dziecięcego. — Psychoanalitycy natomiast powołują się na wyniki psychoanalizy, która pono we wszystkich wypadkach — w patologicznych najwyraźniej — stwierdza seksualną genezę „symptomów“ i początków jej szukać każe w dziecięcych przeżyciach seksualnych. Ową zaś amnezję tłómaczy Freud właśnie swoją teorią stłumień i wyparc, przyjmując nadto — „wypieranie organiczne“ t. j. dokonujące się automatycznie drogą organicznego rozwoju. Poza tem jednak przyjmuje Freud, że owa amnezja bynajmniej nie jest zupełna; istnieje bowiem w psychice człowieka dojrzałego cały szereg wspomnień z okresu dziecięcego, są to jednak nie wspomnienia całkowite i dokładne, lecz — jako pierwotnie wyparte — fragmentaryczne tylko i zmienione przez owe „opory“, — najczęściej zaś w ten sposób, że jakieś wrażenie późniejsze staje się tworem zastępczym za owo wyparte wrażenie dziecięce; wspomnienia te — wracające często w snach — nazywa Freud „ukrytymi (i kryjącymi) wspomnieniami“ (Deckerinnerungen), ich pierwotnej zaś treści dochodzi drogą psychoanalizy. „Zresztą — mówi Freud — jest łatwo zrozumiałem, że przeważna część ludzi, lekarze i inni nie chcą wiedzieć o życiu płciowem dziecka. Pod wpływem wychowania bowiem w kierunku kultury zapomnieli oni o swej własnej dziecięcej płciowości i nie chcą, by im przypominano to, co stłumili. Doszliby oni do innego przekonania, gdyby badania nad tym tematem rozpoczęli od swej własnej analizy, więc przetrząśnięcia i wytlómaczenia swych wspomnień dziecięcych“. („O psychoanalizie“ str. 53).

Lecz pomijamy tę polemiczno-krytyczną stronę teorii Freuda, by przejść do pozytywnych jej twierdzeń i poglądów na rozwój płciowy dziecka.

Okresy w rozwoju popędu płciowego.

Najbardziej charakterystycznymi znamionami teorii seksualnej Freuda jest: 1) jej ewolucjonizm, uważający dojrzały stan popędu płciowego za wytwór stopniowego rozwoju, zaczynającego się już w najwcześniejszym dzieciństwie, oraz 2) pojęcie popędu płciowego, jako popędu złożonego.

Oto w rozwoju popędu płciowego wyróżnia Freud 3 główne fazy, obejmujące trzy okresy życia: 1) okres niemowlęstwa, 2) okres dziecięcy (3-ci i 4-ty rok) i 3) okres pokwitania (rozpoczynający się wedle Freuda mniej więcej z 11-tym rokiem życia). Pomiedzy temi okresami przyjmuje Freud tzw. okresy utajonej płciowości (Latenzperioden).

A. Okres niemowlęcy.

Autoerotyzm i sfery erogenetyczne.

Płciowość niemowlęcia charakteryzuje Freud dwoma określeniami: autoerotyzmu i popędów częściowych (Partialtriebe), umiejscowionych w tzw. sferach erogenetycznych. — Pierwsze oznaczają, że dziecko jest jeszcze samo dla siebie przedmiotem i celem pobudzeń płciowych, drugie: że pobudzenia owe — choć w zasadzie wyjść mogą od każdego miejsca na obwodzie skóry oraz bion (np. wyścielających jamę ustną czy odbytnicę) — głównie jednak przywiązane są do pewnych, jakby szczególnie predestynowanych — dzięki innym funkcjom fizjologicznym — miejsc i organów. Takiemi miejscami są przede wszystkim *w a r g i o d b y t n i c a*. Pierwsze, spełniając funkcję odżywczą (ssanie), dostarczają dziecku szczególnie miłych wrażeń, które dziecko następnie i poza tą funkcją stara się uzyskać, powtarzając jakby czynność ssania: jest to t. zw. *cimoktanie*, któremu *Freud* za *Drem Lindnerem* przypisuje charakter rozkoszy seksualnej.

I odbytnica dzięki swej funkcji fizjologicznej staje się źródłem pobudzeń, które dziecko samorzutnie przedłużyć się stara — np. zatrzymaniem stolca. Stąd tak częste u dzieci „katary kiszek” (erotyka analna). Do tych sfer erotycznych należą również organy rozrodcze (genitalia), — zewnętrzne i wewnętrzne; pierwsze dzięki podrażnieniom zewnętrznym (jak pieszczoty, mycie, spowijanie itd.), — drugie dzięki oddawaniu moczu dostarczają dziecku pewnych przyjemnych pobudzeń, które prowadzą w następstwie bądź do „onanji niemowlęcej” (przez tarcie, naciskanie i t. d.) bądź też do zatrzymywania moczu (erotyka uretralna) a nawet do rodzaju polucji, w której miejsce brakującego nasienia zajmuje mocz, a więc w postaci t. zw. *enuresis nocturna*. — Zresztą wedle Freuda każde inne miejsce i organ, głównie skóra („łechtanie”), może stać się sferą erogenetyczną.

Biologiczne i psychoewolucyjne znaczenie „popędów cząstkowych”.

Cel biologiczny tej płciowości dziecięcej, rozmieszczonej jakoby w całym ciele, upatruje Freud w tem, ażeby „w przyszłości podniety płciowe mogły powstawać w różnych miejscach ciała i aby na drogach możliwie najliczniejszych rozwijały u osobnika popęd płciowy, mający służyć do zachowania gatunku”. (T. Jaroszyński: „O metodzie psychoanalitycznej Freuda”, str. 29). Znaczenie zaś ich dla rozwoju jednostki jest wielokrotne:

1) Przedewszystkiem patologiczne: jeśli bowiem owe sfery erogenetyczne zbyt silnie się rozwiną, grożą utwierdzeniem płciowości (Fixierung) do tych cząstkowych pobudzeń czyli usamodzielnieniem się tych popędów cząstkowych. Prowadzi zaś to, jak zobaczymy, bądź wprost do wypaczeń płciowych (perwersyj), bądź, gdy ulega zbyt gwałtownemu stłumieniu, usposabia do przyszłych nerwic.

2) Dzięki t. zw. prawu paralelizmu psychoseksualnego, polegającego wedle Freuda na tem, że rodzaj przeżyć płciowych znajduje odpowiedniki swe po stronie psychicznej, charakter człowieka uwarunkowany jest przez owe anomalje płciowe; i tak dzieci, u których bądź dzięki konstytucjonalnej dyspozycji, bądź też przygodnym czynnikiem, sfera erogenetyczna ust (cmokanie) nazbyt się wykształci, popaść mogą w przyszłym życiu w perwersję całowania lub też w nałóg palenia i picia; jeśli zaś popęd ten ulegnie zbyt radykalnemu stłumieniu, to dzięki wspólnocie tej sfery z funkcją odżywiania wytworzyć się może histeryczny wstręt do jedzenia (anoreksja), skłonność do wymiotów, ściśnięcie przełyku i t. d. Tożsamo w wyższym stopniu odnosi się do t. zw. koprofilnych dzieci; tu zbytne zabarwienie uczuciem przyjemnem tej pierwotnej sfery erogenetycznej, jaką jest odbytnica, jeśli się utrzyma, wywołuje wprost chroniczną obstypację i perwersję erotyki analnej; jeśli zaś ulegnie stłumieniu, to — dzięki odkrytemu przez Freuda empirycznie prawu przenoszenia się pobudzeń z dolnych organów na górne — przenieść się może w postaci wyżej wspomnianych objawów na usta, bądź też wywołuje cały szereg neurotycznych objawów psychicznych (należących do grupy: nerwicy przymusowej (Zwangsneurose) w postaci różnych skatologicznych ceremonij, oraz właściwości charakteru, których Freud 3 główne wymienia: drobiazgowość i zamięłowanie do porządku, oszczędność (skąpstwo) i upór, będące reakcjami twórami i symbolicznymi zastępczemi odpowiednikami stłumionych popędów pierwotnych (czystość — za pierwotne zamięłowanie do nieporządku, nieczystości; upór — za pierwotny upór przy defekacji, zamięłowanie do pieniędzy — za zamięłowanie do teje¹⁾). Podobnie nadmiernie rozwinięta „erotyka uretralna” dziecka utrwalić się może w przyszłości lub ulec stłumieniu, wywołując po stronie psychicznej —

¹⁾ Por. Freud: Sammlung kleiner Schriften zur Neurosenlehre, t. II.

nadmierną ambicję. (Wynika ona z konfliktu między obawą kary za „moczenie” a nieudalnym często wysiłkiem powstrzymania tego popędu¹⁾). Do tych rażących niewątpliwie swą niewdopodobną dziwacznością interpretacji doszedł Freud nie na podstawie spekulacji — jak twierdzi — lecz gruntownych psychoanaliz, dokonywanych na nerwicach i snach; w tych ostatnich bowiem i u dojrzałych ludzi normalnych wracają jeszcze później owe stłumione już popędy pierwotne, acz w wykoszlawionej postaci.

Tu jeszcze wspomnieć wypada o pewnych analogicznych znamionach somatycznych, wskazujących jakoby na tę niemowlęcą funkcję seksualną: oto lekarz *Dr Beyer* stwierdził („Deutsches Archiv für klinische Medizin” t. 73), że wewnętrzne organy płciowe większe są u noworodków, niż u dzieci starszych; ich rozwój wsteczny (inwolucja) dokonywać się ma wedle *Dra Halbana* („Die Entwicklung der Geschlechtscharaktere”, *Archiv für Gynäkologie* t. 70. 1903) w przeciągu kilku pierwszych tygodni życia pozamaciecznego.

B. Okres utajenia popędu płciowego.

Po tym okresie seksualizmu niemowlęcego następuje okres zupełnego utajenia płciowości (Latenzperiode — wedle terminu lekarza berlińskiego *Dra W. Fliessa*). W okresie tym rozpoczyna się dwojaki proces, który i w dalszym przebiegu życia normuje rozwój popędu płciowego, mianowicie: 1) wypieranie organiczne, polegające na zanikaniu owych niemowlęcych popędów pod wpływem samych procesów organicznych; oraz 2) wychowawcze ich tłumienie. To drugie ma wagę niezmierną; albowiem „w okresie zupełnego lub częściowego utajenia urastają w duszy ludzkiej moce, które później przeciwstawiają się popędowi płciowemu, jakoby groble”. (*Freud: Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie*, str. 38). W części to tylko rzeczą wychowania, w części zaś drugiej rzeczą naturalnego rozwoju organicznego. Wychowanie winno nad owym procesem naturalnym tylko czuwać, kierować nim i pogłębiać go. Owe zaś moce, przez wychowanie budzone, to przedewszystkiem: wstyd, wstręt i zasady moralne z jednej strony, a z drugiej przenoszenie owej tłumionej energii seksualnej na cele wyższe. Jest to t. zw. u w z n i o ś l e n i e (Sublimierung), w którym Freud widzi główną drogę i cel wychowania. Dokonuje się ono „prawdopodobnie kosztem samych pobudzeń dziecięco-płciowych, których dopływ więc w tym okresie utajenia zupełnie nie zanika, lecz tylko — w części lub zupełnie — odwodzonym zostaje od przeznaczenia seksualnego na inne cele. Historycy kultury zgodni są pod tym względem, że przez takie

¹⁾ „Dla ostatecznego uformowania się charakteru z popędów konstytucjonalnych można postawić następującą formułę: pozostałe rysy charakteru są bądź niezmiennym dalszym ciągiem pierwotnych popędów, bądź ich uwzniośleniem, bądź też tworami reakcyjnymi wobec nich”. (*Freud: „Charakter und Analerotik”*. — *Sammlung kleiner Schriften*. II. t., str. 137).

odprowadzanie popędów od celów seksualnych i skierowywanie ich na nowe cele, (proces, zasługujący na nazwę uwznioślenia) zyskuje ludzkość potężne energie dla wszelkich prac kulturalnych. Dodałobyśmy tylko, że tensam proces dokonywa się w rozwoju poszczególnych jednostek i początek tego procesu oznaczylibyśmy na okres utajenia dziecięcej płciowości". — (Freud o. e.). Mechanizm owego uwznioślenia (automatycznie się dokonującego) tłumaczy Freud w ten sposób, że owe popędy w dzieciństwie, jako pozbawione jeszcze funkcji rozrodczych i sprzeczne z ogólnym rozwojem jednostki, budzą uczucia nieprzyjemne (grupy reakcyjne), które skutecznie przyczyniają się do świadomego ich tłumienia przez wychowanie.

C. Okres dziecięcy.

Momenty wywołujące popęd płciowy u dzieci.

Ten proces wychowawczego tłumienia i organicznego wypierania nabiera jeszcze większego znaczenia w drugim okresie, t. j. okresie dziecięcej płciowości, rozpoczynającym się około 3 lub 6 roku. Tu dopiero w całej pełni okazuje się charakter tej płciowości, który Freud określa jako „wielokształtnie spaczony“ (*polymorph pervers*), mając na myśli cały szereg „częstkowych popędów“, które — prócz owych jeszcze niezupełnie stłumionych popędów niemowlęcych — budzą się w tym okresie. Budzą się zaś one bądź pod wpływem pewnych podrażnień centralnych, bądź zewnętrznych. Freud wymienia następujące przyczyny, wywołujące podrażnienia płciowe u dzieci: 1) samorzutny popęd, dążący do odrębnego wywołania tej samej rozkoszy, której doznawało dziecko przy zaspokajaniu innych funkcji (np. jedzenia i t. d.); 2) zewnętrzne podrażnienie (skóry, narządów płciowych i t. d.), tak częste przy fizycznym pielęgnowaniu dziecka; 3) pewne ogólne podniety organiczne, jak temperatura, rytmiczne wstrząsanie ciała (kołysanie, podrzucanie, tak miłe dzieciom!), jazda na wozie, jazda koleją (tem tłumaczy Freud życzenie dzieci, by być konduktorem, a w razie stłumienia u dojrzałych neuropatyczny objaw: nudności (t. zw. choroba kolejowa, lęk przed huśtaniem się, kołysaniem i t. d.); 4) intensywna praca mięśni (np. w zapasach dzieciennych; stąd przejście do — sadyzmu); 5) silne wstrząsy psychiczne (afekty), jak wszelki lęk, przestrasz; tu Freud przytacza lęk przed pytaniem: „U dziecka szkolnego — mówi — może lęk przed pytaniem albo napięcie psychiczne wobec trudnego zadania doprowadzić do wydobycia się popędu płciowego na jaw, oraz wpłynie na stosunek jego do szkoły: w tych bowiem warunkach występuje często uczucie, podniecające do dotknięcia narządów płciowych lub pollucji, wraz z wszystkimi jej niepokojącymi następstwami. Zachowanie się dzieci w szkole, tak często będące zagadką dla nauczycieli, winno być wogóle rozważane w związku z ich kielkującym popędem płciowym“. (Freud o. c.

str. 55¹⁾; 5) źródłem pierwszych niewyraźnych pobudzeń płciowych może być również koncentracja uwagi i wogóle wysiłek duchowy; 6) również chłosta — zwłaszcza na pośladkach — już dzięki organicznemu połączeniu tej części ciała z organami płciowymi wywołuje często owe pobudzenia, a co gorsza, usposabia z góry do perwersji masochizmu. Rzecz to istotnie znana od czasu wyznań J. J. Rousseau'a, a dziś uznana przez wszystkich lekarzy i psychiatrów, którzy zgodnie oświadczają się przeciwko chłście, jako środkowi pedagogicznemu. Odnosi się zaś to szczególnie do dzieci anormalnych. (Por. T. Heller: *Grundriss der Heilpädagogik*. Rozdz. VIII., str. 280: „Kara chłosty, która sprawia dzieciom dotkliwy ból, nie jest wogóle środkiem wychowawczym. Są dzieci niedorozwinięte, u których już w małej mierze zastosowana chłosta rozbudza najniższe namietności. Nadto i to wziąć należy pod uwagę, że zarówno doznawanie, jak i zadawanie bólu pozostaje w bliskim związku z najsmutniejszymi objawami zбоczeń płciowych“. Por. także A. Moll: *„Życie płciowe dziecka“* (Das Sexualleben des Kindes. Berlin 1909. Str. 287 i n.), oraz M. Cohn: „Kinderprügel und Masochismus“. Inowrocław); 7) w okresie tym rolę pierwszych pobudek odgrywają też często bezpośrednie nadużycia i uwiedzenia ze strony niesumiennych pielęgniarzy, pielęgniarek i t. d.; 8) w końcu wymienić należy również samorzutne pobudzenia centralne, występujące i u dzieci normalnych, w bardzo wysokim zaś stopniu u dzieci patologicznych i niedorozwiniętych, u których przedwczesny rozwój popędu płciowego należy często (choć nie zawsze) do znamion chorobowych; prowadzą one wprost do t. zw. masturbacji dziecięcej.

Nowe „popędy cząstkowe“, ich biseksualizm i ambiwalencja uczuciowa.

Objawy rozbudzonego przez powyższe przyczyny popędu płciowego i w tym okresie mają również charakter jeszcze autoerotyczny. Prócz owych już w okresie niemowlęstwa czynnych popędów cząstkowych zjawiają się teraz jednak popędy nowe, których natura i pochodzenie nie dość są jeszcze wyjaśnione. Cechą ich znaną, że występują w parach, łączących popędy wręcz sobie przeciwne; są to przede wszystkim: sadyzm i masochizm (czynna i bierna algolagnia, — jak je nazywa Freud za Schrenck Notzingiem, który podobnie, jak Eulenburg (w „Sexuale Neuropathie“) uznaje związek obu tych zбоczeń) — oraz ekshibicjonizm (popęd do obnażania i ukazywania części płciowych i popęd do ich oglądania (voyeurs).

¹⁾ W tem seksualnem działaniu silnych uczuć, bez względu na ich jakość, widzi Freud przyczynę późniejszej przyjemności, złęczonej nawet z afektami przykremi (np. w estetycznem przeżywaniu tragedji). W tem zespoleniu rozkoszy i bólu tkwi zaród sadyzmu i masochizmu, występujących zazwyczaj w analitycznej złęczonej u jednego i tego samego osobnika.

Na tem polega owa „ambiwalencja“ popędów czyli ich dwuwartościowość uczuciowa, której cechą jest owo dziwne ich zespolenie i łatwość przechodzenia jednego w drugie¹⁾. W popędach tych przejawia się też po raz pierwszy u dzieci wyjście poza autoerotyzm i odnoszenie swych popędów płciowych do tzw. „przedmiotu seksualnego“ tj. do drugiej osoby.

Prócz tej ambiwalencji popędu płciowego drugą jego cechą charakterystyczną jest jego biseksualność tj. zdolność do odnoszenia swych afektów do osobników obojga płci. Freud idąc za W. Fliessem — widzi w biseksualizmie pierwotną cechę seksualizmu wogóle, z którego dopiero, pod wpływem filii i ontogenezy rozwinął się monoseksualizm²⁾. — Faktów tychnie wydedukował Freud również — jak twierdzi — z jakiejś ogólnej koncepcji popędu płciowego, lecz stwierdził je drogą obserwacji względnie analizy ludzi normalnych i patologicznych. U ludzi normalnych owe popędy częściowe doznają wyparcia organicznego i stłumienia przez wychowanie. (Umożliwia to ich niezbyt wielka energia, oraz proces uwznioślenia, dzięki czemu częścią przeobrażają się one na wyższe walory psychiczne, częścią zaś podporządkowują się pod prymat popędu rozrodczego). — U jednostek zaś patologicznie usposobionych nabierają dzięki tej konstytucyjnej predyspozycji te lub owe popędy częściowe szczególnej mocy i wskutek tego wyodrębniają się i utwierdzają tj. nie podporządkowują się pod popęd rozrodczy; — albo też następuje zbyt energiczne ich stłumienie, wskutek czego energia ich przenosi się na inne funkcje bądź somatyczne bądź psychiczne, powodując w nich zaburzenia. W pierwszym wypadku powstają perwersje (zbożenia), w drugim psychoneurozy.

Narcyzm.

W tym też okresie przybiera popęd płciowy postać pośrednią pomiędzy autoerotyzmem a „miłością przedmiotową“, zwaną przez Freuda narcyzmem. Tu już owe popędy częściowe są zespolone w jedno i często zogniskowane w centrach rozrodczych, lecz przedmiotem miłości — jest jeszcze sam osobnik dla siebie tj. zarówno cały jego organizm, jak i jaźń, w tym czasie już ukonstytuowana. (Rozkochanie się w sobie). I taka konstelacja psychiczna musi również doznać gruntownych przeobrażeń, jeśli nie ma stać się w dalszym rozwoju patologiczną.

¹⁾ Sadyzm tłumaczy Freud biologicznie, jako pozostałość pierwotnego popędu agresywnego, złączonego z aktem zdobywania przez mężczyznę „łupu miłosnego“.

²⁾ W tym względzie powołuje się Freud na podłoże anatomiczne: „Pewien stopień anatomicznego hermafrodytyzmu należy do normy. U żadnego normalnie zbudowanego osobnika męskiego czy żeńskiego nie brak śladów aparatu płci drugiej, które bądź istnieją nadal jako organy beczynne i szczątkowe, bądź też przekształcone zostały do przejęcia innych funkcji“. (Freud: „Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie“ str. 8).

Wybór „przedmiotu miłości”: „kompleks edypowy” i „romans rodzinny”.

Wreszcie występuje w okresie tym szereg zjawisk pierwszorzędnej wagi dla całego psychofizycznego życia dziecka: uczucia związane z wyborem przedmiotu miłości. W wyborze tym płeć nie odgrywa żadnej jeszcze roli a przedmiotem jego są przedewszystkiem osoby z najbliższego otoczenia dziecka, więc towarzysze, rodzeństwo, pielęgniarki, a zwłaszcza rodzice. Uczucia dziecka wobec tych osób, zwane powszechnie sympatją, przywiązaniem, miłością (lub ich przeciwieństwem) nie są według Freuda pozbawione żywiołu dziecięcego seksualizmu, objawiającego się w mniej lub więcej uwznioślonej postaci, lecz zawsze z akcentem seksualnym.

Tu szczególnie pamiętać należy o tem szerszem znaczeniu, jakie Freud nadaje pojęciu „libido”, rozumiejąc przez nie nie tylko popędy organiczno-seksualne, lecz i ich korelaty psychiczne. (Por. niem. „Lieben”, polskie „kochanie”. *T. Jaroszyński o. c. 31*). „Przez pojęcie libido (pożądanie płciowe) rozumiećby należało sumę wszystkich popędów i dążeń, które wypływają z różnorodnych zmysłowo-seksualnych i psychoseksualnych wzruszeń i ich uwznioślonych przeobrażeń” (*Hitschman o. c. str. 14*). Pojęcie to trzeba mieć na pamięci wogóle przy rozważaniu teorii Freuda o seksualizmie dziecięcym.

Do przedwczesnego pobudzenia popędu płciowego przyczyniają się zbytnie pieśczoły nianiek, a zwłaszcza matek, które, niezadowolone często z małżeństwa, przenoszą całą potrzebę i energję erotyczną na dzieci. „Ten nadmiar czułości jest z wielu względów szkodliwy: przyspiesza bowiem dojrzewanie płciowe dziecka, a nadto, rozpieszczając je, czyni je niezdolnem do tego, by w przyszłem życiu obyć się mogło przez czas jakiś bez miłości lub zadowolić mniejszą jej miarą. Jest to z jednej strony najlepszym znakiem, wróżącym nerwowość, jeśli dziecko okazuje się nienasyconem w swem pożądaniu pieśczoł rodzicielskich, z drugiej zaś strony rodzice neuropatyczni, skłaniający się najczęściej do bezmiernej czułości, najbardziej rozbudzają neurotyczne dyspozycje w dziecku przez swe pieśczoły” (*Freud: Drei Abhandlungen*”).

Rodzice stają się też pierwszym przedmiotem miłości dziecka — najczęściej tak, że syn kocha matkę (może dlatego, że matka zazwyczaj czulszą jest dla syna) a córka — ojca. Najczęściej istnieje w życiu tylko przeważa po jednej lub drugiej stronie, a nie rozdział zupełny, choć w danych warunkach miłość dla matki (wzgl. ojca) zyskuje wybitny charakter erotyczny i odpowiednik w nienawiści ku ojcu (wzgl. matce). Dzieje się to szczególnie w małżeństwach niezgodnych, w których dziecko jest świadkiem „scen małżeńskich”, nieraz bardzo brutalnych a wstrząsających całą jego sferą uczuciową.

Stąd Freud poza właściwą dziedzicznością (organiczną) wyróżnia jeszcze, jako niemniej, a może więcej ważną, t. zw. dziedziczność wtórną czy pozorną (*Pseudoheredität*), pole-

gającą na wpływie rodziców, ich życia, wychowania i t. d. na dziecko; wpływ ten ujmuje on w prawo, że rodzice są wzorem (vorbildlich), wedle którego kształtuje się dusza dziecka, wzorem nie w zwyczajnym sensie, biorącym za podstawę psychologiczną sugestywność dzieci i popęd naśladowczy, lecz w sensie głębokich oddziaływań na psychikę dziecka, związaną z relacjami więzami erotycznymi uczuć. Otóż tę właśnie konstelację psychiczną nazywa Freud „kompleksem edypowym“, rozumiejąc przezeń przywiązanie erotyczne (Bindung) syna do matki, córki do ojca — na wzór Sofoklesowego stosunku Edypa do własnej matki¹⁾. Prócz tego kompleksu należy wedle Freuda do owego — jak go przenośnie nazywa — „romansu rodzinnego“ także stosunek rodzeństwa do siebie, pełen uczuć dodatnich i ujemnych, jak zazdrość i nienawiść lub przywiązanie i miłość. Kompleksy te, zwłaszcza „kompleks edypowy“, stanowią wedle Freuda „jądro“ każdej nerwicy, do którego psychoanaliza u chorych zawsze dociera, a które i w snach normalnych ludzi dojrzałych później jeszcze wraca poprzez całkowitą zresztą amnezję przeżyć dziecięcych.

Mechanizm i dzieje kompleksów „kaziroidycznych“ w normalnym przebiegu.

Jakież są dzieje i mechanizm tych kompleksów? Tu, jak w dalszym ciągu, niezbędnym jest dla zrozumienia normalnych i patologicznych przeobrażeń seksualizmu dziecięcego pamiętać o tem, że równocześnie dzięki organicznym i wychowawczym czynnikom konstytuuje się jaźń człowieka, świadomość normalna, poczucie rzeczywistości i t. d., przeciwstawiające się owym popędem seksualnym — jako popędy jaźni (Ichtriebe). W ten sposób powstaje między temi popędami konflikt, którego wynikiem jest wypieranie afektów niezgodnych z jaźnią (świadomością) pod próg świadomości. Trzeci to rodzaj „tłumienia“ (Verdrängung) obok organicznego i wychowawczego. W tem świetle przedstawiają się dzieje „kompleksu edypowego“ i wogóle „romansu rodzinnego“ w następujący sposób: w normalnym rozwoju doznają uczucia seksualne względem rodziców częścią wyparcia, a częścią uwznioślenia, tak, że kompleks ten staje się źródłem najczystszych uczuć. Granica jednak między normalnym rozwojem a patologicznym jest bardzo niepewna; i w pierwszym znajdujemy zarodki patologiczne²⁾ (tem większa

¹⁾ Kwestji tej poświęca Freud osobny rozdział w „Traumdeutung“; omawia ją też Jones w „The Oedipus-Complex as an Explanation of Hamlets mystery“ (Americ. Journal of Psychology 1910), przekł. niem. w „Schriften zur Seelenkunde“ Z. 10. R. 1911), poruszając także drugi problem podobny w literaturze, t. j. tragedję Hamleta, pojętą również, jako wypływającą z kompleksu „przywiązania do matki“. (Por. Erich Wulffen: „Hamletproblem“).

²⁾ Zasługa to Freuda, który udowodnił, że „nerwice ule mają odrębną, sobie tylko właściwą i przynależną treść psychiczną, lecz że neurotycy chorują na te same kompleksy, z którymi i zdrowi walczą. Różnica jest

więc odpowiedzialność rodziców i wychowawców i tem większa potrzeba baczonej profilaktyki). W pierwszym rzędzie wchodzi tu w rachubę zbyt silne utwierdzenie uczuć rodzicielsko-erotycznych czyli zbyt ściśle przywiązanie dziecka do jednego z rodziców. Kładziemy nacisk na słowo „zbyt“; bo i w normalnych warunkach przywiązanie to istnieje: jedno z rodziców¹⁾ „ukochane“ staje się nieświadomie „wzorem“ dla dziecka, a w dalszym ciągu i dla dojrzałego człowieka; (uczucia zaś nieprzyjemne zostają stłumione i zastąpione przez inne). Jeśli — z biologicznego stanowiska — ojciec wzgl. matka spełniają rolę „erotycznych wychowawców“ dziecka (pierwszych budzicieli tak ważnego dla utrzymania gatunku popędu płciowego), to w dalszym ciągu rzeczą wychowawców jest: stopniowo uczucia te ze siebie przenosić na inne przedmioty „miłości“, czyli — równoległe z procesem organicznym — rozluźniać owo „przywiązanie“ i dokonywać aktu „uniezależniania“ dziecka od rodziców (Ab-lösung), co równa się uspołecznieniu go i wychowaniu do rzeczywiistości. To uniezależnienie uczuć erotycznych od rodziców jest aktem ostatecznym w normalnym rozwoju erotyki dziecięcej. Jego przeciwieństwem jest zupełna zawistość dziecka od jednego z rodziców (lub rodzeństwa), a w dalszej konsekwencji niezdolność do ukochania kogokolwiek poza nimi. U osobników normalnych afekt wyzwolony może się przenieść swobodnie (Übertragung) na surogaty rodziców (stąd czerpie np. swą siłę autorytet nauczyciela i dalszych „ideałów“, nawet religijnych): słowem, dzięki coraz doskonalszej i wznioślejszej inwestycji pierwotnych uczuć erotycznych kształtuje się ideał człowieka²⁾.

Patologiczny rozwój kompleksów kazirodczych; „imago“ ojca i matki oraz wpływ ich na dalsze losy człowieka.

U osobników patologicznych uczucia te przywiązane są do wyobrażenia ojca, matki (siostry wzgl. brata) itd. lub też, gdy wyobrażenia te zostaną wyparte w nieświadomość, do ich „widma“ (imago, — termin *Junga*); owe „images“ decydują o dalszych dziejach afektów i całym życiu psychopatę. Syn „przywiązany“ do widma matki — szukać będzie jej sobowtórą niejako w każdej innej kobiecie (stąd skłonność młodzieńców do starszych kobiet), przyczem owo widmo matki rozszczepi mu się na ideał czystości bezwzględnej (poszukiwanie dziewic, ratowanie upadłych), reprezentujący uczucia „czyste“ wobec matki, — z drugiej zaś strony na pojęcie — kobiety upadłej, reprezentujące

tylko to, że zdrowi umieją kompleksy te opanować bez ciężkiego, widocznego praktycznie uszczerbku, podczas gdy neurotykom stłumienie tych kompleksów udaje się jedynie za cenę niebezpiecznych tworów zastępczych. praktycznie tedy nie udaje im się wcale“ (*Hitschman* o. c. str. 47).

¹⁾ Może to być również ktoś inny z członków rodziny, np. ktoś z rodzeństwa, brat czy siostra, a nawet dziadkowie.

²⁾ Por. *Jung*: „Die Bedeutung des Vaters für das Schicksal des Einzelnen“ (Jahrbuch I. 1909).

jego manje i fantazje erotyczne wobec matki i jego wyobrażenia o jej stosunku do ojca (stąd skłonność do prostytutek i doszukiwanie się w nich czystości); człowiek taki (typ Don Juana) goni za swoją „marą“, nigdzie jej nie znajdując, i ustawicznie wahając się między dziewicami a prostytutkami, póki go nie uleczy psychoanaliza, wydobywając z nieświadomości ów kompleks macierzyński; w małżeństwie okazuje taki człowiek często niemoc¹⁾. Z tą miłością matki łączy się najczęściej nienawiść względem ojca (mająca zwykle źródło swe w zazdrości o matkę²⁾); i tu afekt ten stłumiony — lecz niezupełnie z powodu swej siły, a uwiązany do „mary“ ojca przenosi się na wszystkich, przypominających ojca (surogaty ojcowskie), w pierwszym rzędzie na wychowawców i nauczycieli, wobec których objawia się jako beznadziejna krnąbrność, upór, nieposłuszeństwo, słowem: zupełny negatywizm. (Motyw: syn mści się na marze ojca; sprawiając nauczycielowi np. widoczną przykrość, sam doznaje radości; stąd postulat pedagogiczny: nauczyciel (mara ojca) nie powinien nigdy tracić spokoju, ani okazywać gniewu, niecierpliwości itd., nadto zaś każdy wypadek negatywizm zbadać psychoanalitycznie tj. wykrywszy „kompleks ojcowski“, usunąć go przez samo uświadomienie. Osobniki, nienawidzące ojca, — nie wierzą też w Boga, będącego według Freuda uwzniośloną postacią ojca („Ojciec niebieski“). — Tożsamo dotyczy i innych autorytatywnych osób, np. przełożonych.

Analogicznie ma się rzecz z córką „przywiązaną“ do ojca: i ona w najlepszym razie miłość swą przenosić będzie na mężczyzn starszych, przypominającego charakterem i wyglądem ojca. Gdy zaś owo utwierdzenie będzie zbyt silne, to objawi się w postaci zupełnej niezdolności do kochania, wzgl. w postaci nieczułości czy oziębłości małżeńskiej.

Samobójstwo.

W tym związku zasługuje na uwagę kwestja samobójstwa u dzieci. Kwestji tej poświęcona jest m. i. księga zbiorowa, ujmująca referaty wygłoszone podczas dyskusji Psychoanalitycznego Związku w Wiedniu pt. „Über den Selbstmord, insbesondere der Schülersebstmord“. Wiesbaden Bergman 1911. (Por. też Stekel: Die Angstneurose der Kinder. Medizinische Klinik 1908. Z. 17 i 18). Ze stanowiska psychoanalizy tłumaczy się psychologja samobójstwa w następujący sposób: stosunek do ojca, matki, rodzeństwa (kompleks edypowy) już w zwyczajnych warunkach budzi w duszy dziecka wiele myśli i uczuć, niezgodnych z jego sumieniem, mo-

¹⁾ Moment kazirodztwa psychicznego (Inzestmotiv).

²⁾ Freud: „Beiträge zur Psychologie des Liebeslebens. I. Über einen besonderen Typus der Objektwahl beim Manne“. Jahrb. II. 1910. Tegoż: „Über die allgemeinste Erniedrigung des Liebeslebens“. Jahrb. IV. 1912.

ralnością itd., a więc tłumionych usilnie; do takich należą przede wszystkim uczucia nienawiści względem ojca i życzenia jego śmierci, które ledwo się pojawiają, już ulegają gwałtownemu wyparciu¹⁾ i bytując w nieświadomości, stamtąd objawiają się symptomatycznie jako (bezpředmiotowe) uczucie winy (Schuldgefühl), które potem przerzucić się może na byle jakie wyobrażenie. — Gdy uczucie to zbyt silnie wzbierze, doprowadzić może do samobójstwa. — Inna możliwość jest taka: głucha, nieświadoma nienawiść do ojca (lub matki) objawiać się może w stałej skłonności do czynienia na przekór ich woli i zadawania rodzicom cierpień, więc jako akt zemsty niejako.

W tym związku i masturbacja może być takim samouszkodzaniem się w celu wywarcia zemsty na rodzicach, sprawienia im przykrości. W wyższym stopniu jest nim życzenie samemu sobie śmierci, które w danym razie nabiera takiej intensywniej rozkoszy, że prowadzi nawet do samobójstwa. „Rozkosz samobójstwa wstępuje tu na miejsce rozkoszy masturbacyjnej”. Albowiem, jak mówi Stekel: „nikt nie zabija sam siebie, kłoby kogo innego zabić nie chciał lub przynajmniej śmierci mu nie życzył”. — Psychologja to na pozór dziwaczna i nieprawdopodobna, wszelako stwierdza ją również tak trzeźwy i ostrożny uczony, jak T. Heller (o c. str. 546), zastrzegając się tylko co do jej wyłączności i ograniczając ją jedynie do pewnych wypadków psychopatycznych.

Urazy (traumata) seksualne.

Ponadto wyróżnia psychoanaliza osobną grupę zjawisk, jako częstych w tym okresie przyczyn nerwic, mianowicie: urazy (traumata) seksualne. Przez „urazy psychiczne” rozumie patologja silne wstrząśnienia psychiczne, niezgodne z całością jaźni, więc np. nagłe i gwałtownym afektem zabarwione wyobrażenia. Inna jest rola etjologiczna urazów w psychice człowieka dorosłego, a inna w życiu dziecka. T. zw. traumatyczna teoria nerwic (*Charcot, Janet*) przyjmowała, że przyczyną hysterji np. jest uraz, powodujący nagłe (na tle t. zw. degeneracyjnej konstytucji psychonerwowej) rozszczepienie jaźni. Freud dowiódł, że uraz taki w psychice dorosłych osobników zawdzięcza siłę swoją nieświadomym zespołom (kompleksom, fantazjom), pochodzącym z okresu dziecięcego. W okresie tym najczęstsze są urazy seksualne²⁾: t. j. nagły napływ wyobrażeń, afektów seksualnych, które, nie mogąc znaleźć jeszcze odpowiedniego ujścia i wyrazu (psychicznego czy somatycznego), muszą ulec gwałtownemu stłumieniu. Czyli wedle teorii *Bezzoli*, ucznia a częściowo przeciwnika Freuda, twórcy t. zw. teorii psychosyntezy: „Wszelki fakt zewnętrzny wpływa na naszą świadomość, oddziałując na nasze zmysły (percepcja, postrzeżenie), oraz kojarząc się następnie

¹⁾ Powracają one jeszcze we snach dojrzałych ludzi.

²⁾ Freud — jak widzieliśmy — nawet innym urazom psychicznym, jak np. nagły przestrah, upadek i t. d. przypisuje zabarwienie afektem seksualnym.

z naszym „ja“, względnie z dawnym, dotychczasowym doświadczeniem (apercepcja, pojmowanie). Otóż, gdy zachodzą przeszkody do takiego normalnego „przeżycia“ jakiegoś zdarzenia — czy to wskutek jego nagłości i niespodziewanego wystąpienia (t. zw. uraz), czy to wskutek specjalnego stanu świadomości (np. uczucie strachu), wtedy następuje niecałkowite zasymilowanie składowych zmysłowych pierwiastków dawnego wrażenia i skutkiem tego powstają zaburzenia chorobowe — w postaci np. odczuwań somatycznych, omamów, parestezji, nagłych przykrych wspomnień wraz z reakcją ustroju na nie, ogólnego rozdrażnienia i t. d. Wszystkie te objawy są dowodem niepełnego zsyntetyzowania psychicznego składników postrzeżeńiowych“... (*T. Jaroszyński* o. c. 53 i n.). Przyczyną patologicznego działania urazów więc jest nie tyle sama siła urazów, ile 1) niezdolność psychiki nieodróżniać jeszcze do ich opanowania, do asocjacyjnego, apercepcyjnego ich opracowania, oraz do odpowiedniego rozdziału energii, a 2) niezgodności ich z całą resztą jaźni¹⁾, która w tym okresie już jest poniekąd ukształcona. Rezultatem tego konfliktu jest stłumienie owych afektów — najczęściej nieudane: t. z. stłumiony, a temsamem wyzwolony afekt bądź wstępuje na tory somatyczne (motoryczne), wywołując „objawy“, bądź występuje w świadomości jako lęk bezprzedmiotowy, więc jako nerwica lęku (*Angstneurose*)²⁾, bądź też przenosi i utwierdza się do pewnych składiną obojętnych wyobrażeń asocjacyjnie z pierwotnem wyobrażeniem związanych, występując więc jako t. zw. nerwica przymusowa (*Zwangsneurose*) a w każdym razie tworząc ognisko krystalizacyjne w podświadomości dla przyszłych fantazji i urazów, oraz torując dla nich drogi psychoneurwowe. Z urazów takich na pierwszym miejscu stawia Freud t. zw. „kompleks kastracyjny“, który psychoanaliza bardzo często wykrywa w snach i w nieświadomości osób patologicznych, jako przyczyny zachorzenia. Polega on na silnym afekcie stłumionym, wywołanym tak często powtarzającą się w dzieciństwie groźbą „pozbawienia dziecka członka“, lub pochodzącą w ogóle z obawy utracenia go.

Dziecięce fantazje i „teorie“ seksualne.

Potężnem źródłem nerwic jest wyobrażnia, a raczej plody jej — fantazje, tworzące owo najtajniejsze życie wewnętrzne człowieka. Etjologiczna rola fantazji po raz pierwszy

¹⁾ Jaźń — wedle Freuda — to nie tylko świadomość moralna, lecz suma popędów egoistycznych, t. j. wypływających z instynktu samozachowawczego jednostki.

²⁾ Por. *Freuda*: „Die Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben“ (*Jahrbuch* T. I., 1909), gdzie Freud zapomocą psychoanalizy, dokonanej na pewnym 5-letnim chłopcu przez tegoż własnego ojca, wykazuje jako przyczyny jego „histerji lękowej“ — urazy seksualne, wynikłe z erotycznego stosunku dziecka do rodziców, głównie matki. Por. też *Jung*: „Über Konflikte der kindlichen Seele“. *Jahrbuch* II. 1910.

w tej mierze została przez Freuda uwzględniona. Prócz bezpośrednich przeżyć stanowią one jakby drugą warstwę zaś psychicznych, silnym afektem zabarwionych. o niesłychanej więc doniosłości dla normalnej psychiki i patologii nerwic. Owe fantazje — jak wykazuje psychoanaliza — nie tylko decydują o kształcie i rodzaju „objawów”, więc o wyborze symbolicznego wyrazu, lecz same są ich przyczyną. Rola ich dwójaka: prócz etiologicznej i symptomatycznej, tzn. fantazje same są już symptomami stłumionych zespołów, które, podobnie jak w snach, tak i na jawie często w zmienionej postaci owych właśnie marzeń fantastycznych przekraczają poza próg świadomości (t. zw. marzenia na jawie, sny dzienne, — Tagträume). O fantazjach jeszcze pomówimy. — Tu wskazać chcemy na jedną ich grupę, związaną z seksualizmem dziecięcym, a ujętą przez Freuda jako tzw. seksualne fantazje i teorie dziecięce¹⁾. — Jestto znowu teren, na który Freud prawie pierwszy wstąpił, teren niesłychanie płodny nie tylko dla zbadania psychiki dziecięcej, lecz także dla patologii nerwic i — dla mitologii. „Znajomość seksualnych teorii dziecięcych może w różnych kierunkach okazać się nader ciekawą, — w stopniu nieoczekiwanym także dla badania mitów i bajek. Niezbędną zaś jest ona dla zrozumienia samych nerwic, w obrębie których owe teorie dziecięce zachowują swe znaczenie i wywierają wpływ stanowczy na ukształcenie się symptomów” (Freud o. c. 161). — Pierwszą pobudką do tworzenia tych teorii jest przyjście na świat drugiego dziecka w rodzinie, wypadek ogromnie ważny w życiu starszego dziecka, lekającego się, że nowy przybysz pozbawi go miłości rodziców (matki) i w ten sposób groźnym się stanie dla jego żywotnych interesów. Mimowoli więc nasuwa się dziecku pytanie: Skąd biorą się dzieci? (Początek badania tu taki sam, jak w rozwoju ludzkości: własna potrzeba, jakoby chodziło o zapobieżenie powtórnemu niebezpieczeństwu). Z pytaniem tem zwracają się dzieci w pierwszym rzędzie do rodziców, nianiek itd. Tu jednak doznają rozczarowania: starsi bądź pytań im takich zakazują, bądź zbywają je bajeczką o bocianie, w którą dziecko z reguły nie wierzy lub w którą wkrótce wiarę traci. — Pierwszy ten konflikt popędu badawczego dziecka z porządkiem dorosłych ma wielkie znaczenie, albowiem: 1) gdy metoda zakazu myślenia trwa dłużej, systematycznie przez starszych uprawiana, to zabija lub stłumia ona ten pierwszy zarodek popędu do badań i wiedzy; 2) budzi w dziecku nieufność do starszych, tak, że dziecko odtąd myśli swoje i fantazje snuć będzie skrycie. (Jestto w każdym razie ucieczka od rzeczywistości; w dalszym rozwoju może ona prowadzić do psychonerwicy, która w swej istocie jest taką właśnie ucieczką od życia w świat własnych marzeń lub — w chorobę). — Nie wierząc w bajkę o bocianie, rozpoczyna dziecko na własną rękę

¹⁾ Freud: „Über infantile Sexualtheorien“. Samml. kl. Schr. I. R. VIII.

samodzielne „badania“; stąd wynika szereg „teorii“ wskutek nieznamości materiału faktycznego (organów płciowych, aktu zapładniania itd.) teorie te są oczywiście mylne; każda z nich jednak zawiera częściową prawdę; tłumaczy się to po pierwsze tem, że dziecko posiada pewne prawdziwe w tej mierze spostrzeżenia, powtóre zaś tem, że już w organizmie swoim doznaje pewnych częstokich pobudzeń płciowych, których wyrazem są owe teorie; stąd ich typowość, powtarzająca się u dzieci.

Pierwszy rodzaj teorii wiąże się z wyobrażeniem prącia (penis); na myśl tę naprowadza dziecko męskie wiele momentów (spostrzeżenia Freuda odnoszą się prawie wyłącznie do dzieci płci męskiej): a) dziecko organ ten najwcześniej poznaje u siebie; b) w organie tym odczuwa pewne podniety niewyraźne i popędy: „ciemne impulsy do gwałtownych czynności, wdzierania się, rozbijania“, których sobie wytłumaczyć nie umie; c) spostrzeżenie organu tego u ojca i fakt, że ojciec dziecko nowonarodzone „swojem“ nazywa. Lecz ta hipoteza okazuje się niewystarczającą dla dziecka; drogą uogólnienia i analogii bowiem przypisuje ono posiadanie prącia także płci żeńskiej¹⁾. (Teoria ta „utwierdzona“ doprowadzić może w przyszłości do homoseksualizmu, t. j. do pociągu do mężczyzn, podobnych do kobiet; podobnie, jak groźba kastracji, wywołać może wstręt do kobiet, jako istot pozbawionych organu męskiego).

Druga teoria polega na wyobrażeniu, że dzieci rodzą się tak, jak powstają ekskrementy; po wyparciu zaś „erotyki analnej“ u dzieci (które to wyparcie dokonuje się już wcześniej i bardzo energicznie dzięki wpływowi wychowawczym) zmienia się ta teoria na inną, przyjmującą, że dzieci przychodzą na świat z pępka²⁾ lub przez rozprucie brzucha (podobnie, jak „czerwony kapturek“ z brzucha wilka „na świat przychodzi“). Stąd wniosek dalszy: że dzieci rodzić mogą także mężczyźni; teoria ta przybiera wreszcie inną jeszcze postać, mianowicie: że dzieci dostaje się przez zjedzenie czegoś. Wyobrażenia te często wracają w psychozach. Źródłem zaś tych teorii jest analny składnik erotyzmu dziecięcego.

Trzeci rodzaj teorii dziecięcych tkwi w sadystycznych popędach dziecka, które obudzić się mogą np. w zapasach; za podstawę służą im pewne spostrzeżenia przygodne i kryjome dziecka, np. plam krwawych na łóżku lub brutalności ojca względem matki i t. d. Teorie te tłumaczą rodzenie aktem walki i gwałtu. —

Drugim istotnem zagadnieniem dzieci — zwłaszcza nieco starszych — to zagadnienie istoty małżeństwa. I tu odpowiedź wypada rozmaicie, zależnie od indywidualnych, przejemnie zabarwionych poczuć seksualnych. Wspólnem im wszystkim jest: przeczuwanie rozkoszy oraz niewstydlivość. Jedna

¹⁾ Stąd „wyobrażenie kobiety z prąciem powraca później w snach ludzi dorosłych“ (Freud).

²⁾ Tak np. „przez długi czas“ sądziła w dzieciństwie jedna z „penitentek“ H. Ellisa („Das Geschlechtsgefühl“, str. 297).

z tych teorii tłumaczy istotę małżeństwa, jako okazywanie sobie członków sromnych, druga jako mieszanie krwi, trzecią jako pocałunek w usta (zapładniający) i t. d.¹⁾

Teorie te nabierają znaczenia głównie ze stanowiska patologicznego, albowiem, jeśli zostaną stłumione, wytwarzają pewne dyspozycje, które później przy ponownym napływie pożądań seksualnych mogą się obudzić i zboczyć ujęcie popędu; albo też stłumione wyzwolili afekt, który później przenieść się może na podobne przekształcone wyobrażenia (nerwica przymusowa). Pamiętać przytem należy, że — zwłaszcza na tle konstytucji psychopatycznej — te przeżycia dziecięcego seksualizmu odznaczają się szczególną trwałością i uporczywością (w nieświadomości), zwłaszcza, że stają się one punktem wyjścia dla szeregu fantazji dziecięcych. — Dla zupełności wspomnieć należy i o tej grupie teorii seksualnych, które powstają w trzecim okresie rozwoju płciowego dziecka t. j. w okresie pokwitania. Nie są one już tak typowe i pod względem patogenetycznym nie tak ważne. Brak typowości w nich (w przeciwieństwie do teorii dziecięcych) tłumaczy Freud tem, że w tym okresie owe częściowe popędy seksualne (Sexualkomponenten) już są stłumione, tak, że teorie te, pozbawione podstawy organicznej, powstają na tle przygodnych tylko spostrzeżeń, informacji, mylnych interpretacji itd.

Freud przytacza następujące odmiany tych teorii: „Pewna dziewczyna sądzi: „mężczyzna daje kobiecie jaję, która ona w łonie swem wygrzewa“, inna zaś, „że obcowanie trwa raz tylko przez 24 godzin, poczem wszystkie dzieci po kolei już przychodzą na świat“, a inna znowu, „że dziecko rodzi się zaraz po pierwszej nocy małżeńskiej“. Znaczenie zaś tych teorii widzi Freud w tem, że one obudzić mogą owe nieświadomione już ślady pobudzeń seksualnych z dawniejszego okresu, za czem

¹⁾ Jedna z p. a. n. spowiadających się *H. Ellisowi* listownie z swoich przeżyć płciowych w dzieciństwie, pisze: „Do 17 roku życia sądziłam, że kobiety dostają dzieci, jeśli je mężczyzna pocałuje w usta; w ten sposób tłumaczyłam sobie wielką rolę, jaką mają pocałunki w powieściach“ („Das Geschlechtsgefühl“ str. 280). — Jeden z mężczyzn zaś (o. c. str. 293) opowiada o sobie, że dopiero w 12 albo 13 roku dowiedział się o istnieniu organów u obu płci i mniemał, że „podczas pieśczęt rodzaj aromatu pośredniczy w zapładnianiu“. — Ciekawą historję z dzieciństwa św. Wojciecha opowiada *A. Karbowiak* w „Dziejach wychowania i szkół w Polsce“ (I. str. 81) na podstawie „Żywota św. Wojciecha“ Jana Kanaparza. Mon. Pol. hist. I. str. 1641): „Razu pewnego, gdy św. Wojciech szedł ze szkoły do domu. obalił jeden z towarzyszy jego, idący z nim, jakiegoś dziewczę i popchnął przez żart na nią św. Wojciecha. Naddbiegając tłumnie scholarze i wycekują wśród wielkiego śmiechu, co św. Wojciech pocznie. Ten zaś, ponieważ dotknął szat panienki, uwierzył w swej naiwności, że się z nią ożenił. Odstąpiwszy od znenawidzonego sobie dziewczęcia, począł w prostocie ducha bardzo gorzko wyrzekać i wśród rzewnych łez krzyżeć: „Błada mi, ożeniłem się!“ — a wskazując na sprawcę swego nieszczęścia, wołał: „Ten sprawił, że się ożeniłem“. — Naiwność dziecięca w teoriach, odnoszących się do rodzenia, mniej zdziwi, skoro uprzytomnimy sobie rozmaite teorie w dziejach biologii i embriologii — zwłaszcza za starożytności, kiedy to np! *Anaksagoras* uczył, że lasica rodzi się przez pysk, a ibisy i wrony zapładniają się dziobami (*Nusbaum-Hilarowicz* o. c. str. 10).

nierzadko iść może masturbacyjne samozadowolenie się, oraz częściowe wyzwolenie się uczuciowe od rodziców“.

Tu wreszcie wspomnieć wypada jeszcze o stosunku dzieci do rodzeństwa własnego, nacechowanym uczuciami przyjaznymi i wrogimi, oraz o t. zw. dziecięcych miłościach i przyjaźniach „homoseksualnych“, które w razie utwierdzenia i zbyt silnego akcentu uczuciowego również nabrać mogą znaczenia patogenetycznego.

Dr Józef Mirski.

(C. d. n).

Przyczynki do badań dzieci moralnie zaniedbanych.

(Z Miejskiej Pracowni Psychologicznej w Łodzi).

(Dokończenie).

W naszym materiale mamy do czynienia z dziećmi w wieku szkolnym, dlatego można było korzystać z metody *Bineta-Simona* bez tych zastrzeżeń, jakie były nieuniknione w zastosowaniu do prac *Kuna* i *Hamczyka*¹⁾. Dzięki temu i wyniki dały się lepiej porównać. Przy określeniu rozwoju umysłowego oparto się na obliczeniu ilorazu inteligencji (I. I.), który, jak wiadomo, otrzymuje się przez podział osiągniętego przez badanie wieku inteligencji przez faktyczny wiek życia dziecka.

Wiek zbadanych dzieci przedstawia się:

Tablica III

Wiek życia	od 7 do 7,1	od 8,88 do 8,92	od 9 do 9,72	od 10,03 do 10,86	od 11 do 11,89	od 12 do 12,98	od 13 do 13,94	od 14,01 do 14,35
Liczba dz.	2	2	10	10	22	19	22	3

Największa więc liczba dzieci przypada na lata 11, 12 i 13. Inteligencja zaś zbadanych przedstawia się w sposób następujący:

Tablica IV.

I. I.	0,66	od 0,71 do 0,79	od 0,8 do 1,09	od 1,1 do 1,26
Liczba dz.	1	12	72	5

Z tej tablicy widzimy, że dzieci te należą przeważnie do normalnych pod względem umysłowym. Na ogólną liczbę 90 dz. tylko 1 upośledzony, 12 umysłowo słabych, gros stanowią dzieci naogół normalne, z nich 5 wykazuje inteligencję powyżej wieku życia. Porównyując te wyniki z opinią szkoły i domu, które

¹⁾ Miejska Pracownia Psychologiczna stosuje od kilku lat skalę metryczną *Bineta-Simona*, uzupełnioną do lat 15 na podstawie badania normalnych dzieci szkolnych.

dzieciom zarzucają dość ciężkie wykroczenia przeciwko moralności, przychodzimy do przekonania, że stałej zależności pomiędzy inteligencją a postępowaniem etycznym nasz materiał nie wykazuje. Jak i w każdym innym społeczeństwie dziecięcem znaczną grupę (80%) stanowią dzieci o średnim poziomie inteligencji; dwie mniejsze to odchylenia od normy w jedną *in plus* (6%) i *in minus* (14%) w drugą stronę, przyczem z tych ostatnich 12, a więc 13% wszystkich należy do umysłowo słabych i 1 tylko więcej umysłowo upośledzony.

Inteligencja 6 chłopców, karanych sądownie, a więc odpowiadających stopniowi zaniedbania moralnego wychowawców za kłódów poprawczych, przedstawia się w sposób następujący:

Tablica V.

N.	W. Z.	I. I.
1)	11,15	1
2)	11,43	0,98
3)	11,69	1,13
4)	13,3	0,9
5)	13,89	0,83
6)	14,01	0,87

t. j., że wszyscy stoją pod względem rozwoju umysłowego na poziomie normalnym. Chłopcom tym jednak zarzucają dość ciężkie wykroczenia:

1) W. Z. = 13,83 : I. I. = 0,83. Razem z kolegą wyciągnęli policjantowi w cukierni portfel z pieniędzmi 8,000 m. (w r. 1921); siedział za to kilka tygodni w areszcie. Zawodowy doliniarz, herszt zorganizowanej bandy, operuje w tramwajach i na targach między przyjezdnymi. Ma przydomek „Czarnego Jacka“.

2) W. Z. = 11,69 : I. I. = 1,13. „Syn mój okazuje się niepoprawnym, stale mnie okrada. Liczba dokonanych u mnie kradzieży wynosi 14, a objektem tych kradzieży są pieniądze, oraz różne przedmioty wartościowe. O powyższem zaświadcza komisarz Policji¹⁾“.

3) W. Z. = 13,3 : I. I. = 0,9. Zorganizował bandę złodziejską, okradał dzieci w szkole, ściągnął klucze z kancelarii, wyciągnął z szafy książki i sprzedał i t. d.

4) W. Z. = 11,15 : I. I. = 1. Wybił szybę w kooperatywie, skradł czekoladę; stale okrada wozy z żywnością, wchodzi do sklepów, ściąga owoce, cukierki, co się daje.

5) W. Z. = 11,43 : I. I. = 0,98. Stale kradnie, łączy się z ulicznikami i razem kradną. Książkę oddał go do szewca, przy odnośzeniu bucików jedną parę sprzedał; ojcu ukradł znaczną sumę pieniędzy, szwagrowi zegarek. Uciekł na wieś, był u młynarza

¹⁾ Z podania ojca do Inspektora Szkolnego.

i temu też wziął zegarek. Z okien korytarza wyjął szyby i sprzedał i t. d.

6) W. Z. = 14,01 : I. I. = 0,87. W domu kradnie, zabrał z domu węgiel i go sprzedał. Zainkasował w „Głosie“ pieniądze i zatrzymał sobie. Książki swoje sprzedał. Ojcu wyjął pieniądze z portfela. Gdy sąsiadka posłała go po naftę, zatrzymał sobie pieniądze i t. d.

* * *

Omówione powyżej badania, oparte na metodzie *Bineta-Simona*, dotyczyły rozwoju umysłu i nie miały nic wspólnego z zagadnieniami moralności jako takiej. Można jednak badać tę stronę inteligencji, która dotyczy moralności, a więc usiłować wnikać, jakie pojęcia etyczne posiada dziecko, czy rozumie zagadnienia etyczne, czy posiada zdolność wydawania sądów etycznych i do krytycyzmu pod tym względem.

W tym kierunku znacznie rozwinęły się badania w ostatnich latach. Stusznie jednak zwraca uwagę *Stern*¹⁾, iż błędem jest mniemanie, jakoby z odpowiedzi na pytanie: „Dlaczego nie wolno kraść?“ można wyprowadzać wnioski o faktycznych pobudkach, kierujących zachowaniem się dziecka w danym konkretnym przypadku. Myślowe opanowanie tych punktów widzenia jest jedynie warunkiem wstępnym dla wyższego pod względem moralnym sposobu postępowania, dlatego ważnym jest, czy zakaz kradzieży dziecko uzasadnia obawą kary, przez wzgląd na rodzinę, przez uznanie prawa własności, czy też inne względy społeczne. Testy tego rodzaju badają, czy dziecko rozumie wartościowanie etyczne, czy potrafi samo wydawać sądy wartościujące; badają więc funkcje intelektualne. *Stern* sądzi, iż prawdopodobnie nigdy nie będziemy mieli testów, które mogłyby być próbą moralności jako takiej. Jednakże i ten skromniejszy wynik, pozwalający zdać sobie sprawę z pojęć i sądów moralnych badanego, posiada wysoką wartość, gdyż oddziaływanie wychowawcze na młodocianych przestępców zależy w wysokiej mierze od stopnia uświadomienia etycznego.

Ażeby zdobyć pewien materiał w tym kierunku, wszystkie dzieci ze szkoły „Wzorowej“ były badane zapomocą metody indukcyjnej *Troszyna*²⁾. Dla wdrożenia dzieci w sposób odpowiadania, zadawano im najpierw pytania: „Czy trzeba siedzieć cicho w czasie lekcji?“ „Czy dobry kolega powinien skarżyć?“ poczem następowały zapytania, bezpośrednio interesujące nas: „Co zrobisz, jak znajdziesz pieniądze w klasie?“ 2) „Czy kraść można?“ 3) „Czy trzeba mówić prawdę?“ Samego rozpatrywania łańcucha indukcyjnego rozpatrywać tu nie będziemy, chodzi nam

¹⁾ W. Stern: „Intelligenz der Kinder und Jugendlichen“ str. 95; tamże przytoczona literatura odnośna.

²⁾ Jaroszyński: „Metody badań psychologicznych w szkole“. Wyd. M. W. R. i O. P.

tylko o motywację¹⁾. Motywy, które podają dzieci, dają się ułożyć w następujące grupy (rozpatrujemy motywy, dotyczące tylko kradzieży):

I. Motywy religijne — bo kraść grzech; Pan Bóg się gniewa; nie byłbym w niebie; ksiądz nie da rozgrzeszenia; Pan Bóg karze; Pan Bóg nie pozwala zatrzymać cudzego; Bóg nie lubi i brzydzi się takimi ludźmi; Pan Jezus widzi i się gniewa; pójdę do piekła; Pan Bóg w siódmym przykazaniu powiedział, żeby nie kraść; bo to grzech pierworodny; Pan Bóg zabrania; bo to tęgi grzech.

II. Obawa kary — policjant wsadzi do kozy; bo jak kto złapie, to zbije, zaprowadzi do komisarjatu; do więzienia wsadzą; bo w kozie musi siedzieć, tam zimno, niema gdzie spać i biją; wyzywają; zabijają na śmierć; za kradzież jest kara; nauczyciele i rodzice zabraniają.

III. Wzgląd na własne dobro w teraźniejszości i przyszłości — ludzie się wyśmiewają; ludzie nie szanują; wyjdzie na jaw; będą nazywali złodziejem; ludzieby nie lubili; wyrośnie na bandytę.

IV. Przejściowe od motywów egoistycznych do społecznych, jak gdyby osobisto-etyczne — trzeba być uczciwym człowiekiem i zarabiać pieniądze; z kradzieży nic dobrego nie będzie; kraść wstyd, hańba; każdy pracuje dla siebie, żeby żyć; bo się na to nie zarobiło; trzeba być dobrym i sprawiedliwym; cudzego nie można brać; porządny człowiek nie kradnie.

V. Społeczno-etyczne — inny ma stratę; biedny się martwi; kradnący wyrządza komuś krzywdę; mogą niewinnego ukarać; okradziony się martwi; okradziony nie będzie miał z czego żyć; szkodzi się komuś; naraża innego na straty; boby nigdy nikt nic nie miał.

VI. Brak wszelkich motywów.

Zestawiając te wyniki, otrzymamy.

Tablica VI²⁾.

Lata	Ilość dz.	Motywy religijne	Obawa kary	Wzgląd na własne dobro	Osobisto-etyczne	Społeczno-etyczne	Brak motywów
8	3	1 (33%)			1 (33%)		1 (33%)
9	15	6 (40%)	9 (60%)	4 (27%)	2 (13%)		
10	19	8 (42%)	4 (21%)	2 (10%)	5 (21%)	3 (16%)	3 (16%)
11	30	3 (10%)	8 (27%)	5 (17%)	11 (37%)	12 (40%)	2 (7%)
12	25	7 (28%)	4 (16%)	8 (32%)	8 (32%)	7 (28%)	1 (4%)
13	29	6 (21%)	1 (3%)	2 (7%)	18 (63%)	6 (21%)	
14 i 15	6	3 (50%)		1 (17%)	2 (33%)	3 (50%)	
razem	127	34 (27%)	26 (20%)	22 (17%)	47 (37%)	31 (24%)	6 (4%)

¹⁾ Zestawiamy odpowiedzi 127 dzieci, a więc nie tylko 90 dzieci, umieszczonych w szkole „Wzorowej”, lecz i tych, które do niej były przedstawione, jako kandydaci, lecz nie zostały umieszczone wskutek poprawienia się lub zbyt mało ważkich i sporadycznych wykroczeń.

²⁾ 7-letni nie byli tą metodą badani.

Do lat 11 przeważają motywy egoistyczne (z zabarwieniem religijnem lub bez, obawa kary, wzgląd na własne dobro); od lat 11 już wzrasta rozumienie wyższych motywów — osobisto-etycznych, społeczno-etycznych.

Ankieta, przeprowadzona na temat „Dlaczego nie wolno kraść? 1), wśród dzieci normalnych, stwierdza, że u młodzieży do lat 14 przeważają motywy osobiste, jak: obawa kary, dbanie o własne dobro, że dzieci w tym wieku są zdecydowanymi egoistami. Dopiero od lat 14 budzi się w nich rozumienie etyczne, myśl o bliźnich, wzgląd na dobro innego człowieka. I pod tym względem kandydaci do szkoły „Wzorowej“ nie różnią się od dzieci normalnych, a nawet w naszych badaniach już od lat 11 wykazują dość znaczny procent motywów etycznych. Wskazywałoby to, że i ta strona inteligencji, która dotyczy rozumienia punktów widzenia etycznych, jest w naszym materiale normalnie rozwinięta.

Dane, dotyczące warunków domowych tych dzieci i środowiska, z którego pochodzą, rzucają więcej światła na powstawanie „przestępczości“. Życie każdego z tych 11—13-letnich „przestępców“ pełne jest cierpień już od zarania, opisane w powieści przeraziłoby nas może ogromem smutku i niedoli dziecięcej.

Oto dane, dotyczące niektórych z nich:

1) G. A., W. Ż. = 11; I. I. = 0,73. Ojciec nie żyje, dziecko bez opieki, żebrze, sprzedaje papierosy, handluje, kradnie, co się zdarzy, często kupuje wódkę.

2) Cz. A. 11-letni I. I. = 0,98. Brak opieki. Ojciec i matka w więzieniu od 2 lat; siostra, jedyna jego opiekunka, pracuje we fabryce. Chłopiec kradnie, co się daje. W dzieciństwie cierpiał na padaczkę.

3) P. K. 13 I. I. I. = 0,86. Ojciec i matka pracują we fabryce. Chł. bez opieki. Matka mu daje zły przykład; gdy raz ukradł i schował w domu, a policja wykryła, powiedziała mu, że jest głupi, gdyby był mądry, lepiejby ukrył.

4) F. M. 10-letni I. I. = 0,95. Ojciec i matka robotnicy, dziecko bez opieki. Namiętny gracz w stółki, wszystkim dzieciom ściąga stółki. Z natury rozmiłowany w awanturniczych przygodach, czyta tego rodzaju lekturę. Aby jej sobie dostarczyć, okrada ojca.

5) S. M. 12 I.; I. I. = 1,01. Ojciec policjant, matka robotnica, chł. bez opieki, często bywa bity. W rodzinie ojca i matki umysłowo chorzy.

6) G. P. 7 I. I. I. = 0,87. Dziecko nieślubne, matka pracuje, opiekuje się nim 14-letnia dziewczynka sąsiadki, bywa często bity rzemieniem. Często dostaje wódkę.

7) J. E. 13 I. I. I. = 0,8. Matka nie żyje, ma macochę, mieszka u babki — dozorczyńi. Chł. bez opieki, wyzyskiwany

1) M. Schaefer „Elemente zur moralpsychologischen Beurteilung Jugendlicher“, Zeitschrift für pädagogische Psychologie. Jahrgang 14, Heft 1.

przez babkę. Babka się skarży, że okradł jej sublokatorkę. On zaprzecza, mówi, że to babka sama ją okrada. Szkoła „Wzorowa“ uważa to za możliwe, gdyż chłopiec zachowuje się dobrze; uważa go za godnego zaufania.

8) Z. J. 11 I. I. = 0,71. Matka bez zajęcia, ojciec od pół roku siedzi w więzieniu za przechowanie kradzionych rzeczy, chł. ciągle głodny, biły, kradnie tylko żywność; b. zaczepny, bije się z kolegami.

9) R. A. 9 I. I. = 1,07. Ojciec alkoholik, obecnie już nie żyje, matka młoda robotnica, dziecko jej przeszkadza, wysyła go z domu, chłopiec stale żebrze, kradnie w domu i na ulicy, co się daje, przeważnie żywność. Dziecko spragnione pieśczęt, łąsi się do nauczyciela, jak zarówno do osób, odwiedzających szkołę.

Jeżeli zestawić dane, dotyczące warunków domowych wszystkich wychowawców szkoły „Wzorowej“, otrzymamy następującą tablicę:

Tablica VII.

Liczba dzieci	Warunki domowe
65	nędza, brak opieki
24	w rodzinie umysłowo chorzy i alkoholicy
4	zupelne sieroty, wzięte z przytulku
8	warunki możliwc, dzieci ulegają zgubnemu wpływowi kolegów, rodzice skarżą się, że nie mogą sobie z nimi poradzić.

W niektórych przypadkach, jak to widać z liczb, podanych w tablicy, zbiega się kilka przyczyn:

a) degeneratywne podłoże (psychicznie chorzy, alkoholizm), b) brak opieki lub otoczenie, które do przestępstwa namawia i popycha c) nędza, d) zgubny wpływ jednego dziecka na drugie.

Rodzice często w nędzy, zapracowani nie mają ani sił, ani możliwości zajmowania się dziećmi i wpływanie na nie. I płynie cała litanja skarg i prośb.

Oto wyjątki z pism rodziców do Komisji Powszechnego Nauczania:

1) „Z powodu śmierci ojca i bytności mej po całych tygodniach poza domem i miastem, zmuszoną będąc aż na kresach Państwa szukać zarobku dla utrzymania domu, syn ten mi duchowo zupełnie marnieje, kroczy po drodze do występku prowadzącej, doszło do tego, że ukradł mi obrączkę i zastawił. Obawiając się, żeby się do reszty nie zepsuł, a ja jako słaba kobieta, nie mając ani sił, ani możliwości odwrócić go z niebezpiecznej drogi. Uciekam się do Komisji z gorącą prośbą o przedsięwzięcie jakichś środków zaradczych w celu poprawienia moralnego stanu mego syna“.

2) „Jestem chorą wdową, na ulicę wychodzić nie mogę, bo nogi odmawiają mi posłuszeństwa. Syn mój jest rozpuszczony i wyuzdany, nie mając nad sobą żadnej władzy. Przykro mi wprost

wyznać, że syn mój — niestety, jest złodziejem. A ja sobie z nim poradzić nie mogę, nie mam żadnych środków na to, by na niego dodatnio wpłynąć, bo jestem słaba i chora. Całymi dniami wólczy się po mieście tak, że nie wiem, co robi. Zwracam się do Szanownej Komisji z gorącą prośbą o pomoc, bo ja już nic zrobić nie mogę“.

3) „Chłopak jest do tego stopnia rozłajdaczony, że nie mogę sobie z nim dać rady. Kłamię, kradnie, oszukuje i żadne kary, czy to bicie, głodzenie, zamykanie go po kilka dni — nie skutkują. Starałem się też łagodnością go przekonać, dawałem mu przykłady innych ludzi uczciwych, wskazując mu, jak ci pracują i jak mu w życiu później lepiej się powodzi, mając pewne wykształcenie, ale nic nie poskutkowało. Mnie samego jako ojca — już kilkakrotnie okradł, rozłamując zamkniętą szafkę i wykradając z niej tam schowane ciężko zapracowane pieniądze. Jestem wobec niego bezsilny, proszę o łaskawe uwzględnienie mej prośby i przyjęcia go do szkoły poprawczej“.

Porównyując wyniki badań psychologicznych z danymi o warunkach domowych tych dzieci, dochodzimy do wniosku, że największą grupę (80%) dzieci „przestępczych“ stanowią u nas dzieci, pozostawione sobie, bez opieki. Każdego badacza, który zajrzy w życie prywatne tych dzieci, przeraża przede wszystkim warunki ich życia, ta fizyczna i moralna nędza, która je otacza. Młodzież ta odczuwa też, że jej się dzieje krzywda, gdyż ma po części wyższe aspiracje i nie zadowalnia się tem, czego jej może dostarczyć otoczenie. Tem poczuciem krzywdy i chęcią usunięcia się od tych złych warunków mogą sobie wytłumaczyć tę epidemiczną chorobę, która panuje wśród dzieci szkoły „Wzorowej“ — popęd do włóczęgostwa i częste ucieczki z domu, ze szkoły i nawet z internatu. W 85 wypadkach na 90 dzieci rodzice lub szkoła, a często i ci i tamci się skarżą, że dzieci uciekają. Uciekają jedni z obawy kary po dokonaniem wykroczenia (a ciężko bywają bite; według zeznania rodziców, postronkiem, rzemieniem, „dyscypliną“, karani głodem, przywiązaniem do łózka, zamknięciem w ciemnym pokoju); drugih do ucieczki pcha chęć dokonania czynów bohaterkich, doznania przygód awanturniczych, wreszcie zdobycia sobie na własną rękę jakiegoś smakołyku.

1) B. I., 13-letni chłopiec, wyludził od kogoś pieniądze, uciekł do Lublina, gdyż chciał, jak opowiadał, wstąpić do wojska. Często ucieka z domu i jeździ po świecie. Urządza czasami dość dalekie wyprawy, do których namawia i innych chłopców.

2) M. M., 11-letni inteligentny chłopiec tak opisuje swoją podróż (zachowując jego pisownię).

„Jak mi się powodziło w drodze“.

„Byłem namuwiony bez koleżę Z. w sobotę rano. Z. przyszedł do mnie i powiedział, że matka mu nie chce dać śniadanie i namuwił choź na wieś, tam będziemy mieli bardzo dobrze, ten chłop co dostałem do szkoły dałem mu i zjadł co dostałem na tramwaj kupilem packę zapalek i dwanaście papierosuw, już

wyszedł. Ale Z. powiedział że pójdzie pożyczyć worek, no pożyczył worek i poszedł prosić, poszedł do sklepu o chleb się zapytał i ukradł śledzia i uprosił chleba i z tym poszedł do Zgierza. Pod Zgierzem spotkali 3 kolegę. On powiedział, że ma 30 tysięcy. Doślimy do Zgierza kupił papierosów 300 marek 10 sztuk dał mu pół śledzia i chleba i poszedł do Ozorkowa, przyszedł do Ozorkowa, to zaczął padać deszcz. Lecieliśmy prędko do wsi, woda była pod kostki i poszedł na nocleg, dostaliśmy kolację spałem zimno było, rano się umyłem zjadłem śniadanie. Spotkał nas jeden chłop co szedł do Łodzi na gurny rynek ten pan wziął nas na tramwaj przyszedł do Łodzi, tam ukradłem kawałek chleba, bo mi się jeść chciało przyszedłem do Łodzi koło domu Z. to na niego naleciał gospodarz, a mnie naszarpał mój brat. Tak wyglądała moja podróż“.

Z tego ciekawego dokumentu widzimy, że do kradzieży i wszelkiego rodzaju wykroczeń w niektórych wypadkach popycha z jednej strony nędza, głód, z drugiej chęć polepszenia sobie bytu „pójdziemy na wieś, to tam nam będzie dobrze“.

Dziwnie spokojny jest stosunek tego chłopca do swojej kradzieży, jakgdyby uważał za rzecz zupełnie normalną, że tamten ukradł śledzie i że on ukradł chleb, kiedy mu się jeść chciało. Inne dzieci natomiast uświadamiają sobie, że kradnąc, czynią złe i zdają sobie nawet sprawę, dlaczego tak czynią. Dla dowiedzenia się, czemu same dzieci motywują popełnione przez siebie kradzieże, w 2 starszych klasach szkoły „Wzorowej“ przeprowadzona została ankieta na temat: „Dlaczego się popełnia kradzież?“ (Odpowiedzi były bezimiennie). Motywy, podawane przez starsze dzieci, są następujące: 1

1) Z biedy; 2) źli ludzie namawiają; 3) chce jeść, a matka nie daje; 4) koledzy namawiają; 5) z głupoty; 6) z przyzwyczajenia; 7) ktoś nauczył; 8) przez chciwość na pieniądze; 9) zły przykład.

Motywy młodszych dzieci:

1) Niema co jeść; 2) djabeł go kusi; 3) nie wiem.

Ten zbiór motywów, podawanych przez dzieci, zdaje się faktycznie zbiegać z istotnymi przyczynami ich wykroczeń przeciwko prawu: na podłożu fizycznie zwyrodniałem (alkoholizm, choroby umysłowe), przeżartem nędzą, wyrastają pozbawione opieki i kierownictwa, rzucone na pastwę ulicy jednostki o słabej woli, niezdolne oprzeć się ujemnym wpływom otoczenia (namowy, zły przykład) i nęcącym je pokusom.

Wszyscy ci złodziejaskowie, włóczęgi i t. d. są uważani przez nasze prawodawstwo za przestępców. W wypadkach recydywy są karani przez sądy dla nieletnich; kara, jaką im się wymierza, to czasami i kilkumiesięczne więzienie w celach oddzielnych, choć zdarzają się wypadki, że odsiadują ją i w celach wspólnych z dorosłymi. Ale, czy możemy tak surowo sądzić te dzieci, częstokroć wyzyskiwane, służące za narzędzie starszym, że pozostawione własnemu losowi, radzą sobie, jak mogą? Dziecko

przestępcze to przedewszystkiem dziecko bez opieki, dziecko ulicy. Dziecko, wbrew utartemu pojęciu, że jest jakimś innym odrębnym światem, to mały człowiek, mający, jak dorośli, swoje duże i małe namiętności. Ulegając im, czyniąc czasami tylko to, co czynią starsi, których stara się naśladować; czyniąc to naiwniej, otwarciej, wpadają w konflikt z prawem.

Prawda, że często na zwyrodniałem podłożu wyrastają jednostki o złych skłonnościach, ale też dowiedzione, że racjonalne wychowanie może zmniejszyć ujemny wpływ dziedziczności.

Cyfry naszych zbadanych są za małe, abyśmy mogli wyprowadzać ogólne wnioski dla wszystkich dzieci przestępczych, pragnęlibyśmy tylko oświetlić nieco, obecnie tak bardzo aktualną sprawę, i obudzić w społeczeństwie naszym większe zainteresowanie się dzieckiem przestępczem, gdyż sądzimy, że dzieci te, otoczone zawczasu należyłą opieką, mogą wyrosnąć na dobrych obywateli i członków społeczeństwa. I my możemy za innymi powtórzyć:

„Są dzieci szczęśliwe i nieszczęśliwe, zdrowe i chore; dzieci, które posiadają wszystko, i które nie mają nic, ale niema dzieci kryminalnych. Nawet te, które oddają do więzień, są tylko ofiarami: ofiarami ojca alkoholika, albo matki rozpustnej, ofiarami nędzy i społecznego niezdrowia¹⁾).

Barbara Milawska.

¹⁾ Z raportu opieki publicznej w Paryżu.

Recenzje.

Stanisław Kot: *Historja wychowania. Zarys podręcznikowy.* Nakład Gebethnera i Wolffa. 1924. Str. 663.

Książka prof. Kota jest naprawdę niezwykle u nas zjawiskiem wydawniczym. Nie jest to przesada, ani nie jest to czczy tylko komplement. Wiadomo bowiem, jak ubogą jest nasza literatura historyczno-pedagogiczna i to zarówno w odniesieniu do naszych spraw edukacyjnych, jak zwłaszcza w stosunku do wychowania i szkolnictwa obcego. Badania nad szkolnictwem polskiem, ale tylko polskiem, skrzepiło i wzmogło stworzenie dzięki Ministerstwu W. R. i O. P. t. zw. Komisji historyczno-pedagogicznej; studja natomiast historyczne nad systemami pedagogicznymi i szkolnemi zagranicy od niepamiętnych czasów ubożuchne, dziś niemal leżą odłogiem u nas. Śląd zrozumiałem się staje nazwanie „Historji wychowania“ prof. Kota dziełem niezwykle.

Nazwał je autor skromnie „zarysem podręcznikowym“. Takich „zarysów“, jak zresztą słusznie sam wskazuje w słowie „od autora“, nasza literatura miała dotąd bardzo mało; wszystkie one, a i ostatni: „Historja pedagogji“ *Majchrowicza*, powiększana i odnawiana, nieznacznie, w ostatnich latach (ost. wyd. 5. r. 1924) wywołane były potrzebami seminarjów nauczy-

cielskich, ale, prawdę mówiąc, tym potrzebom niebardzo odpowiadały i służyły. Bo (podnosi to prof. Kot) zasypywały ucznia całym nawalem nazwisk, dat, życiorysów; dalej zajmowały się głównie pedagogami niemieckimi, których idee ciążyły przez przeszło 100 lat nad wszystkimi niemal szkołami polskimi i nad myślą pedagogiczną polską; za dużo następnie poświęcały miejsca teorjom pedagogicznym, a za mało dzieciom szkolnictwa; a także, czego nie dodaje prof. K., nie były to (np. podręcznik Majchrowicza) na dobrą sprawę „historje” wychowania, albowiem nie dawały niemal zupełnie dziejów, nie ukazywały ciągłości rozwoju teorii czy praktyki pedagogicznej, która to ciągłość przecież naprawdę istnieje, gdyż tak natura, jak i myśl ludzka non facit saltus; a wreszcie, co niemal najważniejsze, robiły podręczniki dotychczasowe wrażenie żywcem wykrojonych wycinków z żywej, bogatej książki historii kultury.

Prawda to, że to wprowadzenie historii pedagogiki w rodzinę dziejów i innych przejawów myśli i działania ludzkiego, a doszukiwanie się (cytuję słowa prof. K. z rozdz.: Zadania historii wychowania) związku między stanem społeczeństwa, jego urządzeniami społecznymi, politycznymi, gospodarczymi, jego porządkiem moralnym i umysłowym, a ideałem wychowawczym, praktyką i teorią pedagogiczną to rezultat ostatniej doby, który wszedł dopiero do niewielu dzieł historyczno-pedagogicznych zagranicą (konsekwentnie przeprowadził tę ideę Barth w dziele, którego tytuł już o tem mówi: „Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung”). Dlatego też jest i zostanie niezatartą zasługą prof. Kota, że on, będąc pierwszy u nas, tak wyraźnie i jasno i naogół dość konsekwentnie we wszystkich epokach wychowania, aż do najnowszych lat, ten związek historii wychowania z historią kultury w szerokim słowa znaczeniu, ukazał i uwydatnił. To pierwsza zaleta podręcznika.

A z niej wynika druga: Gdy się przestudjowało różne dawne historie pedagogii, przynajmniej nasze, to na końcu miało się wrażenie mniej więcej takie: Wypowiedzieli w ciągu wieków różni mądrzy pedagogowie bardzo ładne i bardzo mądre myśli, niektóre idee ich nawet weszły w danej epoce w życie; ale ostatecznie teorie dzisiejsze, programy szkolne obecne to są pomysły dzisiejszej, ostatniej doby, które nie tylko z tamtymi dawnymi, czcigodnymi nie pozostają w żadnym genetycznym związku, ale, co większa, narodzić się mogły jedynie na skutek położenia na tamtych, jako na przestarzałych, krzyżyka. Może to sformułowanie ujęte zbyt skrajnie, ale istotnie, czy to z powodu nieumiejętności spojrzenia autorów podręczników z wyższego punktu na dzieje europejskiej myśli pedagogicznej, ogarnięcia ich jako całości, czy może z powodu niezręczności układu i wykładu, trudno jest czytelnikowi, zwłaszcza niedoświadczonemu, po przestudjowaniu takich podręczników nabrać przekonanie, że

to, co jest naszym dzisiejszym stanem posiadania w dziedzinie pedagogji, to dorobek stuleci, że to wieki całe składały się na to, co dziś już weszło całkowicie w krew naszą duchową, co wydaje nam się takim zwyczajnem, takim pospolitem. Inne wyobrażenia da lektura książki prof. Kota. Pomijając nawet to ogólne z niej wrażenie, że zachodzi ścisły związek między teraźniejszością a przeszłością, to co krok ukazuje autor, poczynając od najdawniejszych epok, co przetrwało do dziś z tej czy owej teorii. Więc np. mówiąc o wychowaniu ateńskiem zaznaczy, że z ateńskiej pedagogji dochoowało się do dziś dnia przesadne przekonanie o ważności poezji w edukacji i programie szkół; od Arystotelesa wywodzi się, mająca swój refleks i w wychowaniu dzisiejszem, pogarda dla pracy ręcznej i dla ludzi oddających się tej pracy; Kwintyljan zainicjował istniejące do dziś dążenie do tworzenia szkolnictwa państwowego; od Jezuitów mamy przywiązanie do jednolitości systemu szkolnego i t. d. i t. d. (wybieramy przykłady pierwsze z brzegu). Tego rodzaju postępowanie w książce pokaże naocznie czytelnikowi, czy nim będzie uczeń seminarjum, czy student, że nic nie ginie marnie z dorobku wiekowego, że myśł ta czy owa, choć z biegiem czasu stanie się bezimienna, żyje w nas dalej, wytłumaczy zatem ważność studjum historii wychowania, a nawet, nawiązując żywy, niemal uczuciowy kontakt między dzisiejszym człowiekiem, zwłaszcza pedagogiem, a dawnymi myślicielami, i praktykami pedagogicznymi, rozbudzi żywe zainteresowanie dla tej nauki; gdy dawniejsze podręczniki albo nie poruszały w nim żadnej struny, albo nawet budziły niechęć.

A tej niechęci mógł być inny jeszcze powód: tamte podręczniki roiliły się od szczegółów bez braku, od nazwisk, biografij, dat; ich autorowie nie okazywali żadnego umiarkowania; wprowadzili do swych podręczników myślicieli, którym nie raz ani się śniło o pedagogji i którzy swą myślą, może niezwykle twórczą w innej dziedzinie, nawet nie zapłodnili teoryj i idei pedagogicznych; do tego wszystko tam było pomieszane bez ładu i składu; nie zachowali ani układu ideowego, ani nawet chronologicznego (np. u Majchrowicza dzieje uniwersytetu jagiellońskiego od w. XVI po Rollinie). Prof. Kot, mimo że jego „zarys“ to książka wcale nie chuda (bo liczy 663 stron), tego przeładowania celowo, świadomie uniknął. Z pięciu rozdziałów - okresów, na jakie podzielił dzieje europejskiej myśli wychowawczej (słusznie pozostawił na boku raczej do antropologii należące prymitywne typy wychowania ludów dzikich, oraz edukację Chińczyków, Egipcjan i t. p.), t. j. z dziedziny wychowania hellenckiego, grecko-rzymskiego, średniowiecznego, humanistycznego i nowoczesnego (podział prosty i jasny) dał autor sylwetki najwybitniejszych tylko myślicieli i praktyków pedagogicznych, charakterystyki najznacniejszych systemów; więc pominął słusznie np. w epoce humanistycznej: Trozendorfia, Neandra, Wolffa, boć ostatecznie wszyscy oni z „nauczyciela Germanji“, Melanchtona,

a istotnie najlepszym wyrazicielem danego systemu szkolnego był Sturm, gdy tamci tylko wykształtowali jedno gorzej, drugie lepiej od Sturma, z późniejszych zaś nie wspomnieli np. o de la Salle'u. Cytlujemy przykładowo tylko najważniejsze pominięcia i dowody wstrzemięźliwości autora. Można się z autorem spierać o to czy owo pominięte nazwisko, o tę czy ową teorię. Wszelako ostatecznie wskutek nałożenia sobie surowego wędzida pod tym względem, zyskały dzieje wychowania na przejrzystości i wyrazistości, gdyż za to epokowe teorie i systemy pedagogiczne, np. Komeńskiego, Locke'a, naszego Trentowskiego i in. wyłożone zostały istotnie wyczerpująco i zilustrowane bogatemi, nieraz już nie cytatami, ale wprost wypisami z ich dzieł. Tak więc zasada: non multa, sed multum, święci w układzie książki triumfy.

Czwartą zaletą i — powiedzmy: mocną, najmocniejszą stroną dzieła prof. Kota są karty poświęcone polskiemu szkolnictwu i wychowaniu i polskim teoretykom edukacji. Przede wszystkim zajmują te sprawy prawdziwie lwia część książki, bo na 649 stron tekstu około 270 stron, nie licząc napomknień po innych miejscach, a więc niewiele mniej, niż połowę. Do tego informacje owe i charakterystyki są w przeważnej części oryginalne, bo są rezultatem samodzielnych badań prof. Kota, jak wiadomo autora kilku źródłowych monografij z dziejów szkolnictwa polskiego (że przypomnę tylko studia o szkolnictwie parafjalnem małopolskiem, o szkole lewartowskiej, pińczowskiej, o poglądach wychowawczych Modrzewskiego). Mało tego, że są oryginalne, ale nadto w pewnych kwestiach, więc np. jeśli chodzi o genezę i treść reformy Komisji Ed. Nar. przynoszą one w obszerniejszem oświetleniu niezbite (mimo rozpraw J. Lewickiego) dowody, że K. Ed. Nar. jest naprawdę w znacznej części nie tylko „dziełem Wieku Oświecenia“ (tytuł oczekiwanej monografji prof. Kota), ale wprost dzieckiem reformy edukacyjnej francuskiej, która we Francji teoretyczna tylko, u nas zyskała realizację. Stąd to do owych części „Historji wychowania“ każdy, ktokolwiek zajmować się będzie dziejami polskiej myśli wychowawczej, nie tylko sięgać będzie mógł, ale wprost sięgać będzie musiał po informacje z pierwszej ręki, źródłowe, nieraz na rękopiśmiennych oparte materiałach.

Takie są niewątpliwe, niezaprzeczone zalety dzieła. A wady i błędy? W drobniańkiej mierze napomknięto o nich powyżej; może znalazłoby się ich nieco więcej, ale tylko w szczegółach, gdyby się uwziąć na skontrolowanie tej czy owej daty, tej czy owej nazwy, tej czy owej cytaty; natomiast jeśli chodzi o odwołanie się do idei przewodnich pedagogicznych teoretyków czy systemów, czy szkół, czy zgromadzeń zakonnych, to są one odwołane rzetelnie, wiernie i, co najsympatyczniejsze, bezstronnie, bez animozji, ze sprawiedliwym wskazaniem zalet, z wytknięciem błędów; ale najczęściej ogranicza się autor do prostego referowania, o ile możności najbardziej wyrazistego i plastycznego; sąd zostawia czytelnikowi. Dlatego może się do tej

książki zwrócić z pełnym zaufaniem nie tylko uczeń seminarjum, dla którego we wstępie przedewszystkiem przeznaczają ją autor, (choć bodaj czy dla niego ona nie za obszerna), ale i nauczyciel, ale i student uniwersytetu czy studjum pedagogicznego, ale nawet i początkujący badacz naukowy dziejów pedagogii naszej i obcej, jako do podręcznika naukowo pewnego, boć działy pedagogiki zagranicznej, choć przeważnie nie są owocem samodzielnych badań autora, przecież oparte są o podobne podręczniki obce, ale najlepsze. jak choćby o wymienione we wstępie przez autora, dzieła Bartha, Paulsena, Compayré'go.

Tak więc „Historja wychowania” prof. Kota jest i pozostanie pewnie na długie lata w naszej literaturze historyczno-pedagogicznej podręcznikiem zaiste pomnikowym, zwłaszcza, gdy zostanie pomnożona o (zapowiedziane) „wypisy źródłowe z dzieł najwybitniejszych pedagogów oraz z dziejów najbardziej charakterystycznych objawów w zakresie praktyki wychowawczej”, gdyż przypuszczać należy, że przy naszym bardzo niskim stanie badań naukowych w dziedzinie historii wychowania, zwłaszcza obcego, nie wnet ktoś odważy się „wziąć po Bekwarku lutnię”.

Stanisław Tync.

Bogdan Nawroczyński: „*Uczeń i klasa*”. Zagadnienia pedagogiczne związane z nauczaniem i organizowaniem klasy szkolnej. (Komisja Pedagogiczna Ministerstwa W. R. i O. P. Oddział Pedagogiki Ogólnej, Nr. 3. Warszawa. Skład Główny w Książnicy T. N. S. W. 1923 IV + 326).

Niewątpliwie jedna to z najpoważniejszych prac pedagogicznych, jakie się u nas w ostatnich czasach pojawiły. Złożyły się na nią rozległa znajomość literatury zagranicznej, duże doświadczenie praktyczne, ścisłość rozumowania i bardzo jasny wykład. Zalety to niepospolite, zwłaszcza w naszej literaturze pedagogicznej, w której tak często spotykamy się bądź z teorią niepopartą znawstwem rzeczywistego życia, bądź z praktyką pozbawioną teoretycznego pogłębiania, bądź z brakiem ścisłości logicznej i metody naukowej, bądź wreszcie z wykładem mętным, lub napuszonym i frazeologicznym.

Nie znaczy to, by dzieło Nawroczyńskiego było bez błędów i usterek, a nawet poważniejszych nie budziło zastrzeżeń i to zarówno pod względem wyrażonych w niem tez i poglądów, jak i pod względem kompozycji.

Przejdźmyż treść dzieła: w rozdziale wstępnym omawia autor dwa prądy w pedagogice współczesnej panujące, mianowicie: indywidualistyczny i socjalny, wywodząc ich genezę z zarysowanych krótko lecz zwięźle dziejów myśli pedagogicznej oraz warunków i ideałów społecznych i kulturalnych. W czasach nam współczesnych ujawniła się z jednej strony — m. i. pod wpływem tak silnie rozwijającej się psychologii i pedagogiki doświadczalnej — tendencja indywidualistyczna, przechodząca nie-raz w skrajność, z drugiej zaś badania etniczne i socjologiczne oraz skład warunków ekonomiczno-społecznych wywołały tendencję

wręcz przeciwną tj. społeczną. Obie je rozpatruje autor, wykazując ich jednostronność i możliwość a nawet konieczność zespolenia ich na terenie wychowania. Część tę zamyka bardzo rozumny rozdział pt. „*Ideale swobody i równości*”, w którym autor rozważa powyższe zagadnienia ze stanowiska wciąż aktualnych haseł politycznych liberalizmu i egalitaryzmu, znajdując jedynie ich rzetelne rozwiązanie w kompromisie i w trzecim hasle Rewolucji Francuskiej tj. braterstwie. Na język pedagogiczny tłómaczy się to hasło — nie jako „*idem cuique*”, lecz jako „*suum cuique*” tj. jako umożliwienie każdemu, bez względu na urodzenie, pochodzenie, majątek i t. d. maximum rozwoju przyrodzonych zdolności.

Pomijając „*Zakończenie*”, streszczające całość pracy oraz „*Resumé*” francuskie i „*Dodatek*”, zawierający ankietę na temat życia społecznego w klasie, praca właściwa składa się z dwu części, mianowicie: części I pt. „*Formy nauczania zbiorowego*” i części II pt. „*Organizacja klasy szkolnej*”.

W części I najesencjonalniejszym jest rozdział I pt. „*Klasa szkolna grupą społeczną*”. Chodzi o to, że szkoła ma do czynienia nie z jednostką tylko, lecz przeważnie ze zbiorem jednostek, zorganizowanym w postaci klasy szkolnej. Otóż klasa szkolna przedstawia nie mechaniczny agregat jednostek, lecz raczej pewną wyższą organizację społeczną czyli, jak ją autor nazywa, „*grupę społeczną*”, posiadającą pewne swoiste właściwości psychiczne, które — rzecz jasna — należy zbadać, jeżeli oparta na nich praca naukowo-wychowawcza osiągnąć ma należyte rezultaty. Powołując się na dotychczasowe badania i wyniki „*psychologii etnicznej*” i „*kryminologicznej*”, stara się autor wykazać odrębność klasy szkolnej jako „*grupy*”, poczem przechodzi prace z dziedziny tej „*psychologii międzyjednostkowej*”, poświęcone naszemu zagadnieniu (np. Moede „*Experimentelle Massenpsychologie*”) i omawia rozwój świadomości zbiorowej klasy, po części na podstawie urządzanej przez się ankiety.

Niech nam wolno będzie tu już zaznaczyć: 1) że autor mimo nader obfitą argumentację nie dość dokładnie wyjaśnił organizację społeczną klasy ani też nie zanalizował krytycznie dotychczasowych względnie nie podał odpowiedniejszych metod badania teje; 2) że, cytując wielu innych autorów, przez przeoczenie czy nieświadomość, nie wspomniał o moich skromnych pracach, w których — bodaj czy nie po raz pierwszy w naszej literaturze pedagogicznej — omawiałem zagadnienie psychologii i pedagogii zbiorowej — w sposób miejscami dosłownie prawie antycypujący poglądy Autora (Por. „*Psychologia i patologia włości w wieku dziecięcym i młodzieńczym*” (Lwów, Nakł. P. Tow. Ped. 1914), „*O wiedeńskiej młodzieży szkolnej i nurtujących w niej prądach*” (Szkoła Polska, Wiedeń 1915), „*Zagadnienie psychologii zbiorowej w szkole*” (Ruch Pedagogiczny 1919), „*Granice metodyczne psychologii i pedagogiki doświadczalnej*” (Ruch Pedag. 1919), „*Krytyka podstaw pedagogiki indywidualistycznej*”

(Ruch Ped. 1920), „Szkoła wychowawcza“ (Ruch Ped. 1921) i „Gmina szkolna“ (Ruch Ped. 1922). Wspominam o tem nie tylko ze względów osobistych, nie tylko dla skorygowania twierdzenia Autora, że „dotychczas nie zawsze nawet zdawano sobie należyte sprawę z istnienia“ klasy, jako odrębnej organizacji zbiorowej, lecz także dla ocalenia w bilansie naszej literatury pozycji, którą Autor aroguje wyłącznie dla literatury zagranicznej; 3) jak z tego i z następnych rozdziałów wynika, Autor nie dość szeroko pedagogicznie wyzyskuje moment zbiorowej organizacji klasy, skoro rozpatruje jedynie czynniki i prace intelektualne (naukę), pomija zaś czynniki inne, jak np. emocjonalne, tak niesłyszane doniosłe dla wychowania w ściślejszem znaczeniu. W wspomnianych pracach te właśnie czynniki podkreślałem głównie, idąc w ślad za nieuwzględnionym zupełnie przez Autora *Foersterem*, który znowu niemało korzysta w tym względzie z znakomitych doświadczeń pedagogiki społecznej, amerykańskiej i angielskiej, i jak mało kto drugi pogłębił psychologię zbiorowości szkolnej i jej znaczenie pedagogiczne — nie tylko dydaktyczne, lecz ogólnie wychowawcze. Ten brak w pracy Nawroczyńskiego pozostaje niewątpliwie w związku z zbyt jednostronną tendencją do oparcia pedagogii wyłącznie niemal lub głównie na psychologii eksperymentalnej, dla której, jak widać, żywi kult przesadny. Przejawia się to i w następnych rozdziałach tej części, w których Autor rozpatruje zagadnienie nauczania masowego i jednostkowego. Zwalczając teorię obniżającego wpływu masy na jednostkę, stara się Autor zapomocą wyników badań obcych i własnych eksperymentów stwierdzić, że praca zbiorowa wpływa dodatnio na podniesienie ogólnego poziomu pracy, szczególnie zaś na pracę uczniów słabszych, bo przyznaje, że zdolni na tem tracą. Na tej podstawie i na podstawie krytyki dotychczasowych metod nauczania jednostkowego domaga się Autor nauczania masowo-indywidualizującego, przyczem indywidualizującą pracę nauczyciela przesuwą na godziny pozalekcyjne. I tu, jak wszędzie, daje Autor bardzo cenny przegląd historii badań, stanowisk i prób z szerokiem uwzględnieniem zagranicy.

Czy jednak rozwiązanie, proponowane przez Autora, możliwe jest do spełnienia w naszych warunkach? Czy cel swój naprawdę zdolne jest osiągnąć? A dalej: czy owe eksperymenty, robione zapomocą metod nazbyt uproszczonych (jak np. metoda Bourdona) i w warunkach zbyt sztucznych nadają się do odtworzenia „psychologii masy“ i stosunku jednostki do masy? Czy przytoczone przez Autora przykłady dowodzą powszechności dodatniego wpływu masy na jednostkę? Czy wogóle „zbiorowość“, „dusza zbiorowa“ nie jest pojęciem niejednoznacznem zgola z mechaniczną wielością współpracujących, lecz pewną specyficzną konstelacją psychiczną, do której wytworzenia potrzeba specjalnych warunków? Czy nie te warunki dopiero wpływają zasadniczo na rodzaj owej konstelacji? Wszakże ten sam zbiór ludzi może stworzyć masę o najrozmaitszej konstelacji psychicznej — dodatniej

i ujemnej. A dalej wszak praca, jej tempo i jakość zależą nie tylko od faktu: jednostka czy masa, lecz, jako akt woli, uzależniona jest — poza stałymi dyspozycjami pracującego — ogólną i specjalną jego dyspozycją momentalną. Wreszcie i to, że wyniki eksperymentu Autora i Moedego odnosić się mogą jedynie do pracy mechanicznej. Szkoda, że w wysnuwaniu wniosków, nie raz zbyt apodyktycznych i zbyt uogólnionych, nie poszedł Autor za własną mądrą maksymą, że „im więcej najrozmaitszych czynników wywiera wpływ na jakieś zjawisko, tem ostrożniejszym trzeba być z uogólnianiem wyników badań nad niem poczynionych“ (str. 97). Zresztą sam Autor wyraża się gdzieindziej sceptycznie o wartości samego eksperymentu psychologicznego, radząc uzupełnić go eksperymentem pedagogicznym, obserwacją oraz innemi metodami. W danym wypadku, jeżeli idzie o dzisiejsze warunki nauczania masowego w szkołach, Autor ma oczywiście najzupełniejszą rację, domagając się, by nauczanie masowe łączyć, jako z przeciwwagą, z indywidualizującym. Czy jednak temsamem wychowanie jednostkowe — dziś zresztą w praktyce wyjątkowe — zasługuje, jako takie, na potępienie? I czy tylko ze względu na wyniki nauczania? Zwłaszcza, jeśli metody jednostkowej nie utożsamimy z „odpytywaniem“? I czy w ten sposób różnica między metodą jednostkową a indywidualizującą, słuszną z pojęciowego punktu widzenia, w praktyce najczęściej nie upada?

Wogóle mam wrażenie, że mimo cennego podkreślenia momentu zbiorowości klasy i tendencji do ścisłego ujęcia go za pomocą eksperymentu, zagadnienie to nie zostało jeszcze zgoła wyczerpane i nie stanowi dostatecznej podstawy do oparcia na nim daleko idących wniosków pedagogicznych, o ile one i składniać nie godzą się z wynikami dotychczasowych doświadczeń pedagogicznych.

Powyższemi zagadnieniami zajmuje się rozdział II.: „Nauczanie jednostkowe czy masowe?“, rozdz. III. p. t. „Badania eksperymentalne“ i IV. p. t. „Nauczanie masowo-indywidualizujące“, przynoszące poza tem doskonałe informacje o rozwoju i współczesnym stanie odnośnych kwestyj i badań.

Autor pragnął z części I. uczynić podstawę teoretyczną dla części II. p. t. „Organizacja klasy szkolnej“. Niewątpliwie między obiema częściami istnieje związek logiczny; bo skoro nauczanie „masowo-indywidualizujące“ jest tylko „przykrą koniecznością“ wobec „masy“ uczniów, zebranej w jednej klasie i złożonej z jednostek o różnych stopniach i rodzajach uzdolnień, to konsekwentnie dążyć należy do stworzenia korzystniejszych warunków pracy w szkole i rozwoju jednostek, t. j. do odpowiedniej organizacji klasy. W ten sposób przechodzi Autor do tak ważnego zagadnienia, jakim jest „dobór pedagogiczny“. Mimo to jednak z punktu widzenia układu książki nie odnosi się wrażenia, że obie części koniecznie należą do siebie, a raczej takie, że Autor sprzął dwie niewątpliwie powiązane, lecz zasad-

niczo samodzielne rozprawy. I jeżeli część I. budzi — mimo bardzo wielu wybitnych zalet — pewne zastrzeżenia, to część II. nie budzi ich wcale. Przeciwnie, jest to znakomita i ze stanowiska dzisiejszej wiedzy i praktyki wyczerpująca monografia doboru pedagogicznego i opartej na nim organizacji szkoły. W pięciu rozdziałach daje Autor doskonały rozbiór pojęcia doboru i jego historję (rozdz. V. p. t. „Dobór pedagogiczny, jego pojęcie i historja“), dowodzi potrzeby i możliwości doboru ped. (rozdz. VI), zbijając nader trafnie tak częste a najczęściej z niezrozumienia i nieścisłości płynące przeciwników, następnie (w rozdz. VII) podaje wyniki własnych badań eksperymentalnych nad pracą grup selekcyjonowanych i mieszanych, stwierdzając absolutną wyższość pracy grup selekcyjonowanych (zresztą oczywista), dalej kreśli „próby urzeczywistnienia doboru pedagogicznego“ (rozdz. VIII), najobszerniej znany „system Mannheimski“, przyczem bardzo przekonująco oddziela selekcję w szkole powszechnej wedle stopnia uzdolnienia od selekcji w szkole średniej wedle rodzaju uzdolnienia i kierunku zamiłowań. — Rzecz jasna, że po drodze napotyka Autor cały szereg problemów bardzo trudnych, których rozwiązanie może być na razie tylko ogólne i prowizoryczne, tak np. problemat rodzajów, czy typów uzdolnień, ich korelacji, stosunek uzdolnień intelektualnych do ogólnej struktury indywidualnej itd. — W rozdziale ostatnim (IX) — napisanym i z literackiego punktu widzenia świetnie — podkreśla Autor konieczności przeciwstawienia a raczejłączenia z procesem różniczkowania jednostek i szkół — procesu całkowania a to przez „jedność szkolnictwa zróżniczowanego“; tak nazywa Autor syntezę szkolnictwa, odpowiadającego na każdym stopniu konieczności selekcyjnej, z drugiej zaś łączącego wszystkie te stopnie w jedną organizację jednolitą, stwarzającą jak najlepsze warunki do posuwania się z stopnia na stopień, a zatem jak najlepsze możliwości rozwojowe dla dzieci wszelkiej kategorii — zarówno ze względu na nie same, jak i na dobro społeczeństwa i narodu. Dla nich to bowiem zagadnienie to posiada niezmiernie, u nas niedoceniane jeszcze znaczenie, jako zekonomizowanie lub też, jak Autor mówi, zetyzowanie owych najcenniejszych energii, jakimi są energie ludzkie.

Poddając krytyce dotychczasowe projekty organizacji naszego szkolnictwa, Autor przedstawia własny projekt, oparty na systemie Mannheimskim i uznysławia go na dwu bardzo przejrzystych tablicach. Przy tablicy 19 należałoby tylko — jak sądzę — ciąg B i C graficznie podnieść o jeden stopień celem uwypatnienia porządku i ilości lat, — a z kl. V ciągu B. umożliwić przejście także do kl. VI ciągu A; szkoda także, że Autor uwzględnił tylko szkolnictwo powszechne, a nie dał również projektu organizacji szkolnictwa średniego i wyższego celem unaoznienia „jedności“ całego szkolnictwa narodowego.

Tyle o części II, która — jak powtarzam — stanowi pracę

doskonale zbudowaną i stanowić będzie podstawę do wszelkich dalszych u nas na tem polu rozważań i badań. Obyż i w naszej organizacyjnej praktyce stała się platformą dla płodnych poczynąń i udoskonaleni!

Wkońcu pozwolę sobie zwrócić uwagę na zauważone przezemnie błędy drukarskie i niedopatrzienia językowe:

W tymsamym cytacie z książki Moedego „Exper. Massenpsychologie“ (str. 33 i 83) podane jest dane miejsce raz jako znajdujące się na str. 3, a drugi na str. 5.

Str. 67 (1 wiersz z dołu) „przepuścmy“ zam. „przypuścmy“.

Str. 85 (7 w. z góry) „chodziło mnie“ zam. „chodziło mi“.

Str. 131 (10 w. z góry) „wględną“ zam. „względną“.

Str. 245 (15 w. z góry) „wypróbowanie“ zam. „wypróbowania“.

Str. 249 pomyłka rzeczowa: zaczątki szkoły realnej powstały nie w XVIII w., lecz już w XVII w Anglii.

Str. 281 zamiast „kto nastaje na potrzebę doboru pedagogicznego“ czy nie lepiej: „kto domaga się“, bo „nastawać na coś“ (bodaj czy nie germanizm) znaczy „godzić w coś“.

Str. 287 (21 w. z góry) „drogę“ zam. „droga“; w uwadze angielskiej pod kreską zam. „hehind“ — „behind“.

Str. 307 (14 w. z góry) „twi“ zam. „tkwi“.

Rekapitułując: wyrazić należy szczerą radość z pojawienia się tego na poważną miarę zakrojonego dzieła pedagogicznego polskiego, oraz wdzięczność dla Komisji Pedagogicznej Min. W. R. i O. P., za jego wydanie. Drobnе usterki zgola nie obniżają zasadniczej jego wartości, pewne zaś nieodzowne zresztą jednostronności czy niedociągnięcia tłómaczą się częścią ogromnemi trudnościami, na jakie natrafia u nas naukowa praca pedagogiczna, częścią zaś wyraźną, skryształizowaną postawą autora wobec zagadnień pedagogicznych wogóle, nieodłączną od wszelkiej wybitniejszej indywidualności.

Józef Mirski.

Kronika pedagogiczna.

Program wakacyjnych kursów uniwersyteckich. Tegoroczny IV-ty W. K. U. na Pomorzu odbędzie się w Wejherowie. Wykłady rozpoczną się dnia 3 lipca i trwać będą do 30 lipca. A) Cykl pomorski. Prof. uniw. Dr. Stanisław Pawłowski (Poznań): „Bałtyk i jego znaczenie“. Prof. uniw. Dr. Kazimierz Roupert (Kraków): „Szata roślinna Pomorza i Bałtyku“. Prof. uniw. Dr. Michał Siedlecki (Kraków): „Schematy budowy głównych typów państwa zwierzęcego“. Prof. uniw. Dr. Antoni Jakubski (Poznań): „Główne problemy dzisiejszej biologii“. Dr. Witold Kulesza (Poznań): „Oclrona przyrody w Polsce, ze szczególnem uwzględnieniem stosunków w Poznańskim i na Pomorzu“. B) Dział filozoficzno-pedagogiczny. Prof. uniw. Dr. Florian Znaniecki (Poznań): „Socjologiczne podstawy wychowania“. Prof. uniw. Dr. Władysław Tatarkiewicz (Warszawa): „Wychowania estetyczne“. Prof. uniw. Dr. Stanisław Błachowski (Poznań): „Główne zagadnienie psychologiczne w pedagogice i dydaktyce“. Prof. uniw. Dr. Jan Stanisław Bystron (Kraków): „Z zagadnień psychologii społecznej“. Dr. Henryk Rowid (Kraków): „Współczesne prądy w pedagogice“. Prof. H. Radlińska: „Oświata dorosłych, jej istota, zadania, instytucje i metody“.

C) Dział humanistyczny. Prof. Bolesław Pochmarski (Kraków): „Dramat narodowy Stowackiego”. Prof. uniwersytetu. Dr. Tadeusz Sinko (Kraków): „Tajemnice arcydzieł Wyspiańskiego”. Prof. uniwersytetu. Dr. Wacław Sobieski (Kraków): „Po powstaniu styczniowym”.

Program wykładów na VII. Wakacyjnym Kursie Uniwersyteckim w Zakopanem (od 2-go do 28-go sierpnia 1924). A) Cykl tatrzański. Prof. Akad. Górni. Dr. Walery Goetel (Kraków): „Zasady geologii tektonicznej i powstanie Tatr”. Prof. uniwersytetu. Dr. Ludomir Sawicki (Kraków): „Modelowanie gór (ze szczególnym uwzględnieniem Tatr)”. Prof. uniwersytetu. Dr. Władysław Szafer (Kraków): „Ustrój socjalny zbiorowisk roślinności tatrzańskiej”. Prof. uniwersytetu. Dr. Konstanty Stecki (Poznań): „O roślinności Tatr”. Prof. uniwersytetu. Dr. Michał Siedlecki (Kraków): „Schemat budowy głównych typów państwa zwierzęcego”. Prof. uniwersytetu. Dr. Edward Nieczabitowski (Poznań): „Życie zwierząt w Tatrach”. Dyrektor Karol Stryjeński (Zakopane): „Sztuka ludowa na Podhalu” i t. zw. „Styl zakopiański”. B) Dział filozoficzno-pedagogiczny. Prof. uniwersytetu. Dr. Michał Sobieski (Poznań): „Historja filozofji greckiej”. Prof. Dr. Bogdan Nawroczyński (Warszawa): „Pojęcie równości w wychowaniu”. Dr. Henryk Rowid (Kraków): „Współczesne prądy pedagogiczne”. C) Dział humanistyczny. Prof. uniwersytetu. Dr. Tadeusz Sinko (Kraków): „Tajemnice arcydzieł Wyspiańskiego”. Prof. uniwersytetu. Dr. Jan Dąbrowski (Kraków): 1. „Polska i jej sąsiedzi”. 2. „Południowa granica Polski i jej dzieje”. Seminarja i dyskusje. Temat: „Ministerjalne programy naukowe dla szkół powszechnych”. Zarząd W. K. U. przeznacza w rozkładzie zajęć tegorocznych Kursów w Wejherowie i w Zakopanem szereg godzin na dyskusję w sprawie Ministerjalnych programów naukowych w szkole powszechnej i w tym celu uprasza Sluchaczy (ki) o przygotowanie referatów z zakresu poszczególnych przedmiotów nauki.

Wykłady i seminarja odbywać się będą codziennie z wyjątkiem świąt i niedziel w godzinach przedpołudniowych od 9—1 w auli Państwowej Propagandy Nauczycielskiej w Wejherowie, a w Zakopanem w sali tamtejszego „Sokoła” (Rynek). — Wytyczne. W związku z wykładami odbędą się pod kierunkiem profesorów wycieczki naukowe i krajoznawcze. Na Pomorzu projektowane są wycieczki do Gdyni, Oksywy, Gdańska, Oliwy, Sopotu, Pucka, Rzecewa, na Hel, do Kartuz, nad jezioro Żarnowieckie i do przylądka Rozewskiego. W Zakopanem odbędą się liczne wycieczki krajoznawcze w Tatry, a mianowicie na Hala Gąsienicowa, do Czarnego i Zmarzłego Stawu, do Doliny Kościeliskiej, na Nosal i do Doliny Olczyńskiej, na Czerwone Wierchy i Gęsiów, do Morskiego Oka. Zwiedzenie Muzeum Tatrzańskiego im. Chałubińskiego nastąpi pod kierunkiem inż. Stryjeńskiego, prof. Steckiego i prof. Zborowskiego.

Czeskie Seminarjum nauczycielskie. Szkoła nauczycielska w Czechach i Słowacji ma po starzeniu tylko 4 roczniki. Liczba przedmiotów naukowych i tam jest wielka, choć godzin tygodniowego zajęcia mniej, niż u nas. Między seminarjum żeńskim a męskim różnica główna w tem, że kandydaci uczą się obowiązkowo gry na skrzypcach, gdy kandydatki wolne są od tego przedmiotu zupełnie. Druga różnica dotyczy traktowania robót ręcznych: niewiasty ćwiczą się w nich przez pierwsze 3 lata obowiązkowo, chłopcy tylko w 2 ostatnich i nieobowiązkowo.

W oświeceniu uderza usunięcie religji ze szkoły tej jako zawodowej, bo tylko w pierwszym roczniku jest dla tej nauki 1 godzina tygodniowo poświęcona. Przedmioty pedagogiczne wymienione są na drugim zaraz miejscu (u nas na ostatnim), zaczynają się już na II. roku i mają ogółem 18 godzin (— 3, 5, 10). Językowi ojczystemu — wykładowemu dano razem godzin 18 (5 + 5 + 4 + 4), a więc stosunkowo więcej, niż w polskich seminarjach. Jest to zasadą wszystkich szkół średnich czeskich, że mowie ojczystej daje się przednie stanowisko. W gimnazjum lub liceum po 29 godzin w całym studjum. Nauka języka obcego jest tam nadobowiązkową (3 + 3 + 3 + 2). Tygodniowa liczba godzin szkolnych dla kursów męskich z nadobowiązkowemi przedmiotami wynosi I. i II. po 32, III. i IV. po 34, natomiast dla żeńskich po 31 na obu ostatnich.

Czeskie średnie szkoły. Czesi mają typy szkoły średniej, odziedziczone po systemie austriackim: gimnazjum (klasyczne), realne gimnazjum, reformowane gimnazjum realne, realna i liceum. Na religję wszędzie przypada po 8 godzin w całym ośmioleciu, jako przedmiot widnieje z 2 godzinami w klasach I.—III., a potem z jedną godziną tygodniowo w IV. i V., od VI. zaś usunięto

Dr J. Mgr.

(Nr 5—6)

Od Administracji.

Przypominamy Sz. Zarządowi „Ognisk Nauczycielskich”, w szczególności Prezesom i Sekretarzom, jedynymiśną uchwałę Zjazdu Delegatów Związku P. N. S. P., że obowiązkiem każdego „Ogniska” jest przenieść „Ruch Pedagogiczny”. W bibliotekach „OGNISK” powinny być **ROCZNIKI „Ruchu Pedagogicznego”**, które są do nabycia w Administracji, Kraków, Rynek 29 — w cenie po 8 zł. wraz z przesyłką.

Nauczycielskich", w szczególności Pre-

zesom i Sekretarzem, jednomyślną uchwałę Zjazdu Delegatów Związku P. N. S. P., że obowiązkiem każdego „Ogniska“ jest prenumerować „Ruch Pedagogiczny“. W bibliotekach „OGNISK“ powinny być **ROCZNIKI „Ruchu Pedagogicznego“**, które są do nabycia w Administracji, Kraków, Rynek 29 — w cenie po 8 zł. wraz z przesyłką.

TREŠĆ Nru 5—6:

Wydawca: Ośrodek Edukacji i Kultury (OEK) im. J. Piłsudskiego, Krynica (Podkarpacie).
 Projekt i realizacja: Ośrodek Edukacji i Kultury (OEK) im. J. Piłsudskiego, Krynica (Podkarpacie).
 Druk: Drukarnia "Krynica", Krynica (Podkarpacie).
 Rok wydania: 2010.

Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego”, Kraków, Rynek 29, II. p.

Redaktor: **Dr Henryk Rowid**. Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: **Władysław Sienko**.
Drukarnia „Szkolnica”, Kraków, ulica Grzegorzewska 30.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

WYDAWNICTWO ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH

ADRES REDAKCJI

KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACJI:

KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D.

Szkice z socjologii wychowania.

I.

Samorządne wychowanie społeczne.

Działalność pedagogiczna jest działalnością społeczną, tj. należy do obszernej dziedziny tych czynności ludzkich, których przedmiotem są ludzie w odróżnieniu od wszelkich innych czynności (np. fizycznych, ekonomicznych, artystycznych), które usiłują wpłynąć na inne rodzaje przedmiotów (np. układy materialne, wartości wymienne, formy estetyczne itd.) Jako działalność społeczna, wchodzi ona w zakres badań socjologicznych; to też socjologia współczesna coraz więcej poświęca jej uwagi. Wyniki tych badań nie tylko ważne są pod względem teoretycznym dla socjologii jako nauki, ale zarazem przyczynić się mogą do skuteczniejszego, niż dotychczas, postawienia i rozwiązania licznych problemów praktycznych, nader doniosłych dla technologii i techniki wychowania.

Jedną z cech istotnych działalności pedagogicznej stanowi bowiem to, że jest ona planową, tj. stawia sobie z góry określone zadanie do spełnienia, wyznacza zmiany, jakich zamierza dokonać, świadomie szuka najsukurszejszych środków do osiągnięcia swego zamiaru, słowem, naprzód tworzy plan, który następnie urzeczywistni mniej lub więcej dokładnie. Tem różni się ona od działalności bezplanowej, w której powzięcie zamiaru i jego urzeczywistnienie nierozdzielnie się wiążą w jeden czynny przebieg, a której przykłady znajdujemy we wszystkich czynnościach, spełnianych instynktownie lub z przyzwyczajenia. Pod względem formalnym działalność pedagogiczna należy więc do analogicznego typu w sferze społecznej, jak praca rolnicza lub przemysłowa w sferze materialnej lub praca naukowa w dziedzinie przedmiotów idealnych, choć oczywiście różni się od nich całkowicie pod względem treści.

Każda działalność planowa, która ma wielokrotnie podobne zadania do spełnienia i wykonywana jest przez wiele osób, wy-

rabia sobie ustalone reguły postępowania, ogólne schematy, dające się zastosować do wielu mniej lub więcej podobnych sytuacji praktycznych. Zbiór tych schematów nazywamy techniką danej działalności. W tym znaczeniu działalność pedagogiczna posiada swoją technikę, podobnie jak wyrabianie przedmiotów materialnych lub wytwórczość naukowa.

Technika tworzy się z początku drogą prób i naśladownictwa. Jednostki mające rozwiązać pewne zadanie, próbują różnych sposobów postępowania; te sposoby, które w doświadczeniu okazały się skuteczniejsze od innych, są powtarzane i naśladowane w danym społeczeństwie i przekazują się z pokolenia w pokolenie. Niekiedy nowe próby, czynione z rozmysłem lub przypadkowo, doprowadzają do zmiany jakiegoś ustalonego schematu lub wytworzenia nowego; niekiedy jakiś nieznany schemat przychodzi z zewnątrz, od innego społeczeństwa, i zostaje przyswojony. Tak więc, powoli i stopniowo, technika podlega ewolucji i doskonaleniu. Przykładem techniki, powstałej tą drogą jest rzemiosło w starożytności i średniowieczu.

Na wyższym jednak poziomie życia umysłowego technika rozwija się pod wpływem systematycznej teorii przedmiotów i stosunków, z którymi dany rodzaj działalności ma do czynienia. Wychodząc z uogólnień naukowych, które odnośny dział wiedzy uzyskał niezależnie od bezpośrednich praktycznych celów, praktyk szuka nowych i skuteczniejszych sposobów postępowania, nie wiążąc się ustaloną tradycją. Ponieważ zakres uogólnień naukowych jest daleko szerszy i ścisłość ich większa, niż zakres i ścisłość prób czynionych dla spełnienia określonych zadań praktycznych, więc technika, oparta na nauce, może postępować naprzód daleko szybciej i osiągać daleko większą skuteczność, niż technika poprzednio wzmiankowanego typu. Przedewszystkiem zaś nasuwa ona działalności ludzkiej nowe zadania, których możliwości bez pomocy nauki nie można było nawet sobie wyobrazić. Przykładem tego rodzaju techniki jest nowoczesna inżynieria. Technologia nazywamy tę dziedzinę myśli ludzkiej, która stosuje wyniki wiedzy naukowej do rozszerzania i doskonalenia techniki.

Technika pedagogiczna dopiero zaczyna wkraczać w tę fazę rozwoju, w której teoria naukowa jest podstawą praktyki. Pedagogika nowożytna, stanowiąca właściwą technologię wychowania, jak przekonamy się później, nie jest w stanie zadowolić najskromniejszych nawet potrzeb praktyki wychowawczej i porównać się nie daje nie tylko z inżynierją, ale nawet z taką np. medycyną. Jej, co prawda, główną winę przypisać należy: najważniejszym powodem jej niskiego poziomu jest niedostateczny rozwój tych nauk teoretycznych, na których jej praktyczne wskazania opierać się muszą, a więc psychologii i socjologii. Nie można jej jednak całkowicie uniewinnić: faktem jest bowiem, że nie uwzględniła ona dostatecznie tych, wprawdzie jeszcze niewystarczających, lecz już w wielu razach cennych wyników,

jakich dostarczają nowsze badania, zwłaszcza w dziedzinie socjologii¹⁾. Przedewszystkiem zaś pedagogika nie zdaje sobie dostatecznie sprawy z tego, że tylko socjologja może należycie wyświełcić istotę działalności pedagogicznej, wykryć jej genezę, określić jej warunki, wyznaczyć jej rolę w życiu społecznem, łącznie z etyką dopomóc do wskazania jej zadań i poddać naukowemu ujęciu jej metody.

* * *

Socjologa, obserwującego działalność pedagogiczną, uderza przedewszystkiem fakt, że działalność ta stanowi pewną tylko część, nieraz bardzo drobną, tej masy wpływów społecznych, którym od najwcześniejszego dzieciństwa podlega każdy osobnik ludzki i które zwykle w daleko większej mierze, niż planowe, refleksyjne wychowanie kształtują jego indywidualność. Jest to zrozumiałe. Planowa działalność pedagogiczna, nawet nie oparta na nauce, jest późnym wykwitem względnie wysokiej kultury; powstać mogła dopiero wtedy, gdy wogóle już zakorzenił się zwyczaj krytycznego zastanawiania się nad własnymi czynnościami i gdy zwyczaj ten przeniósł się w sferę stosunków ludzkich, które na niższych stopniach życia kulturalnego rządzone są wyłącznie tradycją i nie podlegają krytyce. Ponieważ zaś dzisiaj jeszcze w każdym cywilizowanym społeczeństwie reprezentowane są w poszczególnych dziedzinach kultury różne szczeble rozwojowe, od najwyższych do tak niemal niskich, jak u tak zwanych dzikich ludów, więc działalność pedagogiczna wszędzie stanowi tylko względnie szczupłą nadbudowę na szerokim podłożu bezplanowych, bezrefleksyjnych czynności społecznych, których przedmiotem jest każdy osobnik młodego pokolenia i których wpływ przemóżny urabia go i przystosowuje do jego społecznego otoczenia. Ogół tych czynności nazywamy samorządnem wychowaniem społecznem. Socjolog, zastanawiający się nad działalnością wychowawczą, musi przedewszystkiem zdać sobie sprawę z istoty tego samorządnego wychowania społecznego i oznaczyć jego stosunek do refleksyjnej pedagogji i jego rolę w nowoczesnym ustroju społecznym.

Charakterystyczne jest przedewszystkiem, że podczas gdy planowa działalność pedagogiczna różni się znacznie w różnych społeczeństwach i różnych okresach dziejowych, samorządne wychowanie społeczne jest pod wielu względami zasadniczo podobne w grupach, nawet najdalej stojących pod względem rodzaju i stopnia kultury. Ogólnie mówiąc, polega ono na tem,

¹⁾ Dopiero od kilku lat w Ameryce zaczęły się próby systematycznego zastosowania socjologii do pedagogji. Ob. np. F. Clow, *Principles of sociology Applied to Education*. Z europejskich prac wymienimy *Soziologie des Volksbildungswesens* pod redakcją Leopolda v. Wiesea. (Monachjum 1921). Lepiej stoi sprawa monograficznych badań nad poszczególnymi zagadnieniami pedagogicznymi, rozważaniami w świetle socjologii; wzorem tej metody jest wybitna praca Nawroczyńskiego *Uczeń i klasa*.

ze: 1) osoby, należące do bezpośredniego otoczenia młodego osobnika, reagują ujemnie lub dodatnio na każdą jego czynność, która w jakikolwiek sposób wchodzi w zakres ich zainteresowań; 2) osoby te przez swą styczność z młodym osobnikiem wprowadzają na sferę jego doświadczenia pewien zasób wartości kulturalnych, przez swoją działalność zaś dostarczają mu wzorów do czynnego naśladownictwa.

O ile tylko dziecko nie jest świadomie i konsekwentnie odosabniane od swego środowiska — a takie odosabnianie, jak później zobaczymy, jest już pierwszym szczeblem w rozwoju planowej działalności pedagogicznej — jego czynności w wynikach swych mają pewne znaczenie dla innych. Najczęściej jest to znaczenie ujemne; czynności dziecka mają niepożądane dla otoczenia wyniki, skoro, rzecz prosta, nie jest ono od urodzenia harmonizowane z warunkami życia społecznego, ani też przygotowane do współpracy społecznej. Tak więc, krzyk jego przeszkadza innym we śnie lub w pracy; w zabawach swych psuje przedmioty, wartościowe dla innych; gdy chce jeść, nie liczy się z zasadami ekonomji i prawem własności; w swej ciekawości i chęci porozumienia wykrywa i zdradza tajemnice starszych; szczerze objawiając swe oceny, uraża cudzą miłość własną; w gniewie lub w psotach krzyżuje cudze plany, i t. d. Każdy z tych czynów wywołuje reakcję otoczenia, która zwykle nie ma żadnych ściśle pedagogicznych celów na widoku, nie zdąży do urabiania osobowości dziecka, lecz co najwyżej usiłuje zapobiec powtarzaniu niepożądanych czynności przez przywiązanie do nich ujemnych skutków, nieraz zaś poprostu wyraża chęć zemsty za uczynioną przykrość lub szkodę.

Rozumie się jednak, nie wszystkie czynności dziecka są ujemnie oceniane przez otoczenie. Niektóre z nich są takie, jakie otoczenie uważa wogóle za pożądane u dorosłych swych członków, lub też traktowane są jako zapowiedź społecznie pożądanych cech charakteru. Te spotykają się z zachętą i uznaniem w różnych formach ze strony większości osób. Poza tem zaś, dziecko jest wszak dodatnią wartością społeczną, przedmiotem wyjątkowo przychylnego zainteresowania, przedewszystkiem dla rodziców, następnie dla innych osób najbliższych. Dla tych każdy czynny przejaw jego osobowości może być czemś dodatniem niezależnie od jego skutków, i dodatnie reakcje krzyżują się i kombinują z ujemnymi, spowodowanymi przez szkodliwe dla innych wyniki czynności dziecka.

Za pomocą owych ujemnych i dodatnich reakcyj otoczenia, objawy usposobienia jednostki nagięte zostają do warunków zbiorowego współżycia. Współżycie to jednak wymaga nietylko wzajemnego dostosowania się indywidualnych skłonności, ale również wspólnego posługiwania się pewnym zasobem wartości kulturalnych i pewnej jednostajności myślenia i postępowania w podobnych sytuacjach, która nie jest bezpośrednim wynikiem jednorodnych instynktów biologicznych, lecz została wyrobiona przez

długie wieki kulturalnego rozwoju, ustalona i przekazana w tradycji społecznej. Każda grupa społeczna ludzka, nawet najniżej stojąca, posiada pewne minimum kultury w postaci języka i innych form porozumiewania się, wytworów materialnych, narzędzi wytwarzania, wierzeń religijnych, wiadomości o otaczającym świecie, zwyczajów i obyczajów. Każdy nowy członek grupy musi przyswoić sobie te wartości i nauczyć się nimi posługiwać w taki sam sposób, jak inni, aby mógł spełniać swą rolę społeczną jako jeden z członków.

Udzielanie tego zasobu kulturalnego i tradycyjnych sposobów postępowania odbywa się przeważnie nie za pomocą planowego nauczania i ćwiczenia, lecz poprostu tak, że dziecko, obcując ze starszymi, uczy się posługiwać temi samemi wartościami, któremi oni się posługują, i tak samo, jak oni. O ile zaś to samorzutne naśladownictwo nie wystarcza, otoczenie pobudza je i ułatwia, np. ucząc wyrazów mowy i użytku przedmiotów materialnych; niekiedy zmusza do naśladownictwa, np. gdy chodzi o obyczaje. I tutaj jednak najczęściej nie zauważamy żadnego planu, żadnego ogólnie wytkniętego celu pedagogicznego i świadomie dobieranych środków; pobudzanie i przymuszanie do naśladownictwa odbywa się z chwili na chwilę, dla każdej czynności po szczególe, przy pomocy najprostszych, bezrefleksyjnych używanych środków społecznego działania, jak zachęta lub przemoc. Głównym motywem zdaje się być dążenie do tego, by postępowanie danego członka było jak najpodobniejsze do postępowania innych.

W nowożytnych społeczeństwach cywilizowanych to samorzutne wychowanie społeczne dokonywa się głównie w trzech rodzajach grup społecznych, częściowo krzyżujących się ze sobą, do których młodociany osobnik należy. Są to: 1) rodzina, 2) sąsiedzkie i towarzyskie otoczenie starszych, 3) grupy rówieśników. Rodzina, jak wiadomo, jest najważniejszą z tych grup pod względem wychowawczym, wpływy rodzinne bowiem, działając na osobnika od najwcześniejszego dzieciństwa, nadają wyraz społeczny i skierowują na przedmioty kulturalne przyrodzony kompleks instynktów, tem samem zaś warunkują wytworzenie się podstawowych przyzwyczajzeń oraz dają pierwsze podłoże kulturalnego wykształcenia. Otoczenie starszych, t. j. grupy sąsiedzkie i towarzyskie, których rodzina jest w pewnej mierze częścią i składnikiem, rozszerza i dopełnia działanie rodziny, zwłaszcza w późniejszym dzieciństwie i wczesnej młodości, zmuszając jednostkę do trudniejszych przystosowań społecznych, dając jej liczniejsze i bardziej złożone wzory do naśladowania, często poprawiając wpływ rodziny, jeżeli tenże był zbyt jednostronny lub nie harmonizował z wymaganiami szerszego środowiska. Grupy rówieśników wreszcie, tworzone przeważnie dla wspólnej zabawy, odgrywają podwójną rolę. Z jednej strony młodzież wprowadza w nich w czyn to, czego się nauczyła od starszych, ćwicząc się indywidualnie i zbiorowo w przyszłym życiu społeczno-kultural-

nem; z drugiej strony zaś w nich znajdują swój wyraz i wyrównują się przez tarcie wzajemne te samorzućne dążenia i oryginalne pomysły, które nie mogą się należycie wyrazić w towarzystwie starszych, tym sposobem zaś młode pokolenie zachowuje pewną zdolność do zmian, bez której społeczeństwo każde skostniałoby w nieruchomości na skutek konformistycznych wymagań starszego pokolenia.

Qtóż te trzy rodzaje grup społecznych należą do tego samego zasadniczego typu organizacyjnego, chociaż różnią się w szczegółach swej budowy. Co więcej, typ ten odnajduje się we wszystkich czasach i miejscach — u Indian Ameryki, Murzynów Afryki, starożytnych Greków i Rzymian, nowoczesnych Chińczyków, Polaków lub Anglików. Jest to typ tak zwanej przez socjologów amerykańskich „grupy pierwotnej” — pierwotnej zarówno w tem znaczeniu, że znajdujemy ją u samych początków życia społecznego, jako też, i przede wszystkim, w tem, że odnawiając się zawsze i wszędzie, stanowi ona pierwsze środowisko społeczne każdego osobnika.

Grupa pierwotna, to grupa, której wszyscy członkowie znają się osobiście lub przynajmniej wiedzą o sobie nawzajem, w której wszystkie styczności społeczne odbywają się bezpośrednio, na drodze osobistego porozumienia i oddziaływania wzajemnego współobecných jednostek, i której więź społeczna opiera się częściowo na tem oddziaływaniu wzajemnem pomiędzy członkami, częściowo zaś na równie bezpośredniem działaniu całej grupy jako konkretnego obecnego zrzeszenia na poszczególnego członka oraz członka na grupę jako całość. Z tych właściwości wynika, że pomimo różnic kulturalnych pomiędzy grupami pierwotnymi wpływ, który życie w takiej grupie wywiera na osobnika, daje się wyraźnie określić niezależnie od miejsca i czasu. Istnieje typ członka grupy pierwotnej, najpełniej i najkonsekwentniej urzeczywistniony w społeczeństwach t. zw. dzikich, ale odnajdujący się u każdego członka społeczeństwa cywilizowanego, w tej właśnie mierze, w jakiej indywidualność jego ukształtowana została przez samorzućne wychowanie społeczne rodziny, otoczenia sąsiedzkiego i towarzyskiego oraz grup rówieśników. Rozumie się, że jednostka cywilizowana posiada też inne cechy, wyrobione pod innemi wpływami, ale o tem później.

Typ członka grupy pierwotnej, wytwarzany przez samorzućne wychowanie, zawiera w sobie te elementarne dążności społeczne, które przywykliśmy uważać za powszechne dziedzictwo „natury ludzkiej” i których posiadania mniej lub więcej świadomie oczekujemy od każdego spotykanego człowieka. Są to np. poczucie przynależności do danej grupy, objawiające się w zainteresowaniu życiem zbiorowem i sprawami, dotyczącemi grupy jako całości; chęć porozumienia, udzielania innym własnych doświadczeń i podzielenia doświadczeń cudzych, wyrażająca się w rozmowie, pragnienie harmonii emocjonalnej, objawiające się w sympatyzowaniu z cudzemi uczuciami i żądaniu sympatii dla

własnych uczuć; żądza uznania, pobudzająca jednostkę do starania się o pochwały i podziw, do unikania nagan i pogardy; chęć współdziałania, prowadzące osobnika do szukania poparcia u innych i popierania innych przy spełnianiu różnych czynności; zaufanie, dzięki któremu jednostka gotowa jest polegać na innych i powierzać im osobiste swe sprawy i wartości; konformizm, skłaniający członka grupy do uznawania za dodatni sposób postępowania, który inni uznają za dodatni i t. d. Słowem, są to wszystkie te dążenia społeczne, które umożliwiają codzienne i trwałe współzycie wielu osobników, bezpośrednio stykających się ze sobą.

Poza tem, każdy członek grupy pierwotnej, który pod wpływem samorządnego wychowania społecznego przyswoił sobie tradycyjny kompleks wartości i sposobów postępowania danej grupy, posiada pewne minimum życia duchowego, które wystarcza do bezwzględnego wyniesienia go ponad poziom zwierzęcości. Jakkolwiek różnić się mogą kultury poszczególnych grup pierwotnych, życie duchowe ich członków obejmuje w każdym razie pewien zasób zdolności zasadniczych: zdolność do planowego posługiwania się przedmiotami materialnymi dla osiągania względnie odległych, „wyobrażonych“ jedynie celów, zdolność do posługiwania się pojęciami symbolizowanymi przez wyrazy mowy, zdolność do dopełniania rzeczywistości zmysłowej za pomocą twórców wyobraźni i pojęć, którym bezpośrednio nie odpowiadają żadne postrzeżenia, zdolność do podporządkowywania swych instynktów i przyzwyczajeń pewnym regułom postępowania, itd. Całe to życie duchowe wiąże się jednak nierozdzielnie ze społecznym otoczeniem jednostki. Każdy akt, w którym jednostka w tradycyjny sposób posługuje się przedmiotami kultury materialnej, każdy wyraz i pojęcie, każdy twór wyobraźni, każda reguła postępowania posiada dla jednostki społeczne znaczenie, kojarzy się z doświadczeniami współdziałania i porozumienia z innymi jednostkami, opiera się w jej oczach na tradycji społecznej, odnosi się do sankcji zbiorowości. W oderwaniu od życia grupowego, zainteresowania osobnika ograniczają się do bezpośredniego zadowolenia potrzeb biologicznych; wszelkie potrzeby kulturalne zależne są od styczności z innymi. Badania nad społeczeństwami „dzikimi“, nad ludem wiejskim w Europie dowodnie wykazują tę całkowitą zależność życia duchowego członka grupy pierwotnej od czynników ściśle społecznych.

Aby należycie ocenić rolę tego samorządnego wychowania społecznego, które osobnik ludzki odbiera w grupach pierwotnych, należy wziąć pod uwagę znane w dziejach przykłady istot wyrosłych w zupełnem odosobnieniu od społeczeństwa ludzkiego, jak słynny Kacper Hauser, dwaj chłopcy litewscy z XVII wieku, dziki z Aveyron, dziewczyna z Songi etc.¹⁾ Nietylko istoty te

¹⁾ Spis tych t. zw. „Homines ferī“ podają Park i Burgess, Introduction to the Science of Sociology, Chicago 1922, str. 239-243 (Przekład polski w druku).

prawie nie wznosiły się ponad poziom zwierząt, lecz, co ciekawsze, wszelkie wysiłki pedagogów i psychologów, aby za pomocą planowej działalności wychowawczej rozwinąć w nich normalne ludzkie właściwości, okazały się niezdolne do zastąpienia owego samorządnego wychowania, któremu każde dziecko podlega ze strony bezpośredniego swego środowiska. Choć w niektórych wypadkach planowe to wychowanie rozpoczęło się stosunkowo wcześnie (między 9 a 14 rokiem życia) nie dało się w tych istotach wyrobić takiego usposobienia społecznego, któreby im umożliwiło harmonijne współżycie z innymi, ich poziom kulturalny zaś pozostał zawsze niższym nawet od najniżej stojących ludzi normalnych.

Być może, iż w tych wypadkach niepowodzenie pedagogów było spowodowane zbyt późnem rozpoczęciem wychowawczego działania; wątpliwem jest jednak, czy nawet najwcześniej rozpoczęta refleksyjna pedagogja przy dzisiejszych swych metodach potrafiłaby zastąpić całkowicie samorządnę wychowanie grup pierwotnych. W każdym razie zaś faktem jest, że to ostatnie samo przez się wystarcza do podniesienia osobnika ludzkiego z poziomu zwierzęcia na ten poziom, na jakim znajdują się członkowie t. zw. ludów dzikich oraz liczne miliony jednostek u narodów cywilizowanych; przepaść zaś, która oddziela członka najdzikszej nawet hordy ludzkiej od zwierzęcia, jest jeszcze dziś daleko głębszą, niż ta, która go dzieli od najwyżej cywilizowanego człowieka, który wyższość swą zawdzięcza temu, że jego wychowanie nie skończyło się, jak u pierwszego, na bezrefleksyjnych wpływach najbliższego otoczenia, lecz zostało dopełnione przez planową pracę pedagogiczną.

Jednakowoż, pomimo że rola wychowania samorządnego w grupach pierwotnych jest tak wielką, wychowanie to staje się coraz bardziej niewystarczającym z biegiem ewolucji kulturalnej. Uwydatniało się to już nieraz w przeszłości, nigdy jednak w tej mierze, jak w ciągu ostatnich paruset lat w społeczeństwach zachodnich. Proces dziejowy z jednej strony przynosi ze sobą stopniowe zanikanie grup pierwotnych, tem samem zmniejszając zakres i osłabiając wpływ samorządnego wychowania społecznego, z drugiej strony zaś wytwarza nowe, coraz bardziej złożone formy społeczne i systemy kulturalne, wymagające od ludzi takich cech moralnych i umysłowych, jakich wychowanie w grupach pierwotnych nigdy dać nie może.

Zanik grup pierwotnych w społeczeństwach cywilizowanych stał się w ostatnich czasach przedmiotem bacznej uwagi ze strony socjologów. Rodzina dawniej wiązała się z systemem rodowym, który nadawał stosunkom rodzinnym doniosłość ogólnospołeczną, publiczny niejako charakter; obejmowała ona przytem wszystkich krewnych po obu stronach, do czwartego i więcej stopnia. Dziś, poza nielicznymi przeżytkami, system rodowy poszedł w zapomnienie i stosunki rodzinne nabrały charakteru prawie wyłącznie prywatnego, zależnego od dobrej woli osobników; poza

tem, dalsze stopnie pokrewieństwa są w praktyce coraz bardziej ignorowane i rodzina, jako grupa konkretna, sprowadza się w wielu wypadkach do rodziców i dzieci. Grupy sąsiedzkie i towarzyskie również tracą dawne swe znaczenie. Tak np. w tradycyjnych warunkach życia wiejskiego i małomiasteczkowego mieszkańcy danej jednostki terytorjalnej — wsi, miasteczka, gminy, parafii — od urodzenia do śmierci połączeni byli stosunkami towarzyskiej wymiany zainteresowań i solidarności we wspólnych sprawach a każdy osobnik, każda rodzina była pod twardą kontrolą opinii ogółu. Tymczasem w wielkich miastach sąsiedztwo nie jest żadnym węzłem społecznym, stosunki towarzyskie są luźne i dowolnie dobierane, grupy towarzyskie tworzą się i rozpadają z wielką łatwością; prócz tego, coraz częstsze zmiany miejsca zamieszkania przez rodziny i jednostki pozbawiają nawet te grupy sąsiedzkie, które zachowały pewną spójność, trwalszego wpływu na członków. Rozumie się, że w tych warunkach i grupy dzieci-rówieśników mało mają dodatniego wychowawczego znaczenia, przeciwnie, często działają ujemnie, stając na przeszkodzie i tak osłabionym wpływom starszych. Ten proces rozkładowy grup pierwotnych uwydatnia się tem bardziej, im silniejsze w danym kraju tętno życia, zwłaszcza w dziedzinie ekonomicznej i technicznej; w całym świecie cywilizowanym zachodnim jest on jednak dość posunięty naprzód, aby wywołać poważne obawy na przyszłość.

Bezpośrednim bowiem wynikiem tego osłabienia wpływu grup pierwotnych jest fakt, że coraz więcej osobników ludzkich albo wogóle nie odbiera tego minimum wychowania społecznego, które jest niezbędnem dla normalnego współżycia z innymi, albo też, dostając się w późniejszym wieku do środowisk, w których grupy pierwotne zanikły, ulega szybkiej demoralizacji. Jako przykład niedostatecznego wychowania społecznego przytoczyć możemy większość młodzieży urodzonej i wychowanej w miastach i ośrodkach przemysłowych; najsłabszym wyrazem tego stanu rzeczy są dzielnice wielkomiejskie, w których ogniskuje się występki i zbrodnie. Wychodźtwa ze wsi do miast i z krajów rolniczych do przemysłowych dostarcza niezliczonych faktów, potwierdzających wnioski o demoralizacji jednostek, którym nagle zabrakło regulującego i kontrolującego otoczenia pierwotnego, w jakim wyrosły. Z tych też względów zaznaczyliśmy poprzednio, że typ członka grupy pierwotnej jest lepiej rozwinięty w społeczeństwach dzikich, niż w cywilizowanych; to też poziom moralności społecznej, jeżeli przez nią rozumiemy przystosowanie psychiczne jednostki do wymagań społeczeństwa jest tam naogół znacznie wyższy.

Nawet jednak gdyby rozwój cywilizacji nie prowadził do zaniku grup pierwotnych i równorzędnego osłabienia samorządnego wychowania społecznego, w każdym razie to ostatnie nie mogłoby wystarczać w dzisiejszych warunkach, gdyż czynny udział w społeczeństwie cywilizowanym wymaga od jednostki

zupełnie innych właściwości, niż te, które wychowanie samorutne wyrobić w niej może.

Przedewszystkiem bowiem to ostatnie obok wymienionych poprzednio dążeń, niezbędnych i pożądaných dla każdego współżycia ludzkiego, rozwija a przynajmniej toleruje i takie, które miały swoją rację bytu w społeczeństwach dzikich, ale w życiu społeczeństw kulturalnych okazują się szkodliwe. Społeczeństwa dzikie są nieliczne i odosobnione; każde z nich obejmuje zasadniczo jedną tylko mniej lub więcej obszerną grupę pierwotną rodzinę, horde lub ród, na najwyższym szczeblu plemię, złożone z paruset lub najwyżej paru tysięcy osób; w obrębie plemienia wyróżnia się pewna ilość grup mniejszych rodzin, rodów, stowarzyszeń. Otóż owe dodatnie, przychylne dążności społeczne, jak poczucie przynależności, chęć porozumienia, pragnienie harmonii emocjonalnej itd. — obowiązują osobnika tylko względem własnego społeczeństwa i jego członków. Względem „obcych“, tj. grup i jednostek poza obrębem własnej grupy pierwotnej, samorutne wychowanie społeczne nie tylko nie wyrabia dążeń dodatnich lecz przeciwnie, popiera i zachęca rozwój ujemnych, wrogich dążeń, jak nieufność, chęć walki i szkoderstwa, antagonizm emocjonalny, którego najskrajniejszym wyrazem jest chęć zadawania cierpień itd.

O tyle właśnie, o ile typ grupy pierwotnej i wychowania samorutnego trwa w społeczeństwach cywilizowanych, te negatywne dążności społeczne są świadomie lub nieświadomie nadal pobudzane, chociaż wyraz ich staje się nieco mniej jaskrawy. Nie mamy potrzeby cofać się do wieków średnich z ich antagonizmami rodowymi, zawodowymi, terytorjalnymi, religijnymi. Dziś jeszcze na każdym kroku nieufność, zawiść, obmowa, radość z cudzego nieszczęścia, złościwa chęć szkoderstwa itd. w życiu prywatnem, wroga rywalizacja i nienawiść koteryj, sekt, partyj, dzielnic, klas, narodowości w życiu publicznem dowodzą potęgi dążeń ujemnych. Szkołą zaś tych dążeń jest nadal grupa pierwotna, gdzie przekazują się one z pokolenia w pokolenie, jeśli nie drogą świadomego zaszczepiania w młodzieży, to przynajmniej w ten sposób, że młodzież postrzega i odtwarza postawy społeczne starszych.

Dopóki granica pomiędzy „swoimi“ a „obcymi“ była wyraźnie zakreślona i między własną grupą pierwotną a cudziemi panował stały antagonizm, owe dążności negatywne w odniesieniu do „obcych“ mogły być społecznie użyteczne, przyczyniając się do trwania grupy, byle jednocześnie osobnik miał silnie rozwinięte dążności pozytywne w odniesieniu do „swoich“. Jedyne komplikacje wyniknąć mogła niekiedy ze stosunku ciałniejszej grupy własnej do obszerniejszej, np. rodu do plemienia. Ta komplikacja jednak dotyczyła jedynie stopnia bliskości węzła społecznego; rodowiec był bardziej „swoim“ niż członek plemienia poza rodem, ale i ten ostatni w każdym razie należał do względnie ciasnego koła „swoich“, którym wszyscy inni ludzie na świecie przeciwstawiali się, jako „obcy“.

W społeczeństwach cywilizowanych jednak granice między grupą „własną” a „obcą” coraz bardziej się zacierają, gdyż ustrój społeczny staje się coraz bardziej złożony i grupy, do których jeden i ten sam osobnik należy, łączą się i krzyżują w najróżnorodniejszy sposób. Tak np. osobniki A i B należą do różnych rodzin, grup towarzyskich i klas społecznych, lecz są członkami tej samej grupy terytorjalnej (gminy lub miasta), religijnej, zawodowej, narodowej. Oczywiście jest, że nie mogą być uważani za społecznie obcych i wszelkie wrogi antagonistyczne dążności, jakie powstać mogą pomiędzy nimi z powodu np. ich różnic towarzyskich lub klasowych, będą sprzeczne z wymaganiami harmonii społecznej, jakie im stawia wspólna przynależność do innych grup. Wprawdzie związek ich nie może być tak bliski, jak związek członków dzikiej hordy, rodu lub plemienia, lecz w każdym razie musi być zasadniczo pozytywny. Ściśle biorąc, przy dzisiejszych niezliczonych węzłach kulturalnych, łączących ludzi, prawie że niema antagonizmów społecznych, któreby nie stawały na drodze jakimś obowiązkom solidarności, nie szkodziły jakimś wspólnym celom i zadaniom. Na wrogi dążności społeczne w życiu społeczeństw cywilizowanych wogóle niema miejsca. Tymczasem panują one wszędzie w równej niemal mierze, jak dążności pozytywne, a jedynym ich źródłem jest nieodpowiadające potrzebom cywilizacji samorządne wychowanie społeczne. Wszelka bowiem niezgodność obiektywnych interesów pomiędzy grupami społecznymi zawsze dałaby się pokojowo rozwiązać, gdyby nie miały podstawy psychologicznej w społecznie antagonistycznych dążnościach ich członków.

Inny, niemniej ważny brak samorządnego wychowania społecznego polega na tem, że przygotowuje ono jednostki wyłącznie do życia w grupach pierwotnych, że uczy je kierować się takimi tylko motywami i działać społecznie przy pomocy takich tylko metod, jakie powstają i znajdują zastosowanie przy bezpośredniej styczności osobistej pomiędzy ludźmi. Tymczasem społeczeństwa cywilizowane należą do t. zw. przez socjologów grup wtórnych, to znaczy, że chociaż w skład ich wchodzi jeszcze grupy pierwotne, jednakże cały ich ustrój, związek wewnętrzny, trwanie w czasie i stosunki na zewnątrz opierają się na stycznościach pośrednich, bezosobistych. Tak np. w państwie nowożytnem olbrzymia większość obywateli nie zna się wcale i nie wie o sobie nawzajem. Każdy z nich, prócz nielicznej garstki rządzących, bierze udział w życiu zbiorowem tylko pośrednio, przez wysyłanych do ciała prawodawczego przedstawicieli i przez styczność z podrzędnymi organami władzy wykonawczej i sądowej. Cały ustrój polega na systemie instytucyj specjalnych i bezosobistych czynności społecznych, których istota nie zależy od tego, kto je spełnia. Państwo jako całość nigdy nikomu nie może być konkretnie dane w postrzeżeniu lub wyobrażeniu; jest ono dostępne jednostce tylko w charakterze pojęcia społecznego, o treści tak złożonej, że badać niema jednostek, które całą tę treść znają.

Większa część wiadomości, dotyczących państwa, oraz zadań, stawianych obywatelom przez państwo, dochodzi do obywateli nie drogą osobistego porozumienia, lecz drogą pisma i prasy; interpretacja zaś wypowiedzi pisanych i drukowanych, nadanie im społecznego znaczenia, wymaga wysoce rozwiniętych pojęć społecznych.

Państwo zaś jest tylko jedną, choć najbardziej rozwiniętą i zorganizowaną, z pomiędzy grup wtórnych w życiu społecznym nowoczesnym. Wielkie międzynarodowe lub narodowe kościoły, organizacje klasowe, zrzeszenia ekonomiczne również należą do tego typu. Rola prywatnych, konkretnych, bezpośrednich stosunków pomiędzy znającymi się ludźmi coraz bardziej się zmniejsza. Członek społeczeństwa cywilizowanego znajduje się przeważnie w stosunkach wzajemnej zależności z niezliczonymi ludźmi, których nie zna, wchodzi w skład grup tak obszernych, że tylko za pomocą konstrukcyj pojęciowych ująć je może i tylko za pośrednictwem nadzwyczaj złożonej maszyneryi bezosobistych instytucyj może na nie oddziaływać i podlegać ich działaniu.

Łatwo sobie zdać sprawę, że samorzutne wychowanie społeczne nie jest w stanie nikogo do takiego życia przygotować. Różnicę pomiędzy cechami osobistymi, jakie rozwija i wymaga grupa pierwotna, a temi, jakie są niezbędne dla orientacji praktycznej w grupie wtórnej, pokrótce określić można w ten sposób, że w pierwotnym życiu społecznym jednostka kieruje się temi bezrefleksyjnymi metodami poznawania i działania, które nazywamy instynktem, intuicją, taktem i t. d., tymczasem w grupach wtórnych kierować się musi rozumem. Nic dziwnego, że wielkie masy ludności w społeczeństwach cywilizowanych, które odebrały prawie wyłącznie samorzutne wychowanie w grupach pierwotnych, dopełnione conajwyżej przez kilka lat mało skutecznego wykształcenia elementarnego, są jeszcze wogóle niezdolne do racjonalnego myślenia i działania w sprawach społecznych, a tem samem do brania czynnego udziału w życiu grup wtórnych, do których należą. Dowodem tej niezdolności jest choćby fakt, że jedynym skutkiem nominalnej demokratyzacji ustroju politycznego jest popieranie przez masy demagogów, t. j. osobników, posługujących się dla osiągnięcia wpływu na nowoczesny ustrój państwowy temi samymi metodami, które zapewniają jednostce wpływ na grupę pierwotną, a więc przedewszystkiem zbieraniem tłumów i osobistym działaniem na nie.

Dalszy wynik rozwoju grup wtórnych i pośrednich stosunków pomiędzy ludźmi, to zetknięcie się jednostki ludzkiej z różnorodnymi, często sprzecznymi, normami i sprawdzianami postępowania. Każda grupa pierwotna narzuca swoim członkom swe tradycyjne obyczaje i wierzenia jako bezwzględnie słuszne i prawdziwe, i dopóki horyzont społeczny osobnika ograniczał się do bezpośredniego otoczenia, dopóty całe jego myślenie i postępowanie było uregulowane w sposób trwały i jednoznaczny, jego prawdą i dobrem było to, co jego grupa uważała za prawdę

i dobro. Gdy jednak odosobnienie grup pierwotnych znikło i jednostka ludzka, przez zmianę środowiska, przez zetknięcie z ludźmi z innych grup, wreszcie przez pismo i prasę, zaznała się z innymi normami i sprawdzianami, oczywiście jest, że obyczaje i wierzenia, zaszczerpię mu przez jego pierwotne otoczenie, straciły charakter pewników w jego oczach. Z tą chwilą opinia otoczenia przestała być bezwzględny drogowskazem; w chaosie odmiennej opinii, z jakimi członek społeczeństwa cywilizowanego się spotyka, musi on umieć sam sobie wybrać drogę, samodzielnie zorganizować swe życie umysłowe i moralne, jak może zaś to uczynić, jeżeli całe wychowanie, któremu podlegał, uczło go właśnie tylko biernie przyjmować organizację duchową od innych?

Następnie zaś, jak zaznaczyliśmy poprzednio, w grupie pierwotnej starsze pokolenie przekazuje młodszemu cały swój zasób kultury. Kultura ta wystarczała jednostkom przeciętnym, żyjącym całkowicie w obrębie tej samej grupy i w niezmiennych lub nader powoli zmieniających się warunkach; oczywiście jednak, nie wystarcza wtedy, gdy jednostka jest wytrącona z tych warunków, bądź dlatego, że środowisko to ulega zmianie pod wpływem czynników zewnętrznych (np. rozwój środków komunikacji powodujący zetknięcie z wielkimi ogniskami cywilizacyjnymi uprzemysłowienie danego kraju lub okolicy, wywołujące przekształcenie stosunków) bądź też dlatego, że sama jednostka do innego środowiska się przenosi. Tak czy inaczej, wciągnięta w wir cywilizacji, znajduje się wobec kultury zasadniczo odmiennej, niż ta, z którą go zopoznało samorządne wychowanie społeczne, choćby nawet niektóre jej elementy (np. język, niektóre przedmioty użytkowe i narzędzia; niektóre wiadomości praktyczne i sposoby postępowania) były te same lub podobne.

Cała kultura grupy pierwotnej może być przyswojona przez normalnego osobnika, który tym sposobem po dojściu do wieku dojrzałego wie i umie tyle, co inni i panuje nad całą dostępną sobie i swemu otoczeniu sferą wartości. Kultura społeczeństwa cywilizowanego, to wielość olbrzymich, specjalnych a niezmiernie złożonych systemów — technicznych, ekonomicznych, prawnych, naukowych, estetycznych — które nie tylko wszystkie razem, ale każdy po szczególe, przekraczają zdolności umysłowe przeciętnego osobnika. Człowiek cywilizowany musi więc wyrobić w sobie świadomość nieuniknionej jednostronności i ograniczoności tej dziedziny kulturalnej, którą sobie naprawdę przyswoił. Świadomość ta jest niezbędnym warunkiem istotnie płodnej organizacji pracy kulturalnej, gdyż tylko ten, kto sobie zdaje sprawę z całego ogromu kultury poza jego własną dziedziną i uprzytomnia sobie, jak mało wie o innych dziedzinach, potrafi ocenić doniosłość i uwzględnić potrzeby cudzej pracy. Jest to rzeczą ogólnie znaną, że świadomości tej brak zarówno „dzikim“, jako też niewykształconym członkom społeczeństw cywilizowanych; właśnie dlatego zdumiewają oni pewnością siebie, z jaką sądzą o spra-

wach kulturalnych, o których nic nie wiedzą, oraz zupełnym brakiem chęci zrozumienia potrzeb pracy kulturalnej. Cechy te, których szkodliwość nieraz już była podkreślana, są bezpośrednim wynikiem wychowania w grupach pierwotnych.

Z tym nieuniknionym podziałem pracy kulturalnej wiąże się inne wymaganie, które cywilizacja stawia człowiekowi: wymaganie indywidualizacji, osobistego zróżniczkowania, oraz uznawania i popierania indywidualizacji innych osób. Znowu wymaganie to jest sprzeczne z wynikami samorządnego wychowania społecznego, które, przeciwnie, wytwarza jaknajwiększą jednostajność i łączy się z dążeniem do upodobnienia własnej osobowości do cudzych i przytłumienia u innych wszelkiej wybujałości indywidualnej.

W przeciwieństwie do ustalonego, zakończonego charakteru, który kompleks kulturalny grupy pierwotnej posiada w oczach jej członków, systemy kulturalne grup wtórnych odznaczają się tem, że ulegają ciągłemu rozwojowi. Rozwój ten jest nieodłącznym wynikiem samej pracy kulturalnej członków społeczeństwa cywilizowanego; każdy z nich więc umieć musi patrzeć na wszelką działalność dynamicznie raczej niż statycznie, ujmować ją jako szereg coraz to nowych twórczych zadań, w których rozwiązywaniu wraz z innymi uczestniczy, nie jako ciągle obracanie się w kole tych samych, ustalonych raz na zawsze funkcji życiowych, jak przedstawia się ona w świadomości jednostek na niższych szczeblach cywilizacji.

Twórczość kulturalna zaś wymaga zdolności do obiektywnego zainteresowania się daną dziedziną kultury, czy to będzie technika materialna, czy system zjawisk ekonomicznych, czy nauka, czy sztuka, czy religja. Członek grupy pierwotnej do takiego zainteresowania nie jest zdolny, bo dla niego, jak zaznaczyliśmy poprzednio, życie kulturalne jest związane z życiem społecznym i żaden dział kultury nie posiada znaczenia w oderwaniu od konkretnych stosunków społecznych z bezpośrednim jego otoczeniem.

Tak więc wychowanie samorządne w grupach pierwotnych jest pod każdym względem niedostateczne dla przygotowania jednostki ludzkiej do roli członka społeczeństwa cywilizowanego. Rola ta wymaga zaniku dążeń społecznych ujemnych, wrogich; kierowania się rozumem w życiu społecznym; samodzielnej organizacji moralnej i intelektualnej własnych czynów i myśli; świadomości ogromu kultury ludzkiej i ograniczonej własnej sfery umysłowej; indywidualizacji i szanowania różnic indywidualnych; twórczego dążenia do współpracy w rozwoju systemów kulturalnych, i obiektywnego, niezależnego od zachęty i uznania społecznego, zainteresowania pracą kulturalną. Tylko jednostka, która wszystkie te cechy posiada, może w pełni uczestniczyć w cywilizacji nowoczesnej.

Wychowanie samorządne bezpośredniego otoczenia społecznego nie tylko tych cech nie wytwarza, lecz raczej rozwija cechy

przeciwnie. Musi więc być częściowo zastąpione, częściowo dopełnione przez refleksyjną i planową działalność pedagogiczną, tembardziej że, jak już poprzednio mówiliśmy, wobec rozkładu grup pierwotnych przestaje dawać nawet to minimum uspołecznienia, jakie niegdyś dawało.

Ta niezbędność pedagogii refleksyjnej i planowej zawsze bywała uświadamiana w dziejach, ilekroć z podłoża grup pierwotnych wyrastało społeczeństwo o charakterze wtórnym i tworzyła się wyższa cywilizacja. Zawsze wtedy bowiem grupy pierwotne w pewnej mierze się rozkładały i traciły swój wpływ wychowawczy, z drugiej strony zaś nowy a bardziej złożony ustrój i bogatsza kultura wymagały innych zupełnie właściwości ludzkich, niż dawne, prostsze warunki społeczno-kulturalne. Tak było w cywilizacjach starożytnego Wschodu, w Grecji, w Rzymie.

Dotychczas jednak nigdy jeszcze planowa działalność pedagogiczna nie czyniła zadość stawianym jej wymaganiom; postęp jej pozostawał daleko w tyle za ewolucją społeczną. Ustrój i kultura społeczeństw cywilizowanych w rosnącej swej złożoności przerastały zdolności indywidualnych ich członków. Do czasu rosły i utrzymywały się dzięki nielicznym jednostkom wyjątkowym, które umiały samowychowaniem w części zastąpić braki społecznego wychowania; lecz po dojściu do pewnego poziomu cywilizacyjnego jednostki wyjątkowe już nie wystarczały i dzieło zbiorowe przygniatało swych twórców. Tutaj, naszym zdaniem, leży główne, najgłębsze źródło upadku wszystkich wielkich cywilizacji przeszłości.

Obecna nasza cywilizacja znalazła się w położeniu podobnem, lecz trudniejszym, niż kiedykolwiek. Ona także bezmiernie przerosła — bardziej, niż dawne kultury — ludzi, którzy ją stworzyli i utrzymują, i przygniata ich coraz silniej. Nie umiemy już zupełnie dać sobie rady z jej ewolucją. Nie umiemy zaś dlatego, że dotąd jeszcze jesteśmy przedewszystkiem członkami grup pierwotnych, wytworami, i to bardzo niedoskonałymi, samorządnego wychowania społecznego, i że działalność pedagogiczna planowa stoi jeszcze na zbyt niskim poziomie, by z nas uczynić ludzi, w pełni cywilizowanych duchowo.

Czy zdołamy wytworzyć technikę wychowawczą, która temu zadaniu podoła? Od tego zależeć będzie cała przyszłość naszej cywilizacji.

Florjan Znaniecki.

Obywatel.

Uwagi metodyczne do „Nauki o Polsce współczesnej“.

(Dokończenie).

III. Zakres „Nauki o Polsce współczesnej“.

W początkowym okresie swego rozwoju wiedza ludzka tworzyła nierozdzielna całość — jedna była dla filozofów greckich,

jedna jest jeszcze dla wszystkich myślicieli Indji¹⁾. Z czasem dopiero, na zachodzie, nastąpiło jej zróżniczkowanie, specjalizacja, podział na znaczną ilość przedmiotów i gałęzi. Przejawiać się dziś poczyną tęsknota do jedności, do syntezy. „Wszelki podział natury jest tymczasowym wybiegiem, ułatwieniem praktycznym, którego nie powinniśmy rozumieć dosłownie — mniema Władysław Natanson. — Cała nauka będzie zapewne w przyszłości jednolitą nauką o wrażeniach zmysłowych człowieka. Czemże są nasze klasyfikacje dzisiejsze, nasze przegrody i rozgraniczenia? Są to błahe objawy niepojmowania i naszej niemocy“.

Uwagi te nasuwają się przy rozważaniu „Nauki o Polsce“, której wtłoczyć niepodobna w żadne ramy, którą trudno określić i klasyfikować. Wprowadzona do ostatniej, najwyższej klasy w szkołach zarówno powszechnych, jak średnich i zawodowych, wykończy ona i uzupełnia wiele nauk podawanych w klasach niższych, a jednocześnie przygotowuje do życia, w którym niebawem już uczniom samodzielnie radzić sobie wypadnie. Mówi zarówno o ziemi i przyrodzie, jak człowieku i społeczeństwie; jest syntezą geografii i historii; wymaga znajomości nauk ekonomicznych, społecznych i politycznych; dotyka zagadnień gospodarczych, ludnościowych, finansowych, religijnych, oświatowych, naukowych i artystycznych — jest ogniwem między szkołą a życiem, teorią a praktyką, między wiedzą oderwaną a czynem społecznym i obywatelskim. A wszystkie te różnorodne, wzajem na się oddziaływujące zjawiska chwytła w ich stawianiu się, ruchu, przemianie, w ich przekształcaniu się nieustannem. Płynna forma jest właściwością charakterystyczną „Nauki o Polsce“. Wprawdzie żadna nauka nie stanowi zamkniętej księgi, każda zmienia się w miarę posuwających się naprzód badań i doświadczeń, wiele dziedzin wiedzy zbliża się dziś do przełomowej chwili i niewiedomo jakie nowe, zgoła nieprzewidziane wyniki przyniesie im jutro? Nigdzie wszakże zjawisko to nie występuje tak jaskrawo, jak w nauce o współczesności.

Przedmiotem nauki tej jest barwne, przebogate, otaczające nas życie, jest człowiek wyrosły na podłożu przyrodzonych, geograficznych warunków; jego praca podjęta dla zaspokojenia rosnących wciąż potrzeb; stworzona przezeń organizacja państwowa; kultura materialna, społeczno-obywatelska i duchowa. „Nauka o Polsce“ patrzy w życie bieżące, w to co jest dzisiaj, ale na podłożu tradycji dziejowych i z okiem zwróconem w wypracowującą się w oczach naszych przyszłość — stara się uchwycić związki zachodzące między pokoleniami i narodami, w czasie i przestrzeni — ocenić należycie wartości, jakie bierzemy od innych i to, co im wzajem dajemy ze siebie bezpośrednio, lub zostawiamy w spuściznie²⁾.

¹⁾ „Wiedza, zapomocą której we wszystkich rzeczach jedną tylko widzimy istotę, nieprzemijającą, pośród podzielnych, niepodzielnych“ (Bhagavagita).

²⁾ Szukanie określenia dla „Nauki o Polsce“ nasuwa mi wspomnienie rozmowy, której byłem świadkiem przed laty, w jednej ze stacyj zoologicznych nad

Nauka ta ukazuje wielki, zbiorowy trud narodu, który tworzy i buduje, a tuż obok czyhające nań potęgi niszczenia i nienawiści — daje obraz zasobów tkwiących w ziemi naszej i w duszy jej mieszkańców, budzi samowiedzę narodową, stwierdza co mamy, jakie są nasze wartości, braki, wady i niedostatki.

Śledząc za biegiem szybko płynących wypadków, musi być nauka ta coraz inną, zmienną i twórczą, jak to życie współczesne, które usiłuje uchwycić i zrozumieć. Darmo szukalibyśmy w nim, stałego punktu oparcia, darmo wtłaczali w określone ramy... rwie ono wciąż naprzód, mieni się, przeobraża i różniczkuje... Bywa tak zawsze, a tembardziej teraz dla pokolenia, które weszło w okres najgwałtowniejszych kataklizmów, jakie kiedykolwiek przejawily się w dziejach. Ich możliwego napięcia, ich kresu niepodobna przewidzieć. Polska nasza, wskrzeszona do nowego życia w czasie wielkich przełomów, przekształcać się musi, a kto wie, czy nie odgrywać w nich także wybitnej, przewodniczącej roli?...

Nauka o Polsce" jest jednocześnie nauką opisową i normatywną, dawać winna nie tylko sumę najważniejszych wiadomości o rzeczach i sprawach ojczystych, ale także przygotowywać do życia obywatelskiego i społecznego, budzić przywiązanie do ziemi rodzinnej i własnej kultury. „Pod względem moralnym — mówi program ministerjalny — zadanie jej polega na wychowaniu do czynnego patriotyzmu, przez ukazywanie zależności bytu każdej wsi czy miasta od doli i siły Polski, losów każdego człowieka od zbiorowej twórczości i praw Rzeczypospolitej — związku praw z powinnościami i odpowiedzialnością każdego obywatela za życie zbiorowe“.

Nauczyciel rozporządzający odpowiednim zasobem wiedzy, łatwo spełni opisowe zadania nauki o Polsce — trudniejsze są jej zadania moralno-obywatelskie. Mamy tu do czynienia ze zjawiskiem, jakie zachodzi przy wychowaniu religijnem, tak zwykle ciasno i płytko pojmowanem przez ogół. Wychowanie moralno-obywatelskie, podobnie jak religijne, a po części i artystyczne, nie może być traktowane na równi z wykształceniem przyrodniczem, historycznym, filologicznym ani technicznym — nie można stosować tu tych samych metod i sposobów, używać przymusu, ani dziedzin tych wtłaczać w kategorie przedmiotów, z których się egzaminuje i klasyfikuje. To nie wiedza, ujęta w rozdziały, formuły i określenia — to uczucie subtelne, które rozwijać można tylko we właściwym dlań środowisku, przy pomocy odpowiednich, po temu powołanych ludzi. Uczucie to przenikać może całe środowisko domowe i szkolne, lub też być im zupełnie obce. Wszystko zależy od osobistości nauczyciela, od ducha, którym jest przejęty, od podniosłości jego

Atlantykiem. Na zapytanie do kogo zwrócić się o materiał do pracy laboratoryjnej, asystent z uprzejmym ruchem wskazał na pobliskie wybrzeże i rzekł: „Oto ocean, znaleźć tam można materiał w nieprzebranej ilości“. Podobnie na pytanie, gdzie szukać wątku do „Nauki o Polsce“, odpowiedzieć by można: — „życie dokoła nas tętniące pełne jest drogiego doń materiału“.

umysłu i charakteru. Dobry, ofiarny, sprawą publiczną przejęty obywatel zdoła bez trudu zaszczyć w uczniach swych tętniące w nim uczucia — obojętny, zamknięty w ciasnym kole osobistego życia, nie uzyska wpływu, choćby miał jaknajwięcej różnorodnych wiadomości. Nasze pokolenie wychowawców, które „wyzwolić doczekało się dnia“, prędzej niż którekolwiek inne wykręsać ze siebie może zasoby wartości obywatelskich i budzić je w młodzieży. Kiedyż?... jeżeli nie dzisiaj — odczuwamy to wszyscy. Nauczyciel porobiorowego okresu uczył młodzież, jak prze-trwać czasy niewoli, przechować ukryte na dnie duszy skarby uczuć i myśli; — nauczyciel odrodzonej Polski winien wskazywać, jak żyć twórczo należy, jak urządzać własną Rzeczplę, wcielać w czyn ideały duchowych przywódców narodu. Wysoki poziom duchowy nauczycieli jest gwarancją, że ta „nauka życia“ wyda błogosławione owoce.

Do budowania „Nauki o Polsce“ powołana jest dziś całe nauczycielstwo, wzniesie ją ono trudem zbiorowym, złożonym w hołdzie odrodzonej Ojczyźnie. Do współpracownictwa wezwie wiedzę i sztukę¹⁾, przy ich pomocy stworzy dzieło piękne, z którego pierwsze pokolenie wyzwolonego narodu czerpać będzie nie tylko wiadomości, ale i mądrość życiową...

IV. Uwagi i wskazówki do nauki o państwie i obywatelu.

1) Organizacja pracy.

Nauczyciel na początku roku szkolnego, w szeregu pogadanek przedstawi czem jest nauka o państwie i obywatelu, jaki jej zakres, znaczenie i zadania w Polsce współczesnej. Zorganizuje potem pracę uczniów i czuwać nad nią będzie w ciągu całego kursu, udzielać rad i wskazówek w miarę potrzeby, baczyć, by przejawy samodzielności wychowanków mogły się swobodnie rozwijać.

Organizacja polegać ma na jednoczesnym, równoległym zajęciu uczniów pracą różnorodną, a przecież zmierzającą do jednego celu — na jej umiejętnym podziale, ułatwiającym poszczególnym jednostkom pogłębienie specjalnych tematów w sposób, by ogół klasy mógł z nich korzystać, by różne prace i czynności uzupełniały się i pomagały sobie wzajemnie.

2) Samodzielna praca uczniów.

Nauczyciel podzieli zagadnienia wchodzące w zakres nauki o państwie, społeczeństwie i obywatelu na poszczególne tematy i po porozumieniu się z uczniami, uwzględniając ich indywidualne upodobania, poruczy każdemu z nich jeden temat do samodzielnego opracowania, na cały ciąg roku szkolnego. Uczeń winien zapoznać się z nim dokładnie, pogłębić go, zgromadzić potrzebne doń materiały, śledzić przejawy danego zagadnienia w życiu bieżącym, zbierać odnośne broszury, notatki, artykuły, ryciny, wy-

¹⁾ W Szwecji największe talenty służyły szkole ojczystej, Selma Lagerlöf napisała piękną geografję, Heidenstam historję narodu.

kazy statystyczne, spisywać spostrzeżenia itp. Ma on na każde wezwanie nauczyciela, ze stanem poruczonego mu tematu zapoznawać całą klasę, a przy końcu roku przedstawić syntezę swej pracy, odpowiedzieć na uwagi i pytania kolegów. Streszczenie referatu swego, wraz z odpowiednio sklasyfikowanym materiałem, zostawić ma w osobnej tece w archiwum szkolnem, dla użytku tych, którzy po nim wstąpią do szkoły i podobną pracę w dalszym ciągu podejmować będą.

Tematy do nauki o państwie, czyli tak zwanej wiedzy politycznej, mogą być następujące: gmina, powiat, województwo, samorząd terytorjalny i osobowy; państwo, sejm, rząd, sądownictwo; skarbowość, budżet, podatki; wojsko; Kościół i jego stosunek do państwa; konstytucja; stronnictwa i programy polityczne; obywatel, obowiązki i prawa obywatelskie, zagadnienia obywatelskie w Polsce współczesnej; ustrój dawnego państwa polskiego; wojna światowa i odbudowanie Polski, granice, plebiscyty, dzielnicowość w Polsce współczesnej itp.

W dziedzinę stosunków społecznych, ściśle związanych z państwem, wchodzi zagadnienia stowarzyszeń i instytucji pracy i opieki społecznej, walk społecznych, solidarności społecznej itp. W każdej klasie praca wypadnie inaczej i różnie też prowadzoną być musi, stosownie do uzdolnień, do rozwoju umysłowego i zainteresowań młodzieży, a także do biegu wypadków, wysuwających na plan pierwszy coraz to inne zagadnienia, przynoszących coraz to nowe fale przeżyć i wrażeń, nowe oddźwięki zbiorowych wysiłków, wykuwających w trudzie i walce naszą chwilę dziejową.

Tak np. przedmiotem pracy uczniów może być własna gmina, jej obszar, bogactwa przyrodzone, ludność, ustrój, jej stosunki gospodarcze, instytucje społeczne, szkolne, oświatowo-kulturalne itp. Wysiłki podejmowane około naprawy Rzeczypospolitej wysuwają na plan pierwszy sprawy skarbowe, podatkowe, zagadnienie równowagi budżetowej, a także związane z niemi ściśle wartości obywatelskie, bez których państwo nasze nie zdoła pokonać piętrzących się zewsząd trudności finansowych. W okresie wyborów narzucają się studja nad ordynacją wyborczą, nad programami stronnictw politycznych, otwiera pole do ich krytycznej oceny pod kątem interesów państwowych i nakazów moralnych, dla zlagodzenia antagonizmów, dla wzajemnej tolerancji i t. p.

3) Gmina szkolna.

Nauczyciel zorganizuje gminę szkolną i czuwać będzie nad jej rozwojem. Na pierwszym zebraniu przeczyta obowiązujące w szkole przepisy, nada uczniom samorząd, pouczy o przysługujących im odtąd prawach i obowiązkach. Późem zarządzi wybory wójta, pisarza, prokuratora i sędziów, którzy odpowiadać mają za wszystko, co się w szkole dzieje, czuwać nad sprawowaniem i nauką kolegów, pociągać do odpowiedzialności winnych przestępstw przeciwko ustawom szkolnym. Władze gminne zwołują dalsze zgromadzenia uczniów, omawiają na nich ważniejsze sprawy, potrzeby i zagadnienia życia szkolnego. Pożądaną

jest organizacja opieki nad uczniami słabszymi i mniej zdolnymi, zakładanie kółek samokształcenia, kółek sportowych, komisji dla wycieczek, kasy bratniej pomocy i t. p.

W gminie szkolnej uczniowie zapoznają się praktycznie z samorządem i jego stosunkiem do władz centralnych, reprezentowanych przez dyrekcję i radę pedagogiczną — zapoznają się z wyborami, stronnictwami, z prawami i obowiązkami członków gminy; z podziałem władz na ustawodawczą, wykonawczą i sądowną; ze skarbowością, z zagadnieniami gospodarki, z podatkami na cele gminy; ze stosunkiem do gmin klas innych. Stopniowo, na przeżyciach własnych, nabędą podstawowych wiadomości z nauki politycznej. Staną przed nimi doniosłe zadania zbiorowego życia, które rozwiązywać muszą sami, zgodnie z zasadami etyki i sprawiedliwości. Na każdym kroku nadarzyć się może sposobność kształcenia sumienia obywatelskiego, zmysłu państwowego, zdolności organizacyjnych, współdziałania sił wielu dla określonych celów, konieczność uwzględniania różnych sytuacji, stanów psychologicznych i t. p.

4) Dokumenty dziejowe — konstytucja marcowa.

Uczniowie, pod kierunkiem nauczyciela, czytają i interpretują dokumenty dziejowe, w których przejawiała się mądrość polityczna zarówno naszych przodków, jak i współczesnego nam pokolenia. Tak np. z bogatej spuścizny, jaką przeszłość zostawiła po sobie, wybrać można akty unii horodelskiej i lubelskiej, konstytucję 3 maja, uniwersał Połaniecki Tadeusza Kościuszki, odezwę Komitetu Centralnego z 1863 roku, konstytucję marcową, dokumenty odnoszące się do odbudowania państwa polskiego i t. p.

Z własnych, rodzinnych tradycji wysnuć należy naukę o bezmiernej wartości, jaką ma własne państwo dla narodu; o poszanowaniu prawa i sprawiedliwości; o zgodnem współżyciu narodów w jednej organizacji państwowej, na podstawie porozumiewania się i tolerancji; o ofiarności i patriotyzmie, których wyrazem jest zarówno gotowość do walki obronnej, jak i do przeprowadzenia reform skarbowych, społecznych i politycznych. Z czytaniem aktów połączyć można pogadanki, wyjaśniające ich tło dziejowe i dawne formy ustrojowe, współczesne im stosunki, ich znaczenie dziejowe, wartość etyczną itp.

Z uczniami o wyższym poziomie umysłowym i dostatecznem przygotowaniu historycznem, dadzą się uwzględnić różne typy i formy ustrojów państwowych, przekształcających się w biegu wieków. Odczytać można i wyjaśnić takie dokumenty, jak np.: wielka karta swobód, deklaracja niepodległości Stanów Zjednoczonych, deklaracja praw człowieka i obywatela, orędzie Wilsona.

Przedmiotem specjalnych studjów będzie konstytucja marcowa, którą każdy uczeń dokładnie znać i rozumieć powinien. Czytanie konstytucji poprzedzić należy przez obraz wypadków, związanych z odbudowaniem państwa polskiego w czasie wojny światowej. Na podstawie konstytucji zapoznać można młodzież

z formami rządu, z teorią narodowego wszechwładztwa, z podziałem władzy na ustawodawczą, wykonawczą i sądową; z samorządem zarówno terytorjalnym jak osobowym; z obowiązkami i prawami obywateli; z zagadnieniami ustroju kościelnego, szkolnego, własności i opieki społecznej.

Zwrócić trzeba jej uwagę na to, że ustrój Rzeczypospolitej polskiej nie jest jeszcze wykończony, że tworzy się dopiero i organizuje — konstytucja marcowa zapowiada wiele ustaw dodatkowych i uzupełniających. Śledzić też należy za biegiem prac Sejmu, który je będzie uchwalał.

Z nauki politycznej młodzież wynieść ma znajomość praw obowiązujących na tle tradycji historycznej, orientację w stosunkach i prądach bieżącego życia, a także odczucie owej „najwyższej sprawiedliwości dziejowej, która nam zwróciła ojczyznę“¹⁾.

5) Pisarze polityczni.

Uczniowie rozdzielią między siebie poszczególnych polskich pisarzy politycznych, przeczytają ich dzieła i zdadzą z nich sprawę w klasie. Wybiorą najcenniejsze zdania i zestawiają je, jako wyraz mądrości politycznej praocjów i wskazówką dla polityków narodowych.

Podobnie zapoznać się mogą z pisarzami obcymi tej miary co Platon, Arystoteles, św. Augustyn, Macchiavelli, Grotius, Locke, Montesquieu, Rousseau itp.

6) Wielcy obywatele, jako wzory do naśladowania.

Nauczyciel zorganizuje wspólne czytania życiorysów wielkich obywateli polskich i obcych i na tle ich osnute pogadanki. Przypomnieć tu można Kościuszkę, któremu na ławie szkolnej błysnął ideał greckiego bohatera Tymoleona, co obalił tyranów, wyzwolił miasto ojczyste i innej, poza wolnością nie żądał nagrody. Ideał ten towarzyszył mu zawsze i wszędzie, urzeczywistnił się w życiu, wcielił w myśli, uczucia i czyny. Każdy uczeń wybrać sobie też może wzór odpowiadający jego zdolnościom i upodobaniom, naśladować go, ćwiczyć się we właściwych mu zaletach umysłu i charakteru. Zdążyć trzeba do rozbudzenia w młodzieży chęci dostrojenia życia do wyższej miary, służenia ojczyźnie i społeczeństwu. Zarówno czyny, jak i życie wewnętrzne wielkich ludzi, to niewyczerpane źródło, krzepiące w trudnej pracy nad wydobyciem z człowieka lepszych, na dnie duszy jego drzemiących pierwiastków.

7) Sumienie obywatelskie.

Najważniejszym może, ale i najtrudniejszym zadaniem nauczyciela jest rozbudzenie w wychowankach swojego sumienia obywatelskiego. Dodatkowo wyniki pracy zależą tu od jego intuicji

¹⁾ Słowa wypowiedziane przez prezesa Polskiej komisji kodyfikacyjnej, w dniu jej uroczystego otwarcia.

psychologicznej i osobistej wartości. Sumienie obywatelskie kształci się w ciszy i skupieniu, gdy zapewnimy przewagę życiu wewnętrznemu nad zewnętrznym, gdy człowiek codziennie, choć na krótką chwilę, oderwie się od powszednich spraw i zabiegów, zwróci w głąb samego siebie, szuka wskazań i dróg, którymi iść należy. Polecić można uczniom stosowanie ćwiczeń, zdążających do skupiania się w sobie, patrzenia we własną duszę. Prowadzić też można pogadanki na temat poszczególnych właściwości i cnót obywatelskich, śledzić ich przejawy i zaniedbania w życiu współczesnym.

8) Prasa, jako źródło wiadomości o wypadkach bieżących.

W szkole założyć trzeba czytelnię i zaopatrzyć ją w czasopisma. Uczniowie winni czytać dzienniki dla orjentowania się w ważniejszych przejawach bieżącego życia. W określonych terminach, np. co tydzień organizują oni żywy dziennik, wybierają z pośród siebie redaktora, sekretarza i referentów poszczególnych działów, wygłaszają artykuły, korespondencje, feljetony, kronikę, w których omawiają zagadnienia i wypadki ostatniego tygodnia.

9) Co się dokoła nas dzieje?

Nauczyciel zwraca uwagę uczniów na zachodzące dokoła nich zjawiska, zachęca do ich obserwowania, do ich oceny pod kątem wartości społecznych i obywatelskich. Uczniowie ustnie lub piśmiennie zdają sprawę ze swoich spostrzeżeń z tego, co widzą i słyszą na ulicy, w tramwajach, w sklepach, na targach, widowiskach — wyciągają stąd wnioski, uwagi, wysnuwają nazki postępowania itp.

10) Biblioteczka obywatelska.

Uczniowie, pod kierunkiem nauczyciela, prowadzą biblioteczkę, poświęconą naukom społecznym i politycznym, sporządzają katalogi, prenumerują czasopisma bibliograficzne, śledzą pojawianie się nowych wydawnictw, uzupełniają i bogacą swe zbiory. W bibliotece spędzają wiele czasu, przygotowują tam zadania, ćwiczenia, referaty. Jest biblioteka warsztatem umysłowej pracy, a także miejscem obrad i zgromadzeń gminnych.

11) Archiwum szkolne.

W archiwum gromadzą się odpowiednio ułożone i sklasyfikowane teki z pracami uczniów; sporządzane przez nich wykazy statystyczne i inne dokumenty ilustrujące dzieje szkoły, jej udział w życiu publicznym; protokoły gmin szkolnych; świadectwa i opisy prac społecznych i czynów obywatelskich jej wychowanków; fotografie, plany itp.

12) Wycieczki

(spuścizna przeszłości i warsztaty pracy naszego pokolenia).

Nauczyciel opracować ma plan wycieczek inny dla każdej miejscowości, z możliwym uwzględnieniem ważniejszych ognisk

życia gospodarczego, polityczno-społecznego i kulturalnego Rzeczpltej. Wycieczki budzić winny odczucie i poszanowanie przeszłości, kult dla pracy w jej różnorodnych przejawach, illustrować wartość kooperacji, wyniki zbiorowych wysiłków, zwracać uwagę na zaniedbane pola działalności, na braki i niedostatki, które coprędzej uzupełniać i usuwać należy.

Po każdej wycieczce uczniowie dzielą się wzajemnie swemi spostrzeżeniami i wrażeniami, opisują lub rysują to, co specjalnie wzbudziło ich zainteresowanie, sporządzają zbiory fotografii z odpowiedniami objaśnieniami itp.

Wycieczki, obok celów krajoznawczych, są doskonałą szkołą zbiorowego życia, najważniejszym tu zadaniem nauczyciela jest wytworzenie karności organizacyjnej, a także zyczliwości wzajemnej między uczestnikami wycieczki a społeczeństwem, z którym w różnych warunkach i stosunkach, wchodzą oni w bezpośrednie zetknięcie.

13) Zadania i ćwiczenia¹⁾.

a) Samorząd: Zapoznanie się z gminą rodzinną, z jej obszarem, ludnością, gospodarką, bogactwem naturalnem; warstwatami pracy materjalnej i duchowej; z jej ustrojem, z władzami i instytucjami społecznymi — określenie jakie są ich czynności, zadania i obowiązki. Wycieczki po gminie rodzinnej. W podobny sposób zapoznanie się z własnym powiatem i województwem. Czytanie monografij o stosunkach miejscowych.

Pogadanki o różnych działach pracach samorządowej. W którym chciałby uczeń pracować skoro dorośnie?

Jakie są w chwili obecnej urządzenia gminne w Polsce, skąd wynikły zachodzące w nich różnice?

Samorząd terytorjalny i osobowy w konstytucji marcowej. Samorząd stanowy i ziemski dawnej Rzeczpltej. Województwa, sejmiki ziemskie przedsejmowe, relacyjne, deputackie, gospodarcze; urzędnicy i sądy.

b) Państwo: Określić psychologiczne i uylitarne podstawy wszelkich organizacyj; różnice zrzeszeń osobowych i terytorjalnych. Cele i zadania państwa na podstawie historycznych przykładów. Przykłady form państwowych prostych i mieszanych. Przykłady powstawania państw przez podbój, przez umowy, przez dzielenie się większych a łączenie mniejszych terytorjów i organizacyj. Historyczne przykłady upadku i odradzania się państw. Budowa państw poszczególnych: państwa scentralizowane i oparte na zasadach autonomji. Obronne, prawne i społeczne funkcje państwa na przykładach z historii i życia współczesnego. Związki państw.

Konstytucje państwowe: dzieje konstytucji angielskiej, amerykańskiej, francuskiej itp.

¹⁾ Podane poniżej wzory ćwiczeń mogą być różnie interpretowane, każdy nauczyciel może zmieniać je, uzupełniać, ograniczać lub rozszerzać, odpowiednio do warunków, potrzeb i rozwoju umysłowego swych wychowanków.

Kiedy powstało i jak długo trwało dawne państwo polskie? Wymienić budowniczych państwa, czasy i warunki, wśród których rozwijała się ich działalność. Urządzenia państwa polskiego w przeszłości dziejowej: ustroj Polski grodowej, stanowej, Rzeczpospolitej szlacheckiej. Unje Jagiellońskie.

Zagadnienia centralizacji i decentralizacji państwowej w dziejach Polski; programy naprawy Rzeczpospolitej w XVI i XVIII wieku. Konstytucje Nihil Novi i 3 maja. Przyczyny upadku państwa polskiego. Wysiłki podejmowane dla odbudowania państwa w okresie porzeczporowym. Bohaterowie walk o niepodległość — ich życie i czyny. Ustrój księstwa Warszawskiego, królestwa kongresowego, Rzeczpospolitej Krakowskiej, samorząd Galicji. Wskrzeszenie państwa polskiego w czasie wojny światowej. Budowniczoowie współczesnej Polski. Kto powołany jest dziś do organizowania państwa? jakie stąd wynikają obowiązki, jaka odpowiedzialność?

Pogadanka na tle słów Mickiewicza: „Nie ci najlepiej urządzają, którzy rozprawiają najgłośniej, ale ci, którzy najmocniej czują i najpełniejsi są poświęcenia“.

c) Sejm: Teoria narodowego wszechwładztwa i jej praktyczne w dziejach zastosowanie. Demokracja bezpośrednia i pośrednia, system przedstawicielstwa. Ordynacja wyborcza — pogadanka o różnych systemach wyborczych. Walki o prawa wyborcze. Prawa wyborcze kobiet. Sejmiki i sejmy w dawnej Polsce. Sejmy dzielnicowe w okresie porzeczporowym. Porównanie sejmów dawnych z dzisiejszym. Prace pierwszego sejmiku po odrodzeniu Polski. Komisje sejmowe. Jak powstają prawa? Przykłady wielkich zgromadzeń ustawodawczych. Określić czym są stronnictwa i programy polityczne, na jakich podstawach tworzą się i organizują. Wyszukać w historii stronnictwa, które odegrały wybitną rolę. Przedstawić programy, walki, prace i zabiegi arystokratów i demokratów w Grecji, patrycjuszów i plebejuszów, optymatów i popularów w Rzymie, Gwelfów i Gibelinów w średniowieczu, Wigów i Torysów w Anglii, Żyrondystów i Górąli w czasie rewolucji francuskiej itp. W dziejach Polski szcharakteryzować stronnictwo egzekucyjne w XVI-tym i patriotyczne w XVIII-tym wieku; stronnictwa szukające oparcia o Francję, Austrię, Rosję; stronnictwa czasów porzeczporowych. Stronnictwa współczesne, ich programy, walki, prace. Wyszukać w historii powszechnej i polskiej wybitnych wodzów stronnictw; charakterystyka ich osób i ich działalności politycznej.

d) Rząd. Na podstawie obserwacji otaczających nas stosunków wymienić różnych urzędników i określić do czego są powołani, w jaki sposób służą społeczeństwu? Początek i rozwój rządów gabinetowych w Anglii. Gabinet parlamentarny, koalicyjne, urzędnicze, fachowe. Wybitni kierownicy gabinetowi w dziejach najnowszych. Przykłady rządów, które ważnych dokonywały czynów. Władze wykonawcze w dawnej Rzeczpospolitej. Działania centralizacyjne w XVI i XVIII wieku. Następstwa bezrządu w Polsce. Współczesna administracja w Polsce; władze centralne i lokalne;

dlaczego nie są one jeszcze jednolite; jakie istnieją dotąd różnice, jakie zmiany dokonywują się w oczach naszych? Wybitni naczelnicy rządu w Polsce dawnej i współczesnej, ich czyny i zasługi dla państwa.

e) Sądownictwo: Pogadanki o zagadnieniu sprawiedliwości w życiu społecznym i w zastosowaniu do zatargów życia szkolnego. Pogadanka o „prawach niepisanych“, które wedle starożytnego mędrca Sokratesa, wyrte są w sumieniu ludzkim, jako wyraz idealnej, bezwzględnej sprawiedliwości — na nich to ziemskie prawa winny się opierać.

Wielcy prawodawcy.

Organizacja sądownictwa w dawnej Rzeczpltej i w Polsce współczesnej.

f) Obywatel: Określić pojęcie prawa i obowiązku, ilustrować je przykładami z życia codziennego. Określić prawa i obowiązki dzieci w rodzinie, uczniów w szkole, obywateli w gminie i państwie. Określić stosunek jednostki do państwa w starożytności, w wiekach średnich i w czasach nowożytnych. Scharakteryzować zasady wypowiedziane w „Deklaracji praw człowieka i obywatela“ z 1789 roku. Nakreślić przebieg walk o zdobycie praw i wykazać następstwa zaniedbania obowiązków. Wyszukać w historii ludzi zasłużonych ojczyźnie, na ich życiu i czynach określić czym jest obywatel, co znaczy obywatelstwo. Jakie cnoty i właściwości nazywamy obywatelskimi? Właściwości psychiczne natur niewolniczych. Wyszukać w historii ludzi szkodliwych dla sprawy publicznej, wykazać właściwe im cechy charakterystyczne. Zestawić z historii i życia współczesnego przykłady zbiorowych czynów obywatelskich, uczuć i obywatelskiej świadomości. Zestawić zbiorowe przejawy szkodliwe dla sprawy publicznej. Jakie prawa dała nam odzyskana niepodległość? Jakie są obowiązki dobrego obywatela w Polsce współczesnej?

g) Skarbowość: Założenie i prowadzenie kooperatywy uczniowskiej. Budżety stowarzyszeń uczniowskich, rodziny, szkoły, gminy i państwa. Podatki na bibliotekę szkolną, na wycieczki wspólne, na pomoc koleżeńską itp. Organizacja skarbowa dawnej Rzeczypospolitej i Polski współczesnej. Siły gospodarcze kraju a finanse państwowe. Wysiłki podejmowane około naprawy skarbowości w Polsce. Przykłady dobrych gospodarzy państwowych. Pogadanka no tle przysłowia: „Pamiętaj rozchodzie być z docho dem w zgodzie“.

h) Wojsko: Organizacja skautowa uczniów. Ćwiczenia fizyczne. Organizacja wojskowa w dawnej Rzeczypospolitej i w Polsce współczesnej. Przykłady wielkich wodzów i szeregowców, ich życie i czyny. Czyny orężne współczesnego pokolenia, ochotnicze i ofiarne zastępy idące w bój dla odzyskania niepodległości. Tragizm polskiego żołnierza walczącego w armjach państw zaborczych. Wizerunek żołnierza-obywatela.

i) **Naród:** Przykłady trwałości i siły pierwiastka narodowościowego w dziejach. Walki niepodległościowe w historii: wyzwolenie narodów bałkańskich, Belgów, zjednoczenie Włoch i Niemiec. Zagadnienie narodowościowe w czasie wojny światowej i w chwili obecnej. Samostanowienie narodów — plebiscyty. Bohaterowie walk o wolność narodu polscy i obcy — ich życie i czyny. Państwa narodowe.

Kiedy, pod jakim wpływem zbudziła się w uczniu świadomość i uczucie narodowe? Co miłe mu jest i drogie we własnym narodzie? Jakie zna inne narody, o jakich tylko słyszał i czytał? Mniejszości narodowe w Polsce współczesnej. Co to jest fanatyzm a co tolerancja narodowa? Ich przejawy w dziejach i w życiu współczesnym.

j) **Kościół:** Stosunki między władzami duchownymi a świeckimi w biegu dziejów. Walki między kościołem a państwem. Znaczenie i wpływ kościoła w dziejach Polski. Reformacja i reakcja katolicka w Polsce. Prześladowanie kościoła w czasach porzębiorowych.

k) **Spółeczeństwo:** Zwiedzanie miejscowych zakładów społecznych, omawianie ich organizacji, zadań i celów. Pogadanki na tle zagadnień i walk społecznych w przeszłości i w chwili obecnej. Życie i czyny wybitnych pracowników społecznych, właściwości ich umysłu i charakteru. Wyszukać w historii i zestawić czyny dokonane pod wpływem uczuć społecznych, ocenić ich wartość moralną i społeczną. Wycieczka po miejscu rodzinem dla zbadania nędz społecznych, pogadanka o środkach i sposobach zapobiegania złemu. Pogadanka o settlementach amerykańskich i ich zastosowaniu w Polsce. Komu należy się opieka społeczna? Zorganizowanie opieki koleżeńskiej nad słabszymi uczniami. Prawo i przywilej, uposażenie i upośledzenie w społeczeństwie. Zagadnienie podziału bogactw i zdobywania praw. Pogadanki na tle win i zbrodni społecznych, poparte przykładami z historii i życia bieżącego. Pogadanki o stowarzyszeniach młodzieży wileńskiej: Filaretów, Filomatów i Promienistych. — Współczesne związki młodzieży. — Działalność związków i stowarzyszeń współczesnych różnego typu, określenie ich zadań, celów, wyników ich pracy, ich wartości społecznej i kulturalnej. Pogadanka na tle znaczenia, organizacji, solidarności interesów społecznych, walk i starć między związkami. Co to są zdolności organizacyjne i jak je kształcić należy? Pogadanka na tle zdania A. Cieszkowskiego: „Służba społeczna, to boża służba, kto jej nie pełni, jest ciężarem ziemi”. Idealy społeczne Cieszkowskiego. Pogadanka na tle zdania W. Jamesa: „Miłosierdzie, to prawdziwie twórcza siła społeczna”. Pogadanka na tle zdania Kanta: „Każdy człowiek posiada niezatracalną samoistość i godność moralnego celu samego w sobie — powinniśmy się zatem szanować wzajemnie i nigdy nie uważać tylko za środki”.

l) Uwagi: Przeżywana chwila dziejowa wymaga od nas możliwie najwyższego napięcia uczuć i czynów obywatelskich, a jednocześnie wykazuje ich brak na każdym kroku. Nauczyciele w radośnej dobie odrodzenia ojczyzny wyrabiać winni w młodzieży świadomość, że w ustroju republikańskim, opartym na zasadzie narodowego wszechwładztwa, jesteśmy odpowiedzialni za wszystko, co się w państwie dzieje, że jest ono naszym dziełem, odbiciem naszych myśli i uczuć, naszych najistotniejszych właściwości.

Zawsze i wszędzie podnosić mają wielką wartość jaką ma własne państwo dla narodu — niezbędny to warunek do rozwoju jego sił i zużytkowania zasobów. Dzieje porozbiorowe stwierdzają jak ciężką jest dola narodu pozbawionego państwowego bytu, jak dobroczynnym wpływ odzyskanej niepodległości, który wszędzie już odczuwać się daje, mimo trudnych warunków, wytworzonych przez długą niewolę, upadek moralny i następstwa niszczącej wojny.

Przy omawianiu samorządu zdążyć trzeba do wyjaśnienia, czym różni się on od biernego posłuszeństwa wobec władz z góry ustanowionych, jakie właściwości umysłowe i moralne niezbędne są do samodzielnego stanowienia o swoich sprawach i potrzebach. Przy sejmie w grę wchodzi zagadnienie narodowego wszechwładztwa i przedstawicielstwa, stanowisko posłów i ich stosunek do wyborców, obowiązki jednych i drugich, znaczenie ustaw, którym winniśmy posłuch i szacunek. Uczniowie przypatrzeć się mają czynnościom urzędników miejscowych, by zdać sobie sprawę, jakie są ich zadania w społeczeństwie, jak funkcjonuje organizacja administracyjna, regulująca różnorodne przejawy zbiorowego życia. Z poznania urządzeń wysnują wnioski, czym jest władza i dlaczego posłusznym jej być należy. Na podstawie wydarzeń z życia codziennego i przykładów z historii, nauczyciel rozbudzić i rozwinąć może w uczniach poczucie sprawiedliwości, przeświadczenie że każdy otrzymać winien, co mu się należy, że nikogo nigdy, dla żadnych względów, krzywdzić nie wolno. Na tle tem dopiero sądownictwo zarysuje się we właściwym świetle, jako organizacja powołana do wymierzania sprawiedliwości. Na podstawie przykładów ze stosunków rodzinnych, dojdą uczniowie do orjentowania się, czym są dochody i rozchody, czem równowaga budżetowa w gminie i państwie, jak z równowagą tą związany jest spokój, dobrobyt, możliwość uczciwego wypełniania przyjętych na siebie zobowiązań. Stąd łatwo już dojść do przeświadczenia, że obywatele winni płacić podatki na utrzymanie państwa, a jednocześnie baczyć, by groszem publicznym zarządzano oględnie, dla celów użyteczności społecznej. Nadużycia, jakich silni dopuszczają się wobec słabszych, wykazują konieczność obrony — narzędziem jej jest wojsko, stojące na straży niepodległości i praw Rzeczy. Dlatego to służba wojskowa jest obowiązkiem obywatelskim, a wojsku należy się uznanie.

Zadaniem nauczyciela jest nie tylko wyjaśnienie istoty narodowości, ale obudzenie w młodzieży uczuć narodowych, żywego, czynnego patriotyzmu. Historia i literatura ojczysta, a zwłaszcza poezja trzech wieszczów, to środki najskuteczniejsze do osiągnięcia celu. Wskazywać też trzeba na piękno i zasoby ziemi ojczystej, przeoranej pracą, przesiąkniętej krwią tylu pokoleń. Na unjach Jagiellońskich uczyć można tolerancji i poszanowania dla innych narodowości; na dziejach XIX-go wieku i historii współczesnej stwierdzać trwałość i niezniszczalność narodów, ich zdolność do przetrwania najcięższych prób, do odradzania się w coraz to nowych formach i warunkach.

Obok świeckiej organizacji państwowej, istnieje organizacja kościelna, duchowe cele mająca na względzie. Zwrócić należy uwagę na rolę, jaką odegrał Kościół w dziejach Polski, na jego znaczenie, na wpływ, jaki dotąd wywiera.

Nauka o społeczeństwie stwierdza, że człowiek z natury swej jest „stworzeniem społecznym”¹⁾, przeznaczonym do życia w gromadzie, życie to daje jednostkom wielkie korzyści, ale nakłada też na nie ważne obowiązki. Na przykładach z najbliższego otoczenia i z codziennych stosunków, nauczyciel winien wyjaśnić, czym jest organizacja i kooperacja, czym praca zbiorowa, czym spuścizna cywilizacyjna odziedziczona po przodkach, którą pomnożoną i wzbogaconą przekazać mamy potomności, wykazywać może jak na każdym kroku potrzebną nam jest pomoc ludzka i jak nawzajem my innym pomagać mamy. Rodzinę i szkołę uważać należy za małe społeczeństwo, w ramach którego uczniowie przygotowywać się winni do życia społecznego na szerszej widowni, w gminie i państwie, do odczuwania wszechludzkich ideałów powszechnego braterstwa.

Przykłady z codziennego życia posłużą do wyjaśnienia czym jest egoizm, czym altruizm i do czego prowadzą. Śledzić należy indywidualne i zbiorowe odruchy uczniów wobec nędz i krzywd, jakie na każdym spotykamy kroku, pobudzać do zastanowienia się nad niemi, do szukania w głębi własnego sumienia wskazówek, co czynić należy, jak nieść ulgę potrzebującym. Pomocnym jest nie tylko czyn skuteczny, ale także myśl, współczująca, życzliwe słowo, co krzepi i dodaje otuchy. Nic bowiem nie ginie nie tylko w świecie materialnym, ale i moralnym, każdy dodatni odruch ma niezniszczalną wartość, powiększa sumę dobra na ziemi, przeciwdziała mocom złym i niszczącym. Dobre uczucia i myśli należy rozwijać, a utworzą one podłoże do czynów społecznych, przygotowują przeobrażenia społeczne.

Punktem wyjścia do wyjaśnienia istoty walk społecznych mogą być zatargi zachodzące w codziennym życiu rodziny i szkoły, między rodzeństwem i kolegami. Przyczyny ich tkwią w ujem-

¹⁾ Sformułował to już starożytny filozof Arystoteles.

nych właściwościach natury ludzkiej, w egoizmie, chciwości, zazdrości, ambicji, w chęci zdobycia sobie lepszego miejsca i większego udziału w dobrach materialnych, których ograniczona ilość nie jest w stanie zaspokoić wszystkich żądań i potrzeb. Podobne zatargi, w szerszym tylko zakresie rozgrywają się i w społeczeństwie pomiędzy poszczególnymi grupami, stanami, klasami, z których każde chciałoby zdobyć dla siebie najkorzystniejsze stanowisko, najlepsze warunki bytu, choćby kosztem wyzysku i pogwałcenia innych. Są tacy, co mniemają, że walka klas jest koniecznym zjawiskiem dziejowym, że usunąć jej niepodobna — zwolennicy teorii solidaryzmu społecznego wierzą w nadejście czasów, w których ludzie przestaną się zwalczać, będą natomiast współdziałać ze sobą i pomagać sobie wzajemnie w dążeniu do sprawiedliwego podziału dóbr wspólnie wytworzonych. Pożądanym jest, by nauczyciel zajął to ostatnie stanowisko wobec zagadnień społecznych, by starał się oddziaływać łagodząco, ukazywać w ruchu współdzielczym zawiązek przyszłej, lepszej kultury społecznej.

Na podstawie przykładów z historii i życia bieżącego nauczyciel przedstawić może ogrom zła, jakie spowodza na społeczeństwo chciwość i samolubstwo zarówno jednostek jak i całych narodów. Są one źródłem spekulacji, paskarstwa, fałszowania produktów niezbędnych do życia i zdrowia; źródłem podbojów, ucisku i wyzysku słabszych, poniewierania praw i swobód tych, którzy bronić się skutecznie nie mogą. Nauczyciel wskazywać winien uczniom, że nieuczciwe i nadmierne zyski szkodzą samym zdobywcom, zatrują im myśl i życie, że istnieje prawo moralne, bezwzględna sprawiedliwość, która prędzej lub później mści się za uczynione jej zniewagi. Przeświadczenie to może być dźwignią w życiu, środkiem do osiągnięcia wyższej kultury etycznej.

Omawiając zagadnienia opieki społecznej zwrócić należy uwagę na zakłady użyteczności publicznej, utrzymywane przez państwo, gminy lub stowarzyszenia; na dobroczynne znaczenie projektowanych ubezpieczeń, które uwolnią człowieka od złowrokiego widma beznadziejnej nędzy, grożącej dziś tylu pracownikom, w razie dłuższej choroby, niezdolności do pracy, kalectwa i starości.

Zawsze i wszędzie podnosić należy korzyści, jakie daje organizacja, wskazywać na dzieła powstałe drogą zrządzenia myśli, sił i środków. Zrzeszeniom tym przeciwstawić można życie Robinsona na bezludnej wyspie.

Helena Witkowska.

Rozwój i wychowanie płciowe dziecka w świetle Freudyizmu.

(Ciąg dalszy).

D. Okres pokwitania.

Ostateczne uformowanie się jednolitego popędu płciowego z „wielokształtnego spaczenia“.

Trzecim i ostatnim okresem seksualizmu dziecięcego to okres pokwitania, zaczynający się około 11-go roku życia. Dokonywa się w nim, pod wpływem procesów organicznych i wpływów wychowania i otoczenia, ostateczny etap rozwoju płciowego, polegający: 1) na podporządkowaniu się wszystkich popędów częściowych (sfer erogenetycznych) pod przymat sfery rozrodczej (narządów płciowych), oraz 2) na przemianie autoerotyzmu (wzgl. homoerotyzmu) na hetero-erotyzm, czyli na przeniesieniu popędu płciowego na osobny przedmiot miłości, którym jest osobnik płci odmiennej (Objektliebe). Od spełnienia wszystkich tych warunków zależy uformowanie się normalnej płciowości. Jakiegokolwiek chybiecie jednego z tych warunków prowadzi do patologicznych zboczeń.

Prymat funkcji rozrodczej i zarodki patologiczne.

Proces pierwszy pojmuje Freud w następujący sposób: część autoerotycznych popędów ulega stłumieniu, reszta zaś idzie na usługi funkcji rozrodczej w postaci t. zw. przedrozkoszy (Vorlust), których zadaniem jest pobudzanie popędu płciowego, przygotowanie aktu i potęgowanie samej rozkoszy końcowej (Endlust). W ten sposób owo pierwotne „wielokształtne spaczenie“ popędu seksualnego dziecka (polymorphe Perversität) ostatecznie przeobraża się na popęd jednolity, choć złożony. W tym właśnie rozwoju tkwi zarazem wiele zarodków i możliwości patologicznych. Wszelkie bowiem bądź zbyt silne rozwinięcie się którejś z przedrozkoszy, bądź jej wyodrębnienie się i utwierdzenie, tak że jej specyficzny akcent uczuciowy zbyt jest wielki, a udział jej w ogólnym mechanizmie napięcia płciowego zbyt mały, prowadzi do tego, że osobnik zatrzymuje się niejako i poprzestaje na nich i nie spełnia przez to normalnego celu płciowego. To zaś jest zboczeniem. Taki zaś nienormalny rozwój płciowości uwarunkowany jest dotychczasowym jej przebiegiem w okresach dziecięcych; wymienione z nich, niezupełnie stłumione lub nadmiernie zaakcentowane popędy, przeżycia, zespoły — w tym okresie mogą znowu się objawić i spowodować dyssocjację popędu płciowego.

Pokwitanie u dziewcząt.

Ten rozwój inaczej odbywa się u dziewcząt, inaczej u chłopców. W tym bowiem okresie dokonywa się też ostateczne zróż-

nicowanie się psychofizyczne obu płci. Charakter płciowości żeńskiej już wcześniej objawia się w mniejszym stopniu pobudzeń, większej łatwości tworzenia się owych powstrzymujących mocy psychicznych (wstyd, wstręt) i bierności popędów częściowych. Poza tem z płciowością męską wspólnym jej jest autoerotyzm. Nadto sam charakter jej w okresie dziecięcym jest jeszcze męski, a to dzięki budowie anatomicznej żeńskich organów płciowych. Siedziwą bowiem pobudzeń płciowych u dziewcząt stanowi organ wewnętrzny (lechtaczka, klitoris), odpowiadający pod względem anatomicznym i ontogenetycznym żołądki organu męskiego. Rozwój dziewczęcia na kobietę polega na przesunięciu się ogniska płciowego z klitoris na wewnętrzne partie organu płciowego, t. j. na pochwę z przyległymi częściami. To stłumienie pierwotnej płciowości umiejscowionej w klitoris (Klitorissexualität) i przeniesienie jej na pochwę wymaga pewnego czasu, w ciągu którego kobieta jest płciowo znieczulona. Stać się może, że wskutek przyczyn organicznych, czy też anomalji dziecięcej płciowości (utwierdzenie płciowości klitoris), owo przesunięcie nie dokonywa się wcale, w następstwie czego anestezja płciowa się utrwała. Tak więc rozwój dziewczęcia ku kobiecości polega na zmianie sfery seksualnej, w tej zaś zmianie leżą zarodki patologiczne, predysponujące kobiety do nerwic, a zwłaszcza hysterji.

Wybór „przedmiotu miłości” i zarodki patologiczne.

Drugim znamię okresu pokwitania to wybór przedmiotu miłości. Pierwszym takim przedmiotem miłości niemowlęcej — to pierś matki względnie karmicielki, następnie osoba matki, ojca względnie innej osoby z otoczenia (okres miłości kazirodczej). Po stłumieniu zapomocą silnych oporów moralno-wychowawczych tej miłości trwa ona jeszcze przez pewien czas w postaci kazirodczych fantazyj, ażeby ostatecznie zniknąć pod wpływem mniej lub więcej bolesnego wyzwolenia się od rodziców. Ślady jednak tego okresu pozostają i działają zarówno w normalnym rozwoju, jakoteż w patologicznym; w normalnym w różnorodnej postaci: 1) młodzieniec łączy się do starszej kobiety, dziewczica do starszego mężczyzny; 2) na wzór ojca względnie matki pada wybór dziewczycy na mężczyznę wogóle, a młodzieńca na kobietę; 3) wreszcie w postaci zazdrości, będącej szczytkiem, pozostałością uczucia dziecięcej zawiści. Wszelkie utrwalenie się popędów dziecinnych staje się zadatkami nerwicy lub zboczenia, czy to jako utrwalenie się miłości „kazirodczej”, czy to miłości do innych osób z otoczenia, np. nianieki, pielęgniarki, wychowawców i t. d. (Stąd niebezpieczeństwo „homoseksualizmu” u dzieci, wyrastających w otoczeniu jednopłciowym, np. w internacie, lub osób wyłącznie męskich (niewolników), albo żeńskich).

Momenty, wpływające na dalszy rozwój popędu płciowego.

Na dalszy rozwój płciowości wpływają następujące czynniki: 1) różnorodność konstytucji seksualnej, w znaczeniu dziedzicz-

ności normalnej i patologicznej; u neurotyków, n. p. histeryków, zбочonych stwierdza psychoanaliza często przymiot, oddziedziczony po ojcu. „Często są mężczyźni członkowie jednej rodziny wprost zбочeni, żeńscy — zgodnie z skłonnością ich płci do stłumienia popędów — negatywnie zбочeni, histeryczni”; 2) prócz tych dyspozycji przyrodzonych nienormalny ich rozwój i rozrost następuje dzięki niewłaściwemu wychowaniu; następstwem tego jest — zбочenie; 3) niezupełne stłumienie popędów, które u osób konstytucyjnie predysponowanych odznaczają się szczególną siłą; skutkiem tego niezupełne ich opanowanie objawia się jako nerwica, t. z. przytłumione afekty (podrażnienia) wywołują symptomy; 4) uwznioślenie (Sublimierung). „Co nazywamy charakterem człowieka, to w znacznej części tworzy się z materiału pobudeń seksualnych i składa się z popędów utrwalonych z czasów dzieciństwa, z popędów uwznioślonych i z konstrukcyj, przeznaczonych do skutecznego opanowania spaczonych, za nieużyte uznanych podrażnień” (Freud); 5) przedwczesna dojrzałość płciowa, t. j. obudzenie się podrażnień płciowych (dojrzałość narządów) w czasie, w którym jaźń moralna nie dość jest jeszcze rozwinięta, czyli brak jeszcze kulturalnych hamulców, powstrzymujących i opanowujących z dostateczną siłą owe popędy i skutkiem tego owe popędy wolne przerzucają się na dziedzinę somatyczną lub psychiczną, tworząc symptomy neurotyczne; dzieje się to szczególnie u osobników, u których rozwój intelektualno-moralny nie dotrzymuje kroku rozwojowi seksualnemu. Często jednak równolegle z przedwczesną dojrzałością płciową objawia się nadmierny i przedwczesny rozwój intelektualny; u takich osobników popędy seksualne tracą swój charakter patogenetyczny; 6) ważnym wreszcie czynnikiem jest również zdolność utrwalania się, uporczywość (Haftbarkeit) poszczególnych popędów płciowych i przeżyć najwcześniejszych w duszy dzieci, szczególnie dzieci konstytucyjnie skłonnych do nerwic, nadająca owym wspomnieniom częstokroć przewagę nad bezpośrednimi przeżyciami.

Spaczenie normalnego rozwoju: I. perwersje i inwersje; II. nerwice.

Tak więc, jak widzieliśmy, proces dojrzewania płciowego jest nader zawiły; dzięki temu kryje on w sobie mnóstwo zarodków patologicznych. U osób konstytucyjnie normalnych proces ten — szczególnie przy pomocy czynników wychowawczych — przebiega bez zbytnich szkód dla osobnika; tem większej jednak pieczołowitości i umiejętnego kierownictwa wymagają dzieci z jakichkolwiek względów nienormalne lub których konstytucja psychofizyczna w tem lub owem niedomaga. Z tego względu chcemy jeszcze przedstawić pokrótce naukę Freuda o zбочeniach płciowych, wynikających z nienormalnego rozwoju płciowego. W przeciwnieństwie bowiem do dotychczasowych poglądów, przyjmujących jako przyczyny tych zбочeń bliżej nieokreślone czynniki anatomiczno-konstytucyjne, Freud tłumaczy

je jako następstwa nienależytego rozwoju popędu płciowego, a zatem jako anomalje rozwojowe.

I. Zboczenia powstają drogą uwstecznienia (Regression) rozwoju, t. j. powrotu do stanu dzieciństwa płciowego (sexueller Infantilismus). Regresja ta dokonać się może na każdym punkcie rozwoju płciowości, głównie więc A) na punkcie podporządkowania się popędów częściowych pod funkcję rozrodczą i B) na punkcie wyboru przedmiotu miłości.

A) Normalna funkcja rozrodcza wymaga skierowania całego popędu płciowego na organa płciowe drugiej płci oraz poddania się popędów częściowych w postaci „przedrozkoszy” w służbę ostatecznego celu aktu płciowego. Zboczenia w tej dziedzinie objawiają się więc: a) jako przekroczenia partyj cielesnych, przeznaczonych do aktu, b) jako wyłączne utrwalenie się tymczasowych celów seksualnych, które w normalnych warunkach służą jeno jako etapy pośrednie do rozkoszy i aktu ostatecznego.

a) Zboczenie, zwane przez Freuda „przekroczeniem anatomicznym” (anatomische Überschreitung), polega na wyłącznym utwierdzeniu się popędu seksualnego do pewnych części ciała osoby kochanej (usta, pierś i t. d.), lub na t. zw. fetyszyzmie. Fetyszyzm upatruje sobie za przedmiot seksualny bądź część ciała, zgoła nieodpowiednią dla celów seksualnych (jak noga, włosy), bądź przedmiot zewnętrzny, z osobą kochaną w jakikolwiek sposób złączoną, np. części odzienia, bieliznę, buciki, wstążki i t. d. O wyborze fetyszu stanowią także (wedle *Bineta*), stłumione popędy dzieciństwa, dla których fetysz jest często symbolizmem, zastępstwem.

b) Patologicznem jest również wyłączne utwierdzenie owych pośrednich, przejściowych celów seksualnych, które ze stanowiska ontogenezy są pozostałością popędów częściowych dzieciństwa, a ze stanowiska normalnej celowości seksualnej spełniają rolę „przedrozkoszy” i w każdym normalnym akcie w tej roli odnaleźć się dadzą, jako pieszczoty (dotykanie, oglądanie, całowanie i t. d.). Przyczyną ich utrwalenia się jest często niemożność osiągnięcia normalnego celu seksualnego (np. z powodu niebezpieczeństwa aktu, niemocy i t. d.), lub zbyt słabe opory kulturalne i moralne, takie np. jak wstręt, wstyd. Tu należą wspomniane już popędy, występujące w antytezach popędów biernych i czynnych, jak i sadyzm i masochizm, ekskubionizm i popęd do oglądania części rodnych, ekskrementów i t. d.

B) Drugi rodzaj zboczeń uwarunkowany jest niewłaściwym wyborem przedmiotu miłości: należy tu np. wybór dzieci lub zwierząt jako przedmiotów seksualnych (zwyródnienie, satyryzm i t. d.). Z faktu tego wysnuwa Freud głęboko w samą istotę popędu płciowego wniosek: „Wyobrażamy sobie związek popędu seksualnego z przedmiotem seksualnym, jako zbyt ścisły. Popęd płciowy jest prawdopodobnie pierwotnie zgoła od przedmiotu swojego niezależny. Należy też on do tych popędów, które najgorzej opanowane są przez wyższe czynności

psychiczne. Kto w jakimkolwiek względzie jest duchowo anormalny, ten wedle mojego doświadczenia jest zawsze też nienormalnym i w życiu płciowym. Lecz wielu ludzi nienormalnych w życiu płciowym pod każdym innym względem odpowiada przeciętności normalnej¹⁾. Główną uwagę jednak poświęca Freud t. zw. inwersji (w przeciwieństwie do opisanych powyżej perversy), tj. homoseksualizmowi, który również uważa tylko za zaburzenie rozwojowe popędu płciowego w życiu jednostki, nie zaś, jak *Krafft-Ebbnig*, za spowodowany istnieniem podwójnego centrum płciowego, lub jak *Dr. Ardnin* i *G. Herzman* (ostatnio i *Weininger*) uwarunkowany istnieniem dwójki pierwiastków (męskich i żeńskich) w człowieku. Freud stoi na stanowisku pierwotnego biseksualizmu (por. podkład anatomiczny), a resztę tłumaczy czynnikami rozwojowymi. Objawy tego biseksualizmu widzieliśmy w płciowości dziecięcej w postaci żywych „przyjaźni” z osobnikami płci tej samej i teorii dziecięcych. Popędy te w normalnych warunkach zostają uwzniośnione i konstytuują, wedle Freuda, najwznioślejsze uczucia altruistyczne, przyjaźń, uczucia społeczne i t. d. Nie dość stłumione lub zbyt silnie konstytucyjnie rozwinięte, tworzą inwersje. Freud rozróżnia 3 rodzaje homoseksualizmu: 1) absolutny homoseksualizm, który szuka przedmiotu miłości tylko w osobnikach tej samej płci, 2) obustronny homoseksualizm (*amphigene Inversion*, albo *psychosexueller-Hermaphroditismus*), zdolny do miłości względem osobników jednej i drugiej płci i 3) przygodny homoseksualizm (*okkasionelle Inversion*). Ważnem jest nadto rozróżnienie biernej inwersji (mężczyzna odczuwa popęd seksualny, jak kobieta i czuje pociąg ku mężczyźnie) i czynnej (mężczyzna posiada płciowość męską, tylko że kobiecości szuka w męskich osobnikach i znajduje ją np. u chłopców). Mechanizm homoseksualizmu jest nader skomplikowany: pomijając czynnik konstytucyjny (słaby rozwój funkcji płciowej) i wychowawczy (wychowanie w otoczeniu osobników tej samej płci), decydującą rolę w powstaniu homoseksualizmu odgrywają często: teorie i fantazje dziecięce oraz pewna forma narcyzmu. Jedną z teorii dziecięcych przypisuje posiadanie penis także kobietom; w okresie narcyzmu to nadmierne przecenianie własnego penis jeszcze bardziej wzrasta; jeśli się zaś jedno i drugie zbyt utrwali, to wyniknąć stąd może później zupełna obojętność wobec kobiety, jako istoty nie posiadającej penis, a cały popęd seksualny związany zostanie w najlepszym razie z wyobrażeniem „kobiety z członkiem”, tj. skieruje się ku młodym osobnikom męskim o właściwościach niewieścich. Udział zaś w tym w powsta-

¹⁾ Nader trafnie porównywał Freud crotkę starożytności z naszą: „Istotna różnica między życiem miłosnem starożytności a naszego leży w tem, że starożytność kładła nacisk na sam popęd jako taki, a my go przesuwamy na przedmiot. Starzy czcili popęd i byli gotowi nawet przedmiot sam przez się marny popędem uszlachetniać, my zaś lekceważymy samą funkcję popędu i usprawiedliwić się ją staramy zaletami przedmiotu”.

niu homoseksualizmu tak tłumaczy Freud: „Stwierdziliśmy we wszystkich zbadanych wypadkach, że późniejsi homoseksualiści w pierwszych latach swego dzieciństwa przeszli przez fazę intensywnego, lecz krótkiego utwierdzenia do kobiety (najczęściej matki), po którego stłumieniu zidentyfikowują się oni z kobietą i siebie samych za przedmiot miłości biorą, t. zn. wychodząc z narcyzmu, szukają męskich osobników młodych i do nich samych podobnych, których tak chcą kochać, jak ich kochała matka. Stwierdziliśmy też bardzo często, że wrzekomi homoseksualiści bynajmniej nie pozostawali niewrażliwymi na podniety kobiecie, lecz że wywołane przez kobietę podrażnienie przesuwali stale na przedmiot męski. Tak więc przez całe swe życie powtarzali ów mechanizm, wskutek którego inwersja ich powstała była”. (Freud: *Drei Abhandlungen*, str. 11).

II. Obok grupy z b o c z e ń (perwersyj i inwersyj) seksualnych staje druga grupa zjawisk patologicznych, związanych z nie-normalnym rozwojem popędu płciowego, tj. nerwice. Neuropatycy zatrzymują się także na stanowisku dzieciństwa płciowego (infantylnizmu), t. zn. odnajdujemy u nich te same nieskoordynowane jeszcze popędy, które cechują wielokształtnie-spaczoną płciowość dziecka i które objawiają się potem w zboczeniach; różnica nerwic od zboczeń jest ta, że gdy zboczenia są bezpośrednimi i prostymi objawami owych popędów, to nerwice powstają przez ich nieudane stłumienie i reprezentują symptomatyczne ich spaczenie; nerwice mają się tedy tak do zboczeń, jak negatyw do pozytywu. Dlaczego z tych samych popędów raz powstają zboczenia, a innym razem nerwice, to zależy od stosunku siły popędów i sił tłumiących. U kobiet np. siły tłumiące (wstyd, moralność) są większe od popędów, u mężczyzn — natomiast odwrotnie, dlatego — jak wspomnieliśmy powyżej — zdarza się często, że w jednej i tej samej rodzinie mężczyźni są zboczeni, a kobiety nerwopatyczne. Chociaż więc usposobienia konstytucyjnego (zbytniego rozwoju popędu płciowego i skłonności do stłumień) poiniać nie należy w etjologii nerwic, to przecież nacisk główny leży na owym stosunku. Stosunek ten zaś zawisłym jest przedewszystkiem od czynników przygodnych i od wychowania: pierwsze stwarzają u r a z y, drugie zaś czuwa nad ich usunięciem oraz nad budową kulturalnych powściągów w duszy dziecka. Dlatego też nerwice najczęściej występują w okresie pokwitania wraz „z napływem nowej fali pożądania”, które w normalnych warunkach naszego ustroju kulturalnego nie może znaleźć zaspokojenia. Na tem tle przedstawia się mechanizm nerwic ogólnie¹⁾ w ten sposób: tłumione pod wpływem „oporów” popędy dostają się pod próg świadomości; energia wzruszeniowa popędów działa jednak stamtąd dalej w sposób symptomotwórczy, stwarzając sobie wyraz somatyczny lub psychiczny. Ten sam

¹⁾ Pominąć tu musimy oczywiście całą skomplikowaną naukę Freuda o patologii nerwic.

mechanizm powtarza się wogóle u tych osób, które z jednej strony uposażone są z natury przedwczesnymi i nadmiernej siły popędami płciowymi, a z drugiej z tych lub owych powodów zaspokoić ich nie mogą. Pamiętać należy także o tem, że popędy te u neuropatyków mają charakter zboczeń, które stłumione wyrażają się wedle pewnej typowej, przez Freuda odkrytej „terminologii”, głównie symbolicznie (np. w postaci paresterji, pewnych ceremonij i t. d., oraz przez swe przeciwieństwo (np. stłumiony sadyzm w postaci uwzniośłonego masochizmu, tj. skłonności do cierpień). W każdym razie jest „nerwica rezultatem walki wewnętrznej między wzmożonym (względnie zboczonym) popędem płciowym, a oporem sił hamujących, wytworzonych przez kulturę i wychowanie” (T. Jaroszyński, str. 30 o. c.).

Dalsze losy popędu płciowego w czasie pokwitania i po nim.

„Naturalna” i „kulturalna” moralność płciowa.

Niemniej ze stanowiska pedagogji (nie tylko patologji) ważne są dalsze losy popędu płciowego w okresie pokwitania względnie dojrzałości płciowej. Tu w pierwszym względzie wchodzi w rachubę antynomja między „gotowością płciową” osobnika a ustrojem naszej kultury, nakładającej nań obowiązek abstynencji aż do zawarcia małżeństwa. Stosunek nerwic do kultury stanowi przedmiot nader ciekawej rozprawki *Freuda* p. t. „Die kulturelle Sexualmoral und die moderne Nervosität” (Sammlung kleiner Schriften t. II. IX.) Kwestja wpływu kultury nowoczesnej na nerwowość ogólną należy do najczęściej opracowywanych. Autorowie, jak *Lombroso*, *Krafft-Ebbing*, *Erb* stwierdzają zgodnie związek przyczynowy między cywilizacją naszą a rosnącą „nerwowością” (w wybitnym, patologicznym sensie). Z innej strony ujmuje tę kwestję prof. *Ehrenfels* w dziele pt. „Sexualethik”, w którem rozróżnia „naturalną” i „kulturalną” moralność płciową. Ta ostatnia — wedle niego — z naczelnym postulatem monogamji staje się źródłem niezliczonych szkód a to głównie przez to, że 1) obniża ogólną moralność, zniewalając mężczyzn do tzw. „podwójnej moralności” a 2) że uniemożliwia należyty dobór płciowy a temsamem niszczy zdrowie i wartość rasy. — Do tych wszystkich czynników dodaje *Freund* ze swojego stanowiska jeszcze jeden czynnik nader doniosły: oto wedle niego ujemny wpływ kultury redukuje się w istocie do szkodliwego tłumienia życia seksualnego u ludów (względnie warstw) kulturalnych przez panującą u nich „kulturalną” moralność płciową”. Cała bowiem nasza kultura zasadza się na tłumieniu popędów i tworzeniu z nich wyższych wartości kulturalnych drogą t. z. uwznioślenia, do którego ów popęd seksualny nadaje się znakomicie dzięki zdolności przesuwania energii swej na inne cele. Ta zdolność jednak nie może iść w nieskończoność; zależy ona od indywidualnej organizacji człowieka; jeden ma ją w większym,

drugi w mniejszym stopniu. W każdym razie część popędu płciowego ma prawo do swoistego zużycia się. Gdy jednak kultura nie liczy się z indywidualnymi konstytucjami i od wszystkich żąda tej samej normy życia płciowego, wynika stąd szereg konfliktów, kończących się często nerwicami. „Neurotycy to ta klasa ludzi, którzy wskutek sprzecznej swej organizacji doprowadzić mogą pod presją postulatów kulturalnych do porzownego tylko i coraz bardziej nieudatego tłumienia swych popędów i którzy wskutek tego okupić muszą swoją współpracę w dziele kulturalnym wielkim nakładem sił i wewnętrznym zubożeniem albo nawet przerwać ją muszą z powodu choroby”. (Freud o. c. 185.)

Postulat abstynencji i bezwzględnej monogamji.

Wśród tych postulatów zaś, przekraczających zdolności tłumienia i uwzniośniania popędów seksualnych u wielu ludzi, na pierwszym miejscu stoją: 1) postulat abstynencji w okresie młodzieńczej dojrzałości lub nawet przez całe życie u ludzi niezamężnych oraz 2) postulat bezwzględnej monogamji (czystości małżeńskiej). Nas tu głównie obchodzi postulat pierwszy. Czy abstynencja jest możliwa i jakie są jej skutki? Opóźnienie funkcji płciowej uznaje Freud jako konieczność, wszelako nie poza 20 rok życia (u normalnych osobników). Twierdzenie jakoby wstrzemięźliwość płciowa „umacniała” charakter odnosić się może tylko do nielicznych nader szczęśliwie zorganizowanych jednostek; większość dzisiejszych ludzi, szczególnie ludzie neurotycznie usposobieni, niezdolni są do zupełnego opanowania popędu płciowego bez szkód dla siebie. Stłumiona energia libidinalna „odkrywa w budowie życia seksualnego słabsze miejsce, którego rzadko tylko brakuje, aby przebić się przez nie, tworząc neurotyczne zastępstwa w postaci symptomów chorobowych. W ten sposób rośnie liczba zachorowań nerwowych w społeczeństwie wskutek rosnącego pohamowania płciowego.” Ludzie ci zużywają znaczną część energii na tłumienie popędów, względnie na walkę z chorobą i temsamem stają się niezdolnymi do intensywnej pracy kulturalnej.

To samo dzieje się w małżeństwie, w którym wstrzemięźliwość staje się konieczna ze względu na obawę przed wielką liczbą dzieci (Maltuzjanizm!) i potrzebę oszczędzania higienicznego kobiet w czasie menstruacji. U mężczyzn powoduje zbyt daleko posuniętą wstrzemięźliwość niemoc płciową, u kobiet nieczułość. Wskutek tego zaś następuje duchowe rozluźnienie małżeństwa, w którego interesie przecież owe postulaty powstały. Skutki zaś takiego małżeństwa odbijają się dalej na dzieciach, 1) nadmierna czułościowość niezadowolonych płciowo matek pociąga za sobą przedwczesne dojrzewanie płciowe dzieci (patrz wyżej) 2) zaburzenia rodzinne tak częste w małżeństwie nie-szczęśliwym zbytnio wstrząsają życiem uczuciowym dzieci (miłość, nienawiść, zazdrość); 3) rodzice tacy wychowują swe dzieci

również w duchu zbytniego „ascetyzmu“ tj. tłumienia wszelkich popędów erotycznych, co w następstwie prowadzi do neurotycznych usposobień. — Odnosi się to szczególnie do wychowania dziewcząt, z natury już bardziej skłonnych do tłumienia swych popędów: stąd zaś wynika w dalszym ciągu niepewność duchowa dziewcząt, „przywiązanie“ ich do rodziców, i późniejsza oziębłość w małżeństwie. Gdy zaś kobiety, które poczęły bez rozkoszy, mało mają ochoty do powtórnego rodzenia w bolach, więc wychowanie takie chybia zamierzonego właśnie celu (tj. przygotowania do małżeństwa). Tu nadto działa jeszcze ujemnie brak uświadomienia i praktykowany przez matki zwyczaj zakazywania dziewczętom, by o rzeczach takich wogóle myślały. Dzięki zaś prawu „psychoseksualnego paralelizmu“ ten zakaz myślenia rozciąga się i na resztę życia duchowego, np. na funkcje intelektualne. (Tem tłumaczy Freud niesamodzielność kobiet i ich niższość intelektualną). — Nie sposób wyczerpać nam za Freudem wszystkich konsekwencji ujemnych, jakie — wedle niego — z absolutnego postulatu wstrzemięźliwości i nieodpowiedniego wychowania promieniają. O jednej tylko jeszcze pomówić chcemy ze względu na jej ogromną doniosłość wychowawczą tj. o onanii czyli samogwałcie.

Onanja¹⁾.

Zgodnie z 3 okresami rozwoju płciowego dziecka wyróżnia Freud trzy rodzaje samogwałtu: masturbację niemowlęcą, masturbację dzieciinną i onanię w okresie pokwitania.

Pierwsza i druga mają charakter autoerotyczny; w pewnej mierze uprawnione względnie nieszkodliwe nabierają wagi jako nałóg ze względu na niebezpieczeństwo „utwierdzenia“ (Fixierung); dziecięcych celów seksualnych, a dalej ogólnego infantylizmu płciowego. Usuwać je należy w sposób konsekwentny a łagodny i spokojny, zapomocą profilaktyki i higieny, unikając wszelkich gwałtownych zakazów, kar i gróźb, zwłaszcza tzw. gróźb kastracyjnych, które stać się mogą niebezpiecznym urazem (Kompleks kastracyjny!) i momentem patogenetycznym. Znikają one w normalnych warunkach samorzutnie w następnym okresie utajenia, ażeby na innem tle powrócić w okresie pokwitania.

Onanja młodzieńcza i późniejsza z ontogenetycznego stanowiska jest ponownym obudzeniem się masturbacji dzieciennych. Psychologia jej jednak jest odmienna, dzięki nowemu czynnikowi, który w zaczątkach pojawia się w masturbacjach dzieciennych, a szczególnej wagi nabiera w akcie samogwałtu „dojrzałego“, to jest towarzyszącym mu fantazjom seksualnym. W fantazjach tych odzywają się tłumione popędy z okresu dzieciństwa, nadając aktowi samogwałtu charakter zboczenia; albo też repre-

¹⁾ Por. „Die Onanie“ o. c.; *Hug-Hellmuth*: Zur Weiblichen Masturbation. Zentralblatt für Psychoanalyse III. 1.) *Friedjung*: „Beobachtung über kindliche Onanie“ (Zeitschrift für Kinderheilkunde, T. 4, 1912)

zentują one nie dające się spełnić życzenia z zakresu „miłości przedmiotowej“, podczas gdy sam akt onanistycznego samozaspokojenia jest pozostałością autoerotyzmu; akt zewnętrzny może odpaść, a wtedy pozostają same fantazje erotyczne, które z wielu względów mogą stać się patogenetycznymi: nie tylko w ten sposób, że rozogniając wyobraźnię, pobudzają do nocnych polucyj, ale że stając między rzeczywistością a życzeniami, odrywają jednostkę od rzeczywistości a same potęgują się do intensywności halucynacyjnej, co w danych warunkach doprowadzić może do psychozy; — nadto jeszcze, ponieważ często wyrażają „niedozwolone“, dziecięce zboczenia, — łatwo ulec mogą stłumieniu przez opory moralne i ulec konwersji hysterycznej. W ten sposób akt ten urasta do znaczenia urazu psychicznego, którego rezultatem jest symptom hysteryczny. Fantazje onanistyczne stają się też pierwowzorem tak częstych u ludzi młodych i starszych „marzeń względnie snów na jawie“ (Tagträume), które jak sny wogóle, są fantastycznym spełnieniem nie dających się w rzeczywistości zrealizować życzeń; życzenia te wedle Freuda są bądź erotyczne (głównie u kobiet), bądź też są wyrazem ambicji (głównie u mężczyzn), lecz i te ostatnie nie pozbawione są pierwiastka erotycznego (chęć przypodobania się kobietom). Mechanizm tłumienia nadaje fantazjom znaczenie na równi, a może w wyższym jeszcze stopniu patogenetyczne w etjologii nerwic, (histerji), jak przeżyciom rzeczywistym, tak że wedle Freuda każdy symptom hysteryczny jest wyrazem jednej lub kilku nieświadomych fantazyj oraz tendencji tłumiących je¹⁾.

Kwestię szkodliwości samogwałtu rozstrzyga Freud w następujący sposób: wskutek dysharmonji między naszą kulturą i ustrojem społecznym a rozwojem popędu płciowego jest on w pewnej mierze konieczny. Jako taki jest też na ogół nieszkodliwy dla zdrowia. W każdym razie bardziej szkodzą przesadne i w strasznych kolorach przedstawiające skutki samogwałtu przestrogi pseudonaukowe, literackie lub ustne, albo też straszne środki, stosowane w celu przeszkodzenia samogwałtowi, jak bandaż, więzy zakładane na ręce, specjalne obrączki itd. Te chybią najczęściej celu; nie mówiąc o tem, że zbytnie manipulowanie około członka dziecka staje się właśnie tegoż podrażnieniem; pierwsze zaś nie tylko ze niezgodne są z prawdą, gdy np. przedstawiają tabes, porażenie postępowe itd. jako następstwa onanii, lecz niepotrzebnie przerażają, wstrząsają, smutek i rozpacz nieraz wpajają w dusze nieszczęsnych osobników, nie dość silnych, by nałogu tego się wyzbyć i stać się mogą przyczyną poważnych zaburzeń psychicznych lub nawet samobójstwa. Niewątpliwie jednak szkodliwym jest samogwałt, uprawiany przedwcześnie lub ekscesywnie. Szkodliwość jego polega: 1) na nadmiarze funkcji płciowej,

¹⁾ Freud: *Hysterische Phantasien u. ihre Beziehung zur Bisexualität* Saml. kl. Schr. II. V.

2) na niezużytkowaniu całego szeregu pobudzeń i czynności z normalnym aktem i tegoż mechanizmem, 3) na zmniejszeniu potencji. Tak uprawiany samogwałt prowadzi do neurastenji, którą Freud określa jako „nerwicę z wyczerpania” (Erschöpfungsneurose) tj. nerwicę powstałą z nadmiernej produkcji gruczołów piciowych, a pod którą ujmuje kompleks takich objawów, jak: ucisk ciemienia, podrażnienie rdzenia, zaparcie, parestezje, zmniejszona zdolność piciowa, depresja duchowa.

W wyższej mierze staje się samogwałt szkodliwym ze względów psychicznych. Onanista traci zdolność do dłuższej wstrzemięźliwości; stwarzając sobie w fantazjach swoich „warunki idealne”, odwraca się od rzeczywistości, która go niedoskonałością swoją drażni, tak że żadna kobieta „rzeczywista” go niezadawała; popada w „dzieciństwo seksualne”; gdy łatwym kosztem, bo siłą fantazji tylko, zdobywa sobie rozkosz, odwyka od trudów i walki, potrzebnych w życiu do osiągnięcia celów realnych wogóle (prawo psychoseksualnego paralelizmu); nadto wreszcie znajdując w fantazji swej samotnicznej refugium przed niezadowolającą go rzeczywistością, staje się antyspołeczną jednostką; bezskuteczna zaś walka z własnymi namiętnościami objawia się w dziedzinie woli, jako słabość charakteru, zwątpiałość, niechęć do życia, wyrzuty sumienia itd.¹⁾

Tyle o onanji, jako następstwie kulturalnego postulatów wstrzemięźliwości.

Nerwice i psychozy.

Do skutków wstrzemięźliwości, widocznych już w wieku dziecięcym, należy, wedle Freuda, również t. zw. nerwica lękowa (Angstneurose), którą Freud wraz z neurastenją ujmuje razem, jako t. zw. nerwice aktualne, t. j. „zależne od przekroczeń normalnego życia piciowego, dokonanych w ostatnich czasach tuż przed powstaniem choroby (dla neurastenji takim przekroczeniem jest samogwałt, dla nerwicy lękowej — powstrzymanie się od zadowolenia piciowego” (T. Jaroszyński o. c. 36)²⁾. Gdy jednak neurastenja pochodzi z nadmiernego wyładowywania się produktów piciowych (nasienia), to nerwica lękowa pochodzi z niedostatecznego wyładowywania się nagromadzonej energii piciowej. Ta ostatnia bowiem, nie mogąc wyrazić się w normalnym akcie piciowym, przerzuca się jako energia wyzwolona na tory boczne; w normalnym bowiem akcie uzewnętrznia się ta energia w szeregu objawów, stanowiących jego swoisty i odpowiedni wyraz, np. prócz samego aktu — bicie serca, poty, kongestja, szybszy oddech i t. d., a w sferze psychicznej pewna spe-

¹⁾ Hitschman o. c. 21.

²⁾ Od nerwic aktualnych odróżnia Freud t. zw. psychonerwice, tj. historję i nerwicę przymusową, które powstają na tle zaburzeń piciowości dziecięcej, acz bezpośrednia ich przyczyna jest świeża. Tamte są toksycznej natury, t. j. spowodowane nienormalną funkcją gruczołów piciowych, te zaś są pochodzenia psychicznego, t. j. spowodowane stłumieniem nadmiernych wstrząsów piciowych.

cyficzna wzruszeniowa rozkosz; otóż w razie niemożliwości spełnienia normalnego aktu energia płciowa (pożądanie) wyraża się w owych nieskoordynowanych objawach, a w sferze psychicznej jako uczucie lęku. Objawy te przeobrazić się mogą w rozmaite kompleksy. Freud wymienia następujące: 1) Ogólna drażliwość, szczególnie hyperestezja słuchowa, złączona z bezsennością, 2) trwożliwe oczekiwanie — najczęściej jakiegoś nieszczęścia (hypochondrja, niepokój sumienia, manja wątpienia i t. d.), 3) napady lęku — z objawami towarzyszącymi, jak kurcz serca, brak oddechu, poty i t. d., 4) szcążkowe napady lęku i równoznaczniki tegoż, jak: nagłe zaburzenia akcji serca, oddechu, nagły wybuch potów, dreszcze, zawroty, kongestje, drętwienie pewnych części ciała, skurcze, parestezje i t. d., 5) nagłe budzenie się w nocy wśród lęku (pavor nocturnus), 6) zawroty głowy na wysokościach, omdlenia, 7) fobie, tj. chroniczna obawa przed czemkolwiek, np. ciemnością, zwierzętami, albo przestrzenią (agorafobia), 8) zaburzenia w czynnościach trawienia i oddawania moczu, 9) parestezje i skłonności do halucynacji. Wszystkie te objawy, a szczególnie „pavor nocturnus” — znane są również rodzicom i wychowawcom. U dzieci i młodzieńców tłumaczy je Freud nagłym wpływem energii płciowej, nie mogącej znaleźć sobie normalnego ujścia. Tę samą etiologję przyjmuje w całym szeregu innych wypadków w życiu dorosłych, które nas tu jednak nie obchodzą.

Pominać też musimy całą psychopatologję Freuda (histerję i nerwicę przymusową), choć cała ona zbudowana również na zaburzeniach życia płciowego.

Wspomnieć jeno chcemy o pewnej psychozie, właściwej okresowi pokwitania, tj. tak zwanej hebefrenji lub heboidofrenji (wedle Bleulera: schizofrenji), należącej do grupy: dementia praecox. Objawia się ona u osobników o chorobliwie spotęgowanym popędzie seksualnym w postaci zupełnego rozpadu psychicznego, umysłowego i moralnego. Prace szkoły psychiatrycznej w Zurychu: Junga: „Über die Psychologie der dementia praecox“ (K. Marhold. Halle 1907), oraz „Der Inhalt der Psychose“ (Schriften zur angewandten Seelenkunde“, Z. 3, 1908) i Bleulera: „Dementia praecox oder die Gruppe der Schizophrenie, 1911) dowodzą, że i w demencji przyczyną choroby są zespoły erotyczne, stłumione (Bleuler-Jung: Komplexe als Krankheitsursachen bei Dementia praecox. Zentralblatt für Nervenheilkunde und Psychiatrie, 1908), a objawy jej są, jak w histerji, symbolicznymi ich symptomami. Zewnętrznie przedstawia się ta psychoza, jako rozszczepienie psychiki na dwie jakoby „osoby“ (Janeta „double conscience“).

F. Wskazania i przeciwwskania wychowawczo-lecznicze.

Wpływ i obowiązki rodziców i wychowawców względem dzieci.

O stosunku tym mówiliśmy poprzednio. Stosunek ten staje się decydującym w całym życiu przyszłym człowieka. Wielu ne-

gatywistów (rewolucjonistów, anarchistów, ateistów i t. d.) przenosi na inne osoby i stosunki przeżycia swe rodzinne z dzieciństwa. Wymieniliśmy też inne patologiczne zboczenia płciowe, wynikłe z „kompleksu edypowego”. W życiu dziecka ważną jeszcze rolę odgrywają t. zw. wtórne motywy: gdy dziecko za pomocą choroby lub zboczeń (jak obstepacja, moczenie, objawy histeryczne) chce wyrzucić presję na rodzicach lub na jednym z nich się zemścić. Jakież winno być stanowisko rodziców względem popędów libidinalnych dziecka? Popędy te objawiają się przedewszystkiem w potrzebie czułości i uznania¹⁾. W pewnej mierze potrzeba ta winna być zaspokojona. Nadmiar, jak widzieliśmy, szkodzi. Unikać należy zbytnich pieszczot, pocałunków, czułości i t. d. Wystrzegać się tego powinni rodzice (zwłaszcza matki), którzy sami są neurotycznie dysponowani (niezadowoleni w małżeństwie). Dzieci nie należy brać do łóżka osób starszych i chronić je wogóle przed tem, by były świadkami słów, czynności i t. d. z życiem seksualnem związanych, albowiem te stać się mogą urazami psychicznymi. Dodawać nie potrzeba, że chronić je również należy przed możliwością wczesnego zepsucia lub nadużycia płciowego, którego dopuszczają się często osoby z otoczenia dziecka, a głównie t. zw. bony czy guwernantki, będące same najczęściej osobnikami neurotycznymi.

Podstawa psychologiczna całego wychowania oprzeć się powinna na znajomości i odpowiedniemu stosowaniu dwu zasad, wedle których życie psychiczne się toczy, tj. zasady przyjemności (Lustprinzip) i zasady rzeczywistości (Realitätsprinzip)²⁾. „Wychowanie opisać można bez wątpienia jako pobudzanie do opanowania zasady przyjemności, do zastępowania jej przez zasadę rzeczywistości, chce ono zatem pomóc rozwojowemu procesowi, dotyczącemu jaźni (od zasady przyjemności ku zasadzie rzeczywistości), posługuje się w tym celu „nagrodami”, „premiami” miłośnemi ze strony rodziców i chybia przeto celu, jeżeli rozpieszczony wychowanek sądzi, że miłość tę i bez tego posiada i że jej pod żadnym warunkiem utracić nie może”. Chodzi więc o przeprowadzenie i zużytkowanie owej energii libidinalnej, związanej pierwotnie z osobami rodziców i wychowawców, na inne cele rzeczywiste, kulturalne. Temu jednak na przeszkodzie stoi owa nadmierna czułość i miłość rodziców³⁾. Stosunek ten, jak widzieliśmy, zależy od samego małżeństwa. W małżeństwie nieharmonijnem sami rodzice są obciążeni kompleksami, niewolni wewnątrznie; dzieci swe wychowują więc bądź w duchu nadmiernego pobbłażania, bądź też w duchu bezwzględного ascetyzmu⁴⁾. I jedno i drugie jest szkodliwe i pro-

¹⁾ Por. A. Adler: „Das Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes”. (Monatshefte für Pädagogik und Schulreform, 1908.

²⁾ Por. Freud: „Die zwei Prinzipien des seelischen Lebens”. (Jahrbuch III., 6).

³⁾ Odnosi się to szczególnie do małżeństw z jednym dzieckiem.

⁴⁾ Szczególnie macochoy bądź wprost nienawidzą dzieci swoich mężów, bądź tłumiąc tę nienawiść, popadają w jej przeciwieństwo, tj. nadmierną czułość. W takich razach radzi Freud wychowywać dzieci raczej w obcych rodzinach.

wadzi do nerwic: pierwsze bowiem wywołuje „utwierdzenie“ do rodziców, więc dalej niesamodzielną, niezdolność do miłości i t. d.; drugie, tłumiąc radykalnie potrzebę uczuć miłosnych dziecka, zmusza je do tłumień (introwersji), a w dalszym następstwie do nieśmiałości, zamknięcia się w sobie, egoizmu, sadyzmu“ i t. d.

Teoria A. Adlera.

Ważnem tu jest szczególnie pęd do samodzielności i uznania w dziecku, które do pewnego stopnia winno znaleźć zaspokojenie. Gnębienie naturalnych tych popędów przez zakazy, kary, drwiny, ironję i t. d. może srodze się pomścić na psychice dziecka, wywołując w niej t. zw. uczucie pośledniości (*Minderwertigkeitsgefühl*). Odnosi się to szczególnie do dzieci z natury już upośledzonych, bądź fizycznie (przez kalectwo), bądź duchowo (przez mniejsze uzdolnienie). W duszy tych dzieci istnieje nieświadomy zespół, złożony ze wstydu, poczucia swej niższości itd., który objawia się w popędzie przeciwnym, zmierzającym do zrekomensowania go wszelkimi sposobami, najczęściej spaczonemi, jako wyraz „męskiego protestu“ lub „czynności ochronnej“ (*Schutzvorrichtung*) wobec własnej niedomogi. Na tym mechanizmie „uczucia pośledniości“ oparł *Dr Adolf Adler* własną teorię nerwic, ograniczając ją (niepotrzebnie, zdaniem naszym) do „organicznej niedomogi“ („organische Minderwertigkeit“)¹⁾: „Aparat trawienia, — mówi on — organy oddechowe, serce, skóra, aparat seksualny, organy ruchu, aparat zmysłów, tory nerwowe bólu doznają podrażnienia skutkiem tendencji do wybiecia się — w miarę ich wartości oraz przydatności do wyrażania żądz władzy i okazują formy to nieprzyjemnego ataku, agresywności, to znowu stanu spoczynku i ucieczki, t. j. powstrzymania się, agresywności, jedno i drugie zgodne z ogólną linią życia pacjenta, z jego utajonym planem życia. Ażeby wskazać pokrótce na przykłady: krnąbrność wyrazić się może w powstrzymaniu normalnych funkcji, zawiść i żądza — w bólu, ambicja w bezsenności, żądza panowania w nadmiernej wrażliwości, obawie i w nerwowych zachorzeniach organicznych. Odnosnie do dzieci, cierpiących na zespoły „pośledniości“ tak się wyraża Adler: „Uczuciu pośledniości odpowiadają rysy takie, jak trwożliwość, wątpliwość, niepewność, nieśmiałość, tchórzliwość, spotęgowana potrzeba oparcia się o kogoś i pokornego posłuszeństwa. Obok tego występują fantazje a nawet życzenia, które ująćby można jako idee własnej małości albo masochistyczne popędy. Ponad tą tkaniną rysów charakteru znaleźć można z reguły — w celach odparcia tamtych lub ich wyrównania — zuchwalstwo,

¹⁾ P. „Über den nervösen Charakter“ (Wiesbaden 1912), nadto artykuły w „Monatshfte für Pädagogik und Schulreform“, jak np. „Organdialekt“ (W. R. 1912), „Trotz und Gehorsam“ (R. 1910. Z. 9), „Das sexuelle Problem in der Erziehung“ (w czasop. „Die Neue Gesellschaft“ 1905), „Kindliches Seelenleben und Gemeinsein“ (w „Annalen der Natur- und Kulturphilosophie“ wyd. W. Ostwald i K. Goldscheim T. XIII. 1).

odwagę i śmiałość, skłonność do buntu, upór i krnąbrność, w towarzystwie fantazyj i życzeń na temat roli bohatera, wojowników, zbójców, słowem idei wielkości i sadystycznych popędów. Całe życie popędowe dziecka budzi się potężnie, jak pod batem, myśli o zemście lub życzenia śmierci odzywają się skierowane przeciw własnej osobie lub otoczeniu przy najbliższych upokorzeniach; dziecko takie zatrzymuje przekornie błędy swe i wady i w duszy jego wybucha przedwczesna dojrzałość erotyczna i pożądanie, byle tylko być takim, jak dorośli, pełnowartościowi (Vollwertige). Tym wielkim, który wszystko może i wszystko ma — jest ojciec, lub ktokolwiek go zastępuje, matka, starszy brat, nauczyciel. Staje się on wrogiem, którego należy zwalczać; dziecko staje się ślepem i głuchym na kierownictwo tej osoby, zapoznaje najlepsze jej zamiary, jest nieufne i nader bystro spostrzega, czemkolwiek je ona poniża słowem: zaczyna się w swej krnąbrności wobec niej, lecz w ten sposób staje się zarazem zależnym właśnie od opinii innych“.

Ciekawe — zarówno z psychologicznego, jakoteż z ściślej-szego pedagogicznego stanowiska — przekształcenie tej teorii znajdujemy w artykule *Adlera* w czasopiśmie „Scientia“ (R. VIIL. T. VI. Nr 14 z r. 1914) pt. „Die Individualpsychologie. Ihre Voraussetzungen und Ergebnisse“. — Kreśli tu autor program nowej „psychologii indywidualnej“, która miałaby — odwrotnie niż dotychczasowa psychologia analityczna, rekonstruująca „indywidualność“ z poszczególnych przejawów psychicznych — oprzeć się na metodzie syntetycznej, a więc wyjść od — przyjętej przez *Adlera* u każdego człowieka — zasadniczej tendencji, czy „linji życia“, czy też wreszcie „celu“, warunkującego cały przebieg rozwoju i dążeń jednostki. Ujęcie tego celu (planu) życiowego umożliwia dopiero — zdaniem *Adlera* — rozumienie wszystkie zależnych odeń objawów życia indywidualnego, uczucia, myślenia, chcenia, działania, snów i fenomenów patologicznych. — Celem tym „fikcyjnym“, a jednak najistotniejszym jest wedle *Adlera* u każdego dążenie do „wyższości“ („das Ziel der Überlegenheit“) — a zatem analogia do nietscheańskiej „woli mocy“. Na szeregu przykładów dowodzi *Adler* istnienia tej tendencji u ludzi najrozmaitszych stanów, poziomów, zawodów — i wieku, a więc i u dzieci, oraz zdolności jej do najrozmaitszych przekształceń od normalnych aktów woli, twórczości itd. poczynszay aż do „tendencji walki“ i poniżania innych oraz psychopatologicznych, nieświadomych symptomów, których utajonym celem zawsze: zwycięstwo własne, wybitcie się, osiągnięcie swych życzeń. — Ostateczne zaś źródło tej tendencji zasadniczej widzi *Adler* w dzieciństwie. Podstawową bowiem cechą dzieciństwa stanowi uczucie „nie-domogi“ słabości, potrzeby pomocy — a, co zatem idzie, dążenie do „kompensaty“ przyszłej, rozwoju, mocy i t. d. Na tem też zasadza się w istocie cała zdolność do wychowania

u dziecka, — tu też tkwi tajemnica psychologii i — patologii dziecięcej. W wychowaniu idzie o to, by utrzymać z tej „linji“ te czynniki kierownicze, które życie potęgują i podnoszą, odkryć zaś i unieszkodliwić te, które prowadzą na manowce i — do chorób. Cel bowiem wychowania stanowi, „wzmoczone poczucie rzeczywistości, odpowiedzialności i zastąpienia utajonej nienawiści wzajemną życzliwością“.

Teoria ta — wiele jeszcze wspólnych cech mająca z teorią pierwotną Adlera — uderza jednak wyeliminowaniem pierwiastków seksualnych i oparciem jej na przesłankach wyłącznie niemających psychologicznych. Jako płodna hipoteza niewątpliwie — dla pedagogii zwłaszcza — nader jest cenna, acz i ona nie wskazuje sposobu ujęcia owej pierwotnej, kierowniczej „linji życia“ indywidualnego — poza linją czy planem ogólnym, a więc wspólnym wszystkim ludziom.

Zasady wychowania.

Wywody Adlera zawierają wskazania szczególnie ważne dla pedagogii moralnej wogóle, a specjalnie dla pedagogii karności. (To też je w wysokim stopniu uznaje np. Foerster.) Ze stanowiska pedagogii seksualnej wykazuje Adler, że kary za pewne nieprawidłowości płciowe dzieci chybially celu a często wprost spaczają charakter i potęgują nieprawidłowości te do stopnia zboczeń. Dziecko cierpiące np. na kompleks nienawiści względem ojca prowokuje karę celem dokuczenia ojcu. Bite, karane itd. zamyka się w sobie i jeszcze bardziej wgryza się w swój kompleks. Pomoc tu może tylko wyzwolenie psychoanalityczne tj. uświadomienie zespołu i skierowanie go na inne szlachetne cele.

Wogóle zadaniem wychowania (domowego głównie, lecz i szkolnego także) staje się wyzwalanie kompleksów, na które dzieci cierpią i któremi freudyzm tłumaczy nie tylko wybitnie neuropatyczne objawy, lecz cały szereg tzw. wad dziecięcych tu należy również stosunek dzieci do starszego rodzeństwa, objawiający się w miłości lub nienawiści o charakterze erotycznym; i te wady leczy psychoanaliza uświadamianiem zespołów i uwzniośnianiem ich. Ostatecznym celem wychowania seksualnego jest wyzwolenie dziecka od rodziców (Ablösung), który to proces dokonywa się powoli, nad którym czuwać mają rodzice sami, a który polega na coraz dalszem odprowadzaniu energii libidinalnej dziecka, związanej pierwotnie z rodzicami (i z rodziną wogóle) na cele realne, płodne, twórcze, słowem wychowanie ku rzeczywistości. Wychowanie seksualne nabiera w świetle freudyizmu pierwszorzędного znaczenia, dzięki samemu pojęciu płciowości jako libido tj. energii pożądania, nader płynnej i plastycznej, z której wywodzą się wszystkie inne wartości charakteru i kultury. Wychowanie to wymaga taktu tj. unikać winno zbyt radykalnego tłumienia popędów a stłumione obracać lub przenosić na cele wyższe, dostosowane do psychiki dziecięcej. Freud podaje 3 drogi, zapomocą

których zużytkować można popędy oswobodzone: 1) tłumienie zastąpione zostaje przez potępienie świadome 2) uwznioślenie zostaje przez potępienie świadome 2) uwznioślenie energii wyzwolone na cele dodatnie, nieseksualne. „A właśnie składniki popędu płciowego odznaczają się taką szczególną podatnością do uwznioślenia, do zamiany swego celu seksualnego na bardziej od pierwotnego oddalony i większą wartość społeczną posiadający,” (O psychoanalizie str. 70). 3) „Pewna część pożądań erotycznych ma prawo do bezpośredniego zaspokojenia i powinna je znaleźć w życiu. Nie wolno nam się tak dalece wynosić, byśmy zupełnie nie dbali o pierwotną zwierzęcą stronę naszej organizacji a zarazem, nie wolno nam zapominać, że nie można szczęścia osobniczego wykreślać z zadań naszej kultury. Plastyczność składników popędu seksualnego, przejawiająca się w ich podatności do uwznioślenia, stanowi wprawdzie wielką pokusę, by przez się coraz dalej postępujące uwznioślenia uzyskać coraz wyższe wartości kulturalne. Za daleko posunięte ograniczanie seksualizmu jest niejako gospodarstwem rabunkowym pociągającym za sobą nieobliczalne szkody”.

Uświadamianie płciowe.

Gdy cała teoria psychoanalityczna Freuda opiera się na działaniu nieświadomych zespołów, tłumień i życzeń i na nich zasada etjologię nerwic, a z drugiej strony leczenie psychoanalityczne na ich wydobywaniu z nieświadomości, to z góry przypuścić można, że i w wychowaniu seksualnym Freud główny nacisk położy na uświadamieniu płciowym.

Mówi *Multatuli* („Briefe“ w wydaniu Spohra 1906 T. I str. 26): „Wogóle niektóre rzeczy wedle mego sposobu odczuwania zbyt się osłania. Słusznie się czyni, przestrzegając czystości wyobraźni dziecięcej, lecz tej czystości nie utrzymuje się przez nieświadomość. Sądzę raczej, że to zatajanie tem bardziej każe chłopcom i dziewczętom coś pozatem przeczuwać. Szperamy z ciekawości samej za rzeczami, które nie obudziłyby w nas żadnej zgoła ciekawości lub tylko nie wielką, gdyby nam je bez obwijania w bawełnę ujawniono. Gdybyż to jeszcze tę nieświadomość można zachować, możnaby się z tem pogodzić, wszelako jest to zupełnie niemożliwem; dziecko styka się z innymi dziećmi, dostaje książki do rąk, które budzą w niem refleksję; właśnie owa tajemniczość, jaką rodzice osłaniają sprawy już dziecku nie obce tem większą podnieca w niem ochotę, by się wszystkiego dowiedzieć. Pożądanie to, w części tylko i skrycie zaspokajane, rozognia i psuje wyobraźnię; dziecko już grzeszy a rodzice ciągle jeszcze myślą, że ono nie wie, co to jest grzech”.

Jakiż cel zatajania tych spraw przed dzieckiem? czy żeby popęd płciowy poniżyć? czy aby go powstrzymać do chwili kulturalnie uprawniającej jego zaspokojenie? czyż rodzice sądzą, że istotnie rzecz aż do tej chwili da się zataić? Czyż nie wiedzą, że wyręcza ich w tem ulica, książki, towarzysze dziecka itd.?

Przyczyna — wedle Freuda — tkwi: 1) w poniżeniu kulturalnym popędu płciowego i wynikającej stąd prudencji ogólnej społeczeństwa i rodziców (rodzice sami obciążeni są zespołami, nie mają wolności wewnętrznej; tożsamo odnosi się do nauczycieli, a nawet — lekarzy); 2) w nieznajomości faktu płciowości dziecięcej z okresu przed t. zw. dojrzałością. Tymczasem, jak widzieliśmy (por. teorie dziecięce), „dziecko jest na długi czas przed dojrzałością istotą gotową do miłości, z wyjątkiem funkcji rozrodczej i śmiało to można wyrzec, że przez owe zatajanie odbiera się dziecku zdolność do intelektualnego opanowania takich funkcji, do których psychicznie jest przygotowane i w kierunku których somatycznie jest „nastawione“. Wspomnieliśmy, jakie być mogą następstwa, gdy dzieci, dręczone ciekawością, otrzymują mylne odpowiedzi lub zgoła fałszywe: 1) „jeżeli dziecko nie otrzymuje pouczenia z powołanej strony, to zadanie w najstrętniejszej postaci bierze ulica. Co powinno być przedmiotem czci, zostaje przedstawione jako rzecz ohydna i staje się celem śliskich dowcipów. Życie płciowe nabiera z góry charakteru czegoś ordynarnego a i na samych rodziców pada stąd plama, która sprawia, że w snach i neurotycznych czynnościach (jak miłość przymusowa do prostytutki, Don Juanizm) przedstawia się matka jako kobieta upadła, a ojciec jako rozpustnik. Dalszemi skutkami są nieopanowany często wstręt do życia płciowego, oziębłość, zanik miłości i cały szereg innych objawów neurotycznych“¹⁾; 2) miejsce odpowiednie uświadomienia zastępują teorie dziecięce i fantazje, będące wyrazem „zбочzonych“ popędów dziecięcych, które w dalszym ciągu stać się mogą zarodkiem zбочzeń seksualnych“; 3) dziecko traci ufnosć do rodziców a nadto albo traci wogóle wszelką ochotę do badań i wiedzy, albo popada w „przymus medytowania“ (Grübelzwang) albo wreszcie zrzesza się z innymi dziećmi i wspólnie z nimi w najbardziej fałszywy i opaczny sposób rzecz tę sobie tłumaczy, co również zaważyć może na szali dalszego rozwoju płciowego; 4) życie płciowe staje się czemś wstrętnem i okropnem, a wszelkie poruszenia popędu płciowego doznają gwałtownego i wstrząsającego całą psychikę stłumienia itd.

Freud jest tedy zwolennikiem stopniowego a ciągłego, nieustannego uświadamiania. Należy od samego początku kwestię płciową traktować na równi z wszystkimi innymi zjawiskami, godnymi poznania, tak, by dziecku nigdy na myśl nie przyszło, że życie płciowe większą otacza się tajemniczością, niż inne sprawy jemu niedostępne. Winien to czynić dom i szkoła na szerokiej podstawie porównawczej tj. w związku z objawami płciowości w świecie roślinnym i zwierzęcym i z wybitnem uwzględnianiem wysokich celów, jakim popęd płciowy służy. W ten sposób ciekawosć dziecka nigdy nie osiągnie zbyt wysokiego stopnia, znajdując w każdym okresie swego życia odpo-

¹⁾ O Pfister o. c. str. 480.

wiednie zaspokojenie. Uświadomienie co do płciowości ludzkiej, jej społecznego znaczenia nastąpić powinno wedle Freuda około 10 roku życia tj. po ukończeniu szkół ludowych a przed wstąpieniem do szkół średnich. Wreszcie zaś, gdy dziecko uświadomione jest co do fizycznej strony życia płciowego, winno nastąpić wyjaśnienie moralnych zobowiązań, z jakimi złączona jest funkcja płciowa. „Takie stopniowo postępujące i nigdy właściwie nie ustające uświadamianie co do życia płciowego, wydaje mi się jedynem, liczącem się z rozwojem dziecka, zapobiegającym w ten sposób szczęśliwie istnjącemu niebezpieczeństwu¹⁾”

Poza „uświadamianiem” żąda Freud i ogólnie - wychowawczego kierowania normalnym rozwojem dziecka. Na ogół można — wedle Hitschmana — w zapatrywaniach *Freuda* na tę kwestję dotąd w całość nie ujętych, trzy główne etapy w wychowaniu seksualnem wyróżnić: w pierwszym okresie winno wychowanie wspomagać tłumienie (zboczonych) popędów dziecka, które w normalnych warunkach same przez się ulegają organicznemu wyparciu, i zapobiegać tak możliwym spaceniom i zaburzeniom; w drugim okresie winno wychowanie działać pozytywnie i dzieło swoje wykonywać głównie za pomocą miłości; w trzecim wreszcie dokonywać się powinno stopniowe wyzwalaanie dojrzałego dziecka od rodziców i dążyć do uniezależnienia i społecznego wychowania.

Tyle o profilaktycznych wskazaniach i przeciwstawianiach Freuda w wychowaniu seksualnem. Dodać jeszcze należy że tam, gdzie się już wytworzyły takie błędy, wady i zboczenia, u dzieci jak kłamliwość, kleptomanja, dręczenie zwierząt, wogóle okrucieństwo, szalę niszczenia, wstręt do pracy, wstręt do pewnych potraw, „czynności symptomatyczne” seksualne zaburzenia z powodu chłosty cielesnej, nienawiść i wstręt do ludzi, dziwaczne maniery itd. (Pfister), przyjmuje wszędzie Freud i jego szkoła pedagogiczna swój typowy mechanizm zachorzenia (wyparcie na tle „seksualnem”) i konsekwentnie też zaleca stosowanie swojej metody analitycznej celem wyzwolenia tych osobników od ich nieświadomych zespołów, pożerających ogromną sumę ich energii psychicznej i czyniących ich niezdolnymi do intensywnej pracy społecznej.

(D. n.).

Dr Józef Mirski.

Pedagogjum w Krakowie.

(O studjach nauczycieli szkół powszechnych.)

Obok seminarjów nauczycielskich rozwija się w Polsce nowy typ zakładu naukowego w którym kształcą się przyszli nauczyciele szkół powszechnych. Są to Państwowe Kursy

¹⁾ Freud: „Zur sexuellen Aufklärung der Kinder“ (Saml. Kl. Schriften T. II. Rozd. VII.)

Nauczycielskie, istniejące obecnie w Krakowie, Warszawie, Lwowie i Poznaniu.¹⁾ Do zakładów tych wstępuje młodzież po studiach gimnazjalnych, a mianowicie po skończeniu VII conajmniej VI kl. gimnazjalnej przyjmuje się na studjum dwuletnie, a maturzystów gimnazjalnych na studjum roczne. Na studjum dwuletniem uzupełnia się wykształcenie ogólne w pierwszym roku, poczem następuje kształcenie zawodowe, studjum roczne zaś ma charakter czysto zawodowy; przygotowuje młodzież pod względem teoretycznym i praktycznym do pracy nauczycielskiej w szkolnictwie powszechnem.

Pedagogjum krakowskie powstałe z inicjatywy Związku P. N. S. P. i istniejące od grudnia 1918 roku, rozwija się pod każdym względem znakomicie. W r. 1920 nastąpiło upaństwowienie zakładu i nadanie mu nazwy „Państwowe Kursy Nauczycielskie” (nazwa niezupełnie trafna i nieodpowiadająca istocie tej szkoły). Corocznie powiększa się zarówno ilość oddziałów jak i liczba młodzieży w zakładzie. W początku istniały dwa oddziały z liczbą 106 młodzieży, w b. r. 1924/25 jest 5 oddziałów, do których uczęszcza 218 uczniów i uczenic. Na studjum rocznem jest 37 kandydatów (tek), posiadających, — maturę gimnazjalną. Niektórzy mają nadto po kilka lat studjów uniwersyteckich, względnie studja specjalne (kurs abiturjentów w Akademii Handlowej). Z Pedagogjum krakowskiego wychodzi corocznie 70 — 80 kwalifikowanych nauczycieli (lek); w ciągu 6 lat swego istnienia wykształcił zakład przeszło 400 sił nauczycielskich, spełniających na ogół znakomicie swoje obowiązki, jak to stwierdzają opinie władz szkolnych. Grono profesorskie zakładu opracowało program naukowy i podejmuje próby około-udoskonalenia metod nauczania.

Tak więc życie samo wykazało potrzebę istnienia nowego typu zakładów, kształcących nauczycieli. Państwowe Kursy Nauczycielskie mają głębsze znaczenie społeczno-wychowawcze. Obok kształcenia liczne zastępy sił nauczycielskich spełnia Pedagogjum jeszcze inne ważne zadanie: budzi i utrwała w społeczeństwie ideę wyższego wykształcenia nauczyciela szkoły powszechnej. Społeczeństwo zrozumie i uzna wreszcie, że studjum zawodowe, pedagogiczne, powinno nastąpić po skończeniu szkoły średniej ogólnokształcącej. Obecnie to studjum zawodowe trwa w Pedagogjum tylko rok (dla abiturjentów gimnazjalnych), ale należy dążyć, by już w najbliższej przyszłości studja pedagogiczne obejmowały okres dwuletni.

W ten sposób pozyska społeczeństwo zastęp nauczycielstwa, które postawi szkołę powszechną na wysokim poziomie, które umożliwi realizację siedmioklasowej szkoły powszechnej. Dziśjsza epoka kulturalna, coraz głębiej sięgająca demokratyzacja

¹⁾ Istnieje też projekt zorganizowania pedagogjum dla abiturjentów gimnazjalnych w Łodzi.

społeczeństwa, stawia nauczycielowi coraz to cięższe zadania i obowiązki. Tym obowiązkom podolać może nauczyciel, posiadający głębszą kulturę intelektualną, etyczną i estetyczną, tudzież wyższe wykształcenie zawodowe. Rozwój psychologii i pedagogiki w ostatnich latach jest tak imponujący, że wymaga od studujących te przedmioty pewnej dojrzałości umysłowej, którą daje szkoła średnia ogólnokształcąca, zorganizowana według wymagań współczesnej nauki o wychowaniu. To też niedokształcony i niedojrzały seminarzysta nie może odnieść prawdziwej korzyści z nauki psychologii i pedagogii; nauki te rozpoczyna się w seminarjach przedwcześnie, kiedy umysł wychowanków jeszcze nie jest należycie przygotowany do właściwego ujmowania trudnych bądź co bądź zagadnień, bo dotyczących przecież wychowania przyszłego człowieka. Zagadnienia te, obejmujące jedną z najważniejszych funkcji życia społecznego, dostępne są naprawdę dopiero umysłom dojrzałym, posiadającym głębszą kulturę duchową. Seminaryjne wykształcenie nauczyciela szkoły powszechnej jest w dzisiejszej dobie niewystarczające.

Ten stan rzeczy uświadamiają sobie niektóre społeczeństwa zachodnie i oto dokonuje się tam zasadnicza reforma studjów nauczycielskich. Seminarja nauczycielskie, jako przeżytek minionej epoki kulturalnej, zanikają stopniowo, przekształcone na szkoły średnie ogólnokształcące. Studja zawodowe przyszłych nauczycieli szkół powszechnych odbywają się na uniwersytetach lub w innych szkołach wyższych (politechnikach), przy których obok istniejących od dawna fakultetów powstaje nowy, a mianowicie Wydział Pedagogiczny. W ostatnim roku powstały nowo zorganizowane Wydziały Pedagogiczne w Lipsku, Dreźnie, Jenie i w Hamburgu. W Zurychu istnieje w tamtejszym uniwersytecie roczne Studium Pedagogiczne dla nauczycieli szkół powszechnych, którzy skończyli gimnazjum. Przed wojną jeszcze powstała w Genewie wyższa szkoła nauk pedagogicznych pod nazwą Instytutu Rousseau'a.

W semestrze letnim 1924 otwarto w uniwersytecie lipskim Instytut Pedagogiczny dla kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych. Studja trwać będą sześć semestrów, poczem słuchacze składać będą egzamin rządowy, uprawniający do objęcia stanowiska w szkole powszechnej. W kształceniu przyszłych nauczycieli współdziałają uniwersytet i instytut pedagogiczny. Na uniwersytecie zdobywają kandydaci podstawy teoretyczne, poświęcając się studjom z zakresu psychologii, filozofii i socjologii; mają też możność pogłębienia tych dziedzin nauki, które potrzebne będą przyszłemu wychowawcy ludu. Specjalnie uzdolnieni słuchacze kształcić się nadto mogą w konserwatorjum, akademii sztuk pięknych lub w seminarjum robót ręcznych.

W Instytucie Pedagogicznym główny nacisk kładzie się na pedagogikę elementarną, zarówno pod względem teoretycznym, jak i praktycznym. W tym celu złączona jest z Instytutem szkoła elementarna.

W Dreźnie zapisują się studenci pedagogii na politechnikę, przy której znajduje się Instytut Pedagogiczny. I tutaj studia trwają 3 lata. Studium obejmuje następujące przedmioty: Pedagogikę ogólną i historję wychowania — filozofję i psychologję, antropologję i socjologję, dydaktykę ogólną i szczegółową, nadto jeden przedmiot specjalny dowolnie obrany. Studenci mają też możność kształcenia się w rysunkach, muzyce i robotach ręcznych.

Podobnie zorganizowane Wydziały Pedagogiczne istnieją też w Jenie i w Hamburgu. Szczególnie głęboko pomyślany został program studiów pedagogicznych w Instytucie hamburskim. W ogólnych zarysach przedstawia się następująco: Dzieje idei pedagogicznych i systemów wychowawczych. — Prądy pedagogiczne doby obecnej. — Pedagogika ogólna. — Psychologja dziecka i wieku młodzieńczego. — Wstęp do filozofji. — Historia filozofji. — Główne cechy rozwoju kultury niemieckiej. — Elementy nauk ekonomicznych. — Wstęp do socjologii. Powyżej wymienione wykłady obowiązują wszystkich studentów Wydziału Pedagogicznego. Nadto istnieją w programie wykłady, jak Etyka i filozofja kultury. — Logika i metodologia. — Estetyka. — Wartości i ideały wychowawcze. — Szkolnictwo w państwach współczesnych z uwzględnieniem pracy wychowawczej Niemców w krajach obcych.

Znakomity program i zasady organizacyjne Polskiego Instytutu Pedagogicznego, w którym kształcićby się mogli zawodowo nauczyciele wszystkich stopni, opracował 12 lat temu *Władysław Dawid* (zob. „Ruch Pedagogiczny”, Nr. 4, r. 1913 artykuł p. t. *Polski Instytut Pedagogiczny*). Dotychczas plan *Dawida* u nas niestety jest jeszcze w sferze możliwości i ideałów, a tymczasem zagranica tworzy najtrwalsze fundamenty demokracji, bo daje masom ludowym nauczycieli, zdolnych do zrozumienia prądów kulturalnych nowej, rodzącej się epoki dziejowej.

Istnieje u nas w Warszawie Instytut Pedagogiczny, ale przeznaczony jest głównie dla nauczycieli szkół średnich. Krakowskie Studium Pedagogiczne Uniwersytetu Jagiellońskiego jest dopiero w stadium początkowej organizacji i również kształci przyszłych nauczycieli gimnazjalnych. Jednakże studia zawodowe są tu bardzo ułamkowe i niedostateczne. Brak dotychczas na Studium krakowskiem takich podstawowych wykładów, jak historia wychowania, socjologia, pedagogika ogólna, dydaktyka ogólna i t. d., natomiast istnieją wykłady metodyki poszczególnych przedmiotów. Plan taki jest oczywiście błędny i może tylko dać powierzchowne i płytkie wykształcenie pedagogiczne. Przyczyną tego stanu rzeczy obok innych jest brak odpowiednich ludzi, posiadających kulturę pedagogiczną na poziomie współczesnej nauki.

Nieraz stwierdzić niestety można, że u nas nawet t. zw. czynniki miarodajne nie zdają sobie należycie sprawy z dzisiejszego wysokiego rozwoju umiejętności pedagogicznych, z ich ważności i roli, jaką spełniają w kształceniu nauczycieli. Przedmioty pedagogiczne stanowią istotę i rdzeń stu-

djów nauczycielskich i w konsekwencji uświadomienia sobie tego faktu powstają osobne wydziały pedagogiczne w uniwersytetach, wyposażone w liczne katedry, pracownie, seminarja i laboratoria psychologiczne. U nas dziś jeszcze traktuje się przedmioty pedagogiczne, jako dodatek, jako coś ubocznego, co ostatecznie należy uwzględnić w egzaminie nauczycielskim. Ten stan rzeczy traci już anachronizmem. Oto dopuszcza się do t. zw. egzaminu uzupełniającego w seminarjach nauczycielskich abiturjentów gimnazjalnych, którzy nie mają żadnych systematycznych studiów pedagogicznych, żadnej praktyki w nauczaniu, którzy pedagogiki „nauczyli się” z podręczników przestarzałych, bez żadnej wartości naukowej w ciągu kilku miesięcy. Jest to oczywiście parodia kwalifikacji nauczycielskiej.

Dowodem tego braku zrozumienia ważności i doniosłości systematycznych studiów pedagogicznych są też „przepisy egzaminacyjne dla eksternów”, zawarte w Statucie i programie Państw. Wyższego Kursu Nauczycielskiego¹⁾ Paragraf 23 tego „Statutu” brzmi: „Do egzaminów na Wyższym Kursie Nauczycielskim w charakterze eksternów mogą być dopuszczeni nauczyciele posiadający pełne kwalifikacje do szkół powszechnych i najmniej trzyletnią praktykę nauczycielską, oraz za każdorazowym zezwoleniem Kuratorium, osoby bez praktyki nauczycielskiej, które przedstawia świadectwo ukończenia szkoły średniej i dowody co najmniej dwuletnich skutecznych studiów akademickich w charakterze studenta. (Podkreślenia autora).

Rozporządzenie to dowodzi zupełnego bagatelizowania umiejętności pedagogicznych. Osoba bez praktyki nauczycielskiej, słuchacz II czy III roku filozofji, prawa, inżynierji i t. d. na podstawie jednogodzinnej lekcji próbnej w szkole powszechnej (§ 30 statutu), którą może pierwszy raz w swem życiu prowadzi, na podstawie egzaminu pisemnego i ustnego może uzyskać patent Wyż. Kursu Naucz., uprawniający do nauczania w wyżej zorganizowanych szkołach powszechnych, a z czasem i do objęcia kierowniczych stanowisk w szkolnictwie.

Wiadomo, że na Studium Pedagogiczne na uniwersytetach naszych (choćby tak jeszcze skromnem jak w Krakowie) dopuszcza się dopiero słuchaczy po skończeniu III roku Wydziału filozoficznego. Gdzież zatem owa osoba bez praktyki nauczycielskiej, po 2 latach studiów uniwersyteckich miała sposobność zapoznania się choćby z elementami, z okolicznościami wiedzy pedagogicznej? Czyż jest możliwy podobny egzamin, w jakimkolwiek innym zawodzie, jak egzamin przyszłego lekarza, technika, inżyniera, teologa — a nawet rękodzielnika. W interesie rozwoju naszego szkolnictwa Statut Państw. Wyż. Kursu Naucz. ulec powinien rewizji, w szczególności przepisy dotyczące eks-

¹⁾ Ministerstwo Wyznań Rel. i Ośw. Publ. Państwowy Wyższy Kurs Nauczycielski. Statut i Program. Warszawa 1923.

ternów należy zmienić na czas, dopóki nie nastąpi gruntowna reforma studiów nauczycielskich.

Wykład przedmiotów pedagogicznych w seminarjach i na Wyższych Kursach Naucz. powierza się osobom, nie mającym pełnych studiów i kwalifikacyj uniwersyteckich, a nieraz nawet nauczycielom, którzy nie mają za sobą żadnych systematycznych studiów pedagogicznych. Przeciętny nauczyciel z wykształceniem seminaryjnym i t. zw. egzaminem wydziałowym, bez studiów pedagogicznych, zostaje „profesorem“ przedmiotów pedagogicznych w seminarjum. To też skutki tego stanu są fatalne, na całe życie pozostaje u przyszłych nauczycieli niechęć i wstręt do wszelkiej pedagogiki.

Takie traktowanie studiów pedagogicznych tamuje rozwój naszego szkolnictwa. Należy temu zaradzić jak najrychlej. Pierwszym krokiem na drodze do reformy kształcenia nauczycieli wszystkich stopni — to należyte zorganizowanie i wyposażenie Instytutów i Studiów Pedagogicznych w Uniwersytetach naszych. Stanowiska nauczycieli przedmiotów pedagogicznych należy powierzać osobom z pełnymi kwalifikacjami uniwersyteckimi po odbyciu systematycznych studiów pedagogicznych i kilkuletniej conajmniej praktyce w szkolnictwie. Nauczycielom, posiadającym wykształcenie seminaryjne należy umożliwić wstęp do Instytutów Pedagogicznych celem należytego przygotowania się do pełnienia obowiązków w szkołach powszechnych. Z szeregów nauczycielstwa szkół powszechnych mogą wyjść wybitni nauczyciele przedmiotów pedagogicznych, ale koniecznym warunkiem jest zdobycie równoczesne pełnych kwalifikacyj uniwersyteckich. Dla nauczycieli, kształcących się na Wyższym Kursie naucz. nie powinny być urządzane osobne wykłady z psychologii i pedagogiki, ale należy im umożliwić korzystanie z tych wykładów wspólnie ze słuchaczami filozofji na Studium Pedagogicznym w uniwersytecie lub w Instytucie Pedagogicznym.

Urzeczywistnienie 7-klasowej szkoły powszechnej i utrwalenie idei jedności w systemie edukacji narodowej zależy od gruntownego przekształcenia studiów nauczycielskich w duchu postulatów Związku P. N. S. P., głoszonych od początku istnienia organizacji. Kształcenie zawodowe przyszłego nauczyciela odbywać się powinno po ukończeniu szkoły średniej ogólnokształcącej w Instytutach Pedagogicznych o charakterze szkół wyższych i obejmować powinno okres conajmniej dwuletni.

H. R.

Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie w r. 1924.

Rozwój Związkowej Instytucji Naukowej, którą nazwać można „Uniwersytetem Wakacyjnym“, jest wprost imponujący. Program pracy na W. K. U. utrzymany był podobnie, jak w la-

tach poprzednich i w b. r. na wysokim poziomie, dzięki współdziałaniu wybitnych sił naukowych ze sfer uniwersyteckich, a pod względem ilości uczestników tegoroczne Kursy w Wejherowie i w Zakopanem prześcignęły wszystkie poprzednie. Do Zarządu W. K. U. wpłynęło przeszło 600 podań o przyjęcie, z których uwzględnić można było zaledwie 358 i tylu też uczestników (czek) przybyło na obydwie Kursy: do Wejherowa 209 (141 nauczycielek i 68 nauczycieli), do Zakopanego 149 (105 nauczycielek i 44 nauczycieli) ze wszystkich województw Rzeczypospolitej. Między uczestnikami W. K. U. w Wejherowie był też jeden Czech, nauczyciel szkoły średniej z Berna. Cyfry te świadczą wymownie o znaczeniu Uniwersytetu Wakacyjnego w życiu umysłowym nauczycielstwa, zgrupowanego w Związku P. N. S. P. Zarówno w Wejherowie, jak i w Zakopanem korzystali z wykładów wszyscy uczestnicy (czki) i brali żywy udział w seminarjach i dyskusjach. Zainteresowanie wykładami było nadzwyczajne, stwierdzić można było szczerą umiłowanie nauki i gorącą chęć doskonalenia się w zawodzie.

W b. r. w lipcu odbył się IV. W. K. U. na Pomorzu, nie w Pucku (jak w latach ubiegłych), ale w Wejherowie, miasteczku, oddalonym pół godziny drogi kolejowej od morza. Nader dogodna komunikacja umożliwiała uczestnikom codzienny pobyt w Gdyni i używanie kąpieli morskich. Uroczę położenie Wejherowa, otoczonego lasami wzgórzami, łagodny klimat morski, wzorowa czystość w mieście stanowią nader korzystne warunki zdrowotne. To też uczestnicy nie odczuwali wcale zmęczenia, pomimo intensywnej pracy na Kursie. Wykładów było dziennie 4—5, nadto liczne wycieczki naukowe i krajoznawcze.

Kurs rozpoczął się dnia 3 lipca i trwał do 31 lipca. W uroczystości otwarcia wzięli udział przedstawiciele miejscowych instytucji samorządowych i państwowych, którzy serdecznie witali nauczycielstwo, przybyłe z bliższych i najdalszych krańców Rzeczypospolitej nad morze polskie. Z okazji otwarcia tegorocznych Kursów Uniwersyteckich nadesłali życzenia: P. Minister Oświecenia *Dr Miklaszewski*, P. Dyrektor Departamentu Szkoln. Powsz. i Sem. Naucz. *Wł. Żłobicki*, P. Naczelnik Wydziału kształcenia nauczycieli *Dr Mikułowski*. Pan Minister nadesłał do Zarządu W. K. U. telegram następującej treści:

„Dziękuję serdecznie za uprzejme zaproszenie na uroczyste otwarcie tegorocznych Wakacyjnych Kursów Uniwersyteckich, jednak z powodu ważnych zajęć urzędowych nie będę mógł wziąć udziału w inauguracji i życzę owocnych i pomyślnych wyników pracy“.

P. Dyrektor Departamentu w liście Swym pisze:

„Dziękując uprzejmie za zaproszenie na otwarcie tegorocznych Kursów Uniwersyteckich, przesyłam życzenia, ażeby wynik Kursów był w tym roku tak samo dodatni i pożyteczny, jak w latach poprzednich. Łącząc serdeczne pozdrowienia dla wszystkich uczestników Kursów, pozostaję ze szczerym szacunkiem
Wł. Żłobicki“.

Zgodnie z zapowiadzanym programem odbyły się następujące wykłady na IV. W. K. U. w Wejherowie:

A) Cykl pomorski.

Prof. uniw. Dr Stanisław Pawłowski (Poznań): „Bałtyk i jego znaczenie”. *Prof. uniw. Dr Kazimierz Rouppert* (Kraków): „Szata roślinna Pomorza i Bałtyku”. *Prof. uniw. Dr Michał Siedlecki* (Kraków): „Schematy budowy głównych typów państwa zwierzęcego”. *Prof. uniw. Dr Antoni Jakubski* (Poznań): „Główne problemy dzisiejszej biologii”.

B) Dział filozoficzno-pedagogiczny.

Prof. uniw. Dr Florjan Znaniecki (Poznań): „Socjologiczne podstawy wychowania”. *Prof. uniw. Dr Władysław Tatarkiewicz* (Warszawa): „Wychowania estetyczne”. *Prof. uniw. Dr Michał Błachowski* (Poznań): „Główne zagadnienia psychologiczne w pedagogice i dydaktyce”. *Prof. uniw. Dr Jan Stanisław Bystron* (Kraków): „Z zagadnień psychologii społecznej”. *Dr Henryk Rowid* (Kraków): „Współczesne prądy w pedagogice”. *Prof. H. Orsza-Radlińska* (Warszawa). Oświata dorosłych, jej istota, zadania, instytucje i metody.

C) Dział humanistyczny.

Prof. Bolesław Pochmarski (Kraków): „Dramat narodowy Słowackiego”. *Prof. uniw. Dr Tadeusz Sinko* (Kraków): „Tajemnice arcydzieł Wyspiańskiego”. *Prof. uniw. Dr Wacław Sobieski* (Kraków): „Po powstaniu styczniowym”.

W związku z wykładami odbyły się następujące wycieczki naukowe: geograficzna do Jeziora Żarnowieckiego pod kierunkiem *Prof. Pawłowskiego*, botaniczna do Przylądka Rozewskiego i do Rzucewa pod kierunkiem *prof. Roupperta*. Nadto odbyły się wycieczki krajoznawcze do Orłowa, Oksywji, Oliwy, Sopotu, Gdańska, na Hel i do Kartuz. Wycieczki całodzienne na Hel i do Gdańska odbyły się statkiem, specjalnie zamówionym dla uczestników kursu. Wskutek pobytu liczного grona prelegentów wzmożło się tętno życia umysłowego w miasteczku pomorskiem. Niektórzy z profesorów wygłosili prelekcje dla szerszych sfer, a mianowicie *Prof. Siedlecki* miał wykład „Jawa-Ogród Wschodu”, a *Prof. Rouppert* „Obrazy roślinności Tatr i Pomorza” (ilustr. obrazami świetlnymi).

Wykłady odbywały się w Auli Państwowej Preparandy Nauczycielskiej i w Seminarjum Naucz. Ogółem było wykładów 105. Należy wreszcie wspomnieć, że *Prof. Rouppert* ostatnią swoją publikację p. t. „Szata roślinna polskiego brzegu i Bałtyku” (Cieszyn 1924) poświęcił Uczestnikom Wakacyjnych Kursów Uniwersyteckich.

W sierpniu od 2 do 28 odbył się VII W. K. U. w Zakopanem, w otwarciu którego wzięli udział posel *Juljan Smulikowski*, wiceprezes Związku P. N. S. P. i *P. Wiktor Urbański*, inspektor szkolny w Nowym Targu. Wykład inauguracyjny wygłosił *Prof. Dr B. Nawroczyński*, wizytator szkół średnich, na temat „Pojęcie równości w wychowaniu”.

Program kursu zakopiańskiego obejmował również 3 działy:

A) Cykl tatrzański.

Prof. Akad. Górń. Dr Walery Goetel (Kraków): „Zasady geologii tektonicznej i powstanie Tatr”. Prof. uniw. Dr Ludomir Sawicki (Kraków): „Modelowanie gór (ze szczególnem uwzględnieniem Tatr)”. Prof. uniw. Dr Władysław Szafer (Kraków): „Ustrój socjalny zbiorowisk roślinności tatrzańskiej”. Prof. uniw. Dr Konstanty Stecki (Poznań): „O roślinności Tatr”. Prof. uniw. Dr Michał Siedlecki (Kraków): „Schemat budowy głównych typów państwa zwierzęcego”. Prof. uniw. Dr Edward Niezabitowski (Poznań): „Życie zwierząt w Tatrach”. Dyrektor Karol Stryjeński (Zakopane): „Sztuka ludowa na Podhalu” i t. zw. „Styl zakopiański”.

B) Dział filozoficzno-pedagogiczny.

Prof. uniw. Dr Michał Sobeski (Poznań): „Historia filozofii greckiej”. Prof. Dr Bogdan Nawroczyński (Warszawa): „Pojęcie równości w wychowaniu”. Dr Henryk Rowid (Kraków): „Współczesne prądy w pedagogice”. Dr Bronisław Gromadzki (Łódź): „Z zagadnień psychologii dyferencjalnej”.

C) Dział humanistyczny.

Prof. Dr Kazimierz Nitsch. O różności i zmienności form językowych. Prof. uniw. Dr Tadeusz Sinko (Kraków): „Tajemnice arcydzieł Wyspiańskiego”. Prof. Dr Henryk Elzenberg (Warszawa): „Interpretacja estetyczna utworów poetyckich”. Prof. uniw. Dr Jan Dąbrowski (Kraków): 1. „Polska i jej sąsiedzi”. 2. „Południowa granica Polski i jej dzieje”.

Wykładów ogółem było 92.

Pod kierunkiem profesorów odbyły się wycieczki naukowe w Tatry i zwiedzenie Muzeum Tatrzańskiego im. Chałubińskiego. Kierownictwo wycieczek krajoznawczych objął *Dr Bronisław Gromadzki*. Uczestnicy zwiedzili Dolinę Kościeliską, Czarny i Zmarzły Staw, Dolinę Strążyską i Wielką Rówień pod Giewontem, Dolinę Małej Łąki, odbyli całodzienną wycieczkę na Giewont i Czerwone Wierchy, wreszcie trziedniową wycieczkę do Morskiego Oka przez Krzyżne, Dolinę 5 Stawów, następnie do Doliny Białej Wody i Stawów Czeskich, powrót przez Wrota Chałubińskiego i Liljowe do Zakopanego.

Uczestnicy mieli dogodnie umieszczenie w Wejherowie w Państwowych Zakładach Opieki Społecznej i w Konwikcie biskupim, a w Zakopanem w budynku Szkoły Powszechnej, Szkoły Zawodowej i w Bursie T-wa Pomocy Naukowej. Wykłady odbywały się w Sali „Sokoła” zakopiańskiego. Administracja W. K. U. spoczywała w ręku pp. *Franciszka Inglota i Józefa Mazurkiewicza*.

O uczuciach i serdecznych węzłach, jakie łączą uczestników W. K. U., o ich wysokiem pojęciu o korzyściach, jakie daje

Nauczycielstwu Uniwersytetu Wakacyjnego Związku świadczą słowa, wypowiedziane z okazji zakończenia kursów. Na kursie wejherowskim gorące wyrazy uznania i wdzięczności wypowiedział p. *Halkiewicz*, nauczyciel seminarjum w Czortkowie, a na kursie zakopańskim przemówił imieniem uczestników kierownik szkoły w Pajęcznie p. *Wł. Tkaczyński* w te słowa:

„Szanowni Panowie Prelegenci i Szanowny Zarządze Kursów!

Żal i smutek ogarnia nas, że ta serdeczna i szczerza nić, łącząca Was z nami, za chwilę ma się przerwać na dłuższy czas. A zaiste była to serdeczna nić, boć Wasze wykłady, Szanowni Panowie, były to głębokie słowa, owiane miłością ku nam, ku Tatrom, ku całej Polsce i wyszły one z ust twórców polskiej nauki. Wykłady Wasze, to prawdziwa dla nas krynica wiedzy, to rosa ożywcza na znużone czoła nasze. A wierząc nam, Szan. Panowie, że nie przesadziłem, jeżeli powiedziałem „znużone“, bo niektórzy z nas pracują w okropnych warunkach: brak budynków szkolnych, brak zrozumienia nas, brak serc życzliwych. Pomimo to, my się nie zrażamy, patrzymy z podniesionem czołem w świetlaną przyszłość. My wiemy, że te lody przełamać musimy my. To też, aby nabrać hartu ducha, odwagi i mocy twórczej — rokrocznie przyjeżdżamy tu oto pod te twarde granitowe Tatry, aby, zaostrzywszy o ich niebotyczne turnie swe serca, iść na wieś i z mocą halnych wiatrów burzyć zwątpienie, słabość, sobkostwo, a szerzyć te ideały, któreśmy tu wchłonęli, dzięki waszej pracy. Wszak i Wam, Panowie, należał się odpoczynek wakacyjny, ale Wyście z miłości dla nauki polskiej nie odpoczywali, bo mieliście to przeświadczenie, że na naszej niwie pedagogicznej jest jeszcze do zrobienia wiele. Ale wspólnymi siłami my to zrobimy, bo mamy tężyznę duchową i miłość Ojczyzny! My wdzięczność i zapłatę za Waszą pracę wyrazimy tem, że waszą czystą, polską naukę rozniesiemy po wszystkich rubieżach Rzeczypospolitej, a to, sędzę, będzie najlepszą zapłatą za Wasze wysiłki.

A teraz jako syn wielkiej rodziny nauczycielskiej, zespolonej w Zw. P. N. S. P., wyrażam szczerze podziękowanie, kierownictwu Kursu za wysiłki, poniesione dla nas. Wysiłki wielkie, ale i czyn równy wysiłkom. Zrodził on się z siły związkowej i przekonał nas, że wspólnymi siłami można zrobić wiele, czego dowodem jest budujące się sanatorium i wakacyjne kursy uniwersyteckie. Świadomi tego rozjeżdżamy się do domów naszych z uczuciem wdzięczności dla Szan. Panów Prelegentów, dla Kierownictwa Kursu i dla Głównego Zarządu Zw. P. N. S. P.“.

Przytaczamy w końcu telegram, jaki otrzymali uczestnicy W. K. U. w Zakopanem od swych kolegów z Pomorza z wyieczki do Kartuz:

„Z krainy jezior Szwajcarii kaszubskiej przesyłamy uczestnikom cyklu tatrzańskiego Un. Kursów Wakacyjnych serdeczne koleżeńskie pozdrowienia i ży-

czenia: Krzepcie ducha i ciało u stóp Tatru tak pomyślnie, jak myśmy krzepili na brzegu polskiego morza. Cześć! Uczestnicy cyklu pomorskiego*.

Szczery zapal, jaki budzą W. K. U. wśród nauczycielstwa, uznanie, jakim się cieszy nasza instytucja w sferach naukowych, będą podniecią do dalszej wyęzającej akcji około rozwoju W. K. U. W łonie Zarządu Głównego powstała myśl, by w najbliższym czasie przystąpić do budowy gmachu w Zakopanem, w którym znajdzie pomieszczenie Wakacyjny Uniwersytet Związków P. N. S. P. Siła organizacji związkowej daje rękojmię, że idea ta stanie się wkrótce rzeczywistością i przyoblecze się w kształty realne.

Recenzje.

Dr. Zygmunt Fedorowicz. *Wypisy do nauki o Polsce współczesnej, dostosowane do programu gimnazjów państwowych.* Wilno 1923. Wyd. Księgarni Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego. Str. IX. + 470.

Wśród licznych wydawnictw, odnoszących się do nauki o Polsce współczesnej, ukazała się świeżo potężna rozmiarami książka Dra Fedorowicza „Wypisy do nauki o Polsce współczesnej”. Śmiało mu pomysłowi autora należy przyklasnąć, a książkę jego, stanowiącą nowe i oryginalne źródło informacji o Polsce, należy przyjąć z uznaniem. Kiedy bowiem podręczniki z natury swej muszą poprzestać na uogólnieniach i podawać gotowe wnioski, to Wypisy zawierają materiał, który z jednej strony ilustruje faktyczny stan rzeczy, a z drugiej jest podstawą do zawartych w podręczniku uogólnień i wniosków. Wypisy zatem stanowią mogą książkę pomocniczą dla nauczyciela, któremu niejednokrotnie oszczędzić mogą pracy wyszukiwania i studjowania tak obszernej, a z różnych dziedzin pochodzącej, literatury przedmiotu. Przytem niektóre ich części służyć mogą jako lektura szkolna dla uczniów lub też jako materiał do samodzielnych ich referatów. W tym wypadku cel Wypisów pokrywa się z dążnością nowych metod nauczania, które mniej wagi przywiązują do wykładu, a więcej do samodzielnej pracy uczniów pod okiem nauczyciela.

Jako książka pomocnicza dla nauczyciela względnie jako poniekąd podręcznik dla uczniów Wypisy dostosowane są do programu nauki o Polsce współczesnej w gimnazjach państwowych. Nie znaczy to jednak wcale, żeby autor zbyt niewolniczo trzymał się tego programu, owszem porusza on szereg kwestyj tam pominiętych, a przecież bardzo ważnych dla zrozumienia stosunków społecznych i politycznych teraźniejszości.

Wypisy składają się z siedemnastu rozdziałów, obejmujących stosiedmdziesiąt urywków. Zaznająm ią nas one z położeniem, obszarem i warunkami fizjograficznymi Polski, ze strukturą ludnościową, stosunkami gospodarczo-społecznymi, z ustrojem państwa polskiego, z życiem politycznym i kulturą społeczeństwa polskiego nie tylko doby dzisiejszej, ale i w przeszłości. To wła-

śnie szerokie uwzględnienie momentu historycznego w Wypisach urozmaica ich treść i ożywia ją, a przez to podnosi znacznie wartość książki, dając możność śledzenia procesu rozwoju państwa i społeczeństwa polskiego. Znajdujące się w Wypisach tablice porównawcze, zawierające cyfry statystyczne państw europejskich z różnych dziedzin życia zbiorowego, pozwalają ocenić miejsce i znaczenie Polski w rzędzie tychże państw. Niektóre urywki, mając charakter ogólnoinformacyjny, wyjaśniają znaczenie podstawowych pojęć z zakresu prawa i administracji, nauk społecznych i politycznych. Inne wreszcie mają wyłącznie na celu wskazanie, na czym polegają obowiązki względem narodu, społeczeństwa i państwa. Z tego pobieżnego streszczenia łatwo osądzić, że autor starał się oświetlić wszystkie najważniejsze zagadnienia życia zbiorowego Polski, poruszył przedewszystkiem to, co dla uświadomienia obywatela w państwie demokratycznym częścią jest konieczne, częścią zaś bardzo pożyteczne.

Przechodząc do scharakteryzowania metody, której użył przy układzie Wypisów autor, należy podnieść, że materiał został do wydawnictwa zebrany z widoczną starannością i naogół trafnie. Pragnąc stworzyć pełny obraz, nie mógł autor poprzestać na samym tylko materiale źródłowym, ale musiał również sięgnąć i do literatury przedmiotu. Atoli mimo usilnych starań nie zawsze udało mu się znaleźć taki urywek ze źródeł lub literatury, któryby odpowiadał faktycznemu stanowi rzeczy i był istotnie materiałem dowodowym dla uogólnień, zawartych w podręcznikach. Już we wstępie Wypisów wskazuje autor trudności, jakie napotkał na drodze do urzeczywistnienia ideału. Ponieważ statystyka Polski jest narazie w początkowych fazach rozwoju i niektóre jej części nie są jeszcze opracowane, przeto z konieczności musiały wejść do Wypisów niektóre tablice, podające materiał dawny, nie odpowiadający dzisiejszym stosunkom. Tę ujemną stronę można głównie zauważyć w rozdziale drugim, dotyczącym zaludnienia Polski. Szkoda, że w tym wypadku autor nie odstąpił od przyjętej zasady wypisów korzystania tylko z publikacji i nie sięgnął wprost do materiałów, znajdujących się w rękach Ministerstwa Spraw Wewnętrznych lub Głównego Urzędu Statystycznego, gdyż podawanie przestarzałych dat statystycznych, choćby nawet z usprawiedliwieniem, że nowe nie zostały dotychczas opublikowane, robi poniekąd wrażenie, że wydawnictwo jest rzeczą jeszcze niezupełnie dojrzałą. Niektóre znów urywki Wypisów nie pochodzą z doborowej, fachowej i obiektywnej literatury, przez co poziom poszczególnych urywków w Wypisach nie jest co do wartości naukowej jednakowy. Usprawiedliwia jednak w tym względzie autora niejednokrotnie brak wyboru, nie mogąc znaleźć niczego odpowiedniejszego, musiał czasem autor z konieczności brać bez względu na wartość to, co jest, byle nie pozostawić rażącej luki w układzie Wypisów.

O ileby poprzednio usprawiedliwić można autora, to jednak nie można już pominąć milczeniem, że niekiedy autor, mając

wybór, odnosił się do materiału za mało krytycznie, co spowodowało w następstwie sprzeczności między poszczególnymi urywkami, traktującymi o tym samym przedmiocie. Jako przykład niech posłuży zestawienie urywka na str. 48 „Ogólna ilość Polaków w całym świecie” i tablica statystyczna ogólnej liczby Polaków w r. 1910, podana na str. 52. W urywku na str. 48 podano, że ogólna suma Polaków w r. 1910 wynosiła 26,619.000, a przy uwzględnieniu przyrostu naturalnego (16‰ rocznie) cyfra ta do początku wielkiej wojny światowej wzrosła do 28,324.000. Aliści w tablicy statystycznej na str. 52 zgoła inne spotykamy cyfry, ogólna liczba Polaków w r. 1910 jest tu podana na 24 miliony, a cyfra ta, jak zaznaczono, skutkiem przyrostu naturalnego (16‰ rocznie) wzrosła w r. 1910 na 25,630.000. Sprzeczność w tym wypadku relacji, traktujących o tym samym przedmiocie, jest aż nadto widoczną. Autor, posiadając dwie różne relacje o tym samym przedmiocie, winien był przecież wedle ogólnie przyjętych zasad krytyki naukowej zbadać wiarygodność relacji i, oświadczając się za jedną z nich jako prawdziwą, tę tylko pomieścić w Wypisach.

Przechodząc do układu Wypisów zaznaczyć wypada, że jest on naogół proporcjonalny, jasny i przejrzysty. Pewna nierównomierność wkradła się tylko tam, gdzie autor pewne zagadnienia traktuje pobieżnie, raczej schematycznie. Uczynił to autor niewątpliwie ze względu na ramy książki, atoli odbija się to ujemnie na wydawnictwie, bo ostatecznie nie można pomijać takich rzeczy, przez brak których obraz staje za mało wyrazisty. Zarzut ten odnieśćby głównie można do rozdziału szesnastego, traktującego o kulturze i cywilizacji. Poza ogólnikowym rzutem oka na rozwój kultury polskiej i oznaczeniem stosunku jej do Zachodu wchodzi tu tylko ogólnikowa i niekompletna statystyka stanu oświaty w Polsce. Pominięto tu statystykę szkolnictwa wyższego, seminarjów nauczycielskich i zestawienie cyfrowe szkolnictwa z lat dawnych w porównaniu do obecnej chwili, choć materiał w tym względzie został opublikowany w Roczniku Statystycznym 1920/22, str. 278, 291 i 292. Poza ogólnikowym wykazem statystycznym instytucyj naukowych i towarzystw oświatowych nic nie wspomniano o bibliotekach, archiwach i muzeach, choć był to temat bardzo wdzięczny do poruszenia. Choćby tylko ze względu na to, że Wypisy przeznaczone są dla szkoły, należałoby było nieco więcej poświęcić uwagi temu tak ważnemu rozdziałowi. Tak, jak obecnie ten rozdział w Wypisach się przedstawia, nie może on służyć za podstawę do wyrobienia sobie jasnego sądu o stanie polskiej kultury i cywilizacji.

Co do układu urywków w poszczególnych rozdziałach, to nie zawsze następują one po sobie tak, iżby stanowiły ściśle logiczne następstwo, przez co rozdział nie daje nam obrazu przejrzystego i wyrazistego, zdradzając pewną chaotyczność. Przykładem tego może być rozdział pierwszy, traktujący o położeniu geograficznym, obszarze i granicach Polski. Urywek czwarty tego

rozdziału podaje charakterystykę granic Polski, dwa następne omawiają historję granic i obszaru i obecne granice Polski, dalsze urywki od siódmego do dziewiątego traktują o obszarze, dziesiąty o dostępie Polski do morza, a dopiero urywek jedenasty podaje pojęcie granicy i znaczenie granic naturalnych. Sądę, że ten właśnie urywek, który podaje pojęcia zasadnicze o granicach powinien być wyprzedzić wszystkie inne urywki, charakteryzujące granice i obszar Polski.

Trudno wreszcie nie wytknąć, że do Wypisów wkradły się pewne żazące błędy, których w omyłkach druku nie sprostowano. Na str. 14 na przykład, gdzie mowa o uwolnieniu się Prus z lennej od Polski zależności t. j. o traktacie welawsko-bydgoskim mylnie podano datę 1667 r. zamiast 1657 r. Na str. 15 przy omawianiu południowej granicy Polski mylnie podano miejscowość graniczną Letuchów, powinno być bowiem Leluchów, wieś graniczna w powiecie sądeckim u ujścia Smereczki do Popradu. Przy opisie znów granicy północnej Polski na str. 16 podano miejscowość graniczną Kaczki, a powinno być Raczki; jest to osada miejska w powiecie Augustowskim, położona nad granicą pruską. Na tej również stronie przy omawianiu granicy zachodniej podano nazwę powiatu wszowskiego; otóż takiego powiatu wcale nie ma, a jest tylko powiat wschowski, noszący swą nazwę od miasta Wschowy. Przy opisie wreszcie granicy polsko-litewskiej na str. 20 dwukrotnie mylnie podano nazwę miejscowości nadgranicznej, zamiast bowiem nazwy Puńsk (osada miejska w powiecie suwalskim, a w gminie Sejmy) podano Pińsk.

Mimo tego, że Wypisy jak to wykazałem, posiadają szereg usterek to jednak usterki te są albo mniej doniosłe albo też dadzą się łatwo usunąć. Skutkiem tego nie mogą one wpłynąć na wydanie ujemnej oceny ogólnej o książce, w którą w każdym razie autor włożył bardzo wiele pracy i która na ogół dobra i odpowiadająca celowi może być bardzo użyteczną. Jak to już poprzednio zaznaczyłem, Wypisy mogą oddać znaczne usługi nauczycielowi zwłaszcza tam, gdzie skutkiem braku większych bibliotek publicznych nie może on każdej chwili korzystać ze źródeł i obszernej literatury przedmiotu. Nadto mogą mieć zastosowanie Wypisy w pewnej mierze jako lektura szkolna uczniów. Obok tego i dla szerokich kół inteligencji w państwie demokratycznym tego rodzaju książka, dająca obraz życia zbiorowego Polski, może być nader pożyteczną, a zaznajomienie się z nią byłoby bardzo pożądanem.

Dr Adam Strzelecki.

Kronika pedagogiczna.

VI Kongres międzynarodowy nauczycielstwa szkół średnich obradował w Warszawie w dniach od 27 do 30 sierpnia 1924. Głównym tematem obrad była „Koordynacja różnych rodzajów i stopni szkolnictwa”. W związku z tym tematem Komisja naukowa T-wa N. S. W. ustaliła następujące referaty, wygłoszone następnie na Kongresie: 1) „Dwie ogólne zasady

koordynacji różnych rodzajów i stopni szkolnictwa" (referent *Dr B. Nawroczyński*). — II) „Stosunek szkoły średniej do szkoły elementarnej" (ref. *Z. Gąsiorowski*). Korreferat „O stosunku szkoły powszechnej do średniej w systemie jednolici szkolnej" (*L. Zarzecki*). — III) „Stosunek szkoły średniej do szkół wyższych" (Ref. *Dr Z. Myślakowski*). Z powyższych referatów wyniknęły następujące tezy:

1. Współczesne reformy szkolne powinny zmierzać do takiego ścisłego skoordynowania różnych rodzajów i stopni szkolnictwa, aby odrębne systemy szkoły elementarnej, średniej i wyższej stały się częściami jednego systemu, zbudowanego w myśl demokratycznej zasady równości w wychowaniu.

2. Ponieważ równość w wychowaniu polega na równie dobrem jego przystosowaniu do różnych kategorii uzdolnień, przeto dążenie do ściślejszego skoordynowania różnych rodzajów i stopni szkolnictwa powinno iść w parze z dążeniem do zróżnicowania szkolnictwa każdego stopnia według uzdolnień młodzieży, oraz do selekcjonowania młodzieży, opartego na tej samej zasadzie.

(Tezy na podstawie referatu *Dra Nawroczyńskiego*).

1. Ze względu na ważne interesy społeczne i dobro szkoły zarówno elementarnej, jak średniej, należy dążyć do tego, aby szkoła elementarna stała się podbudową dla szkoły średniej, a szkoła średnia rozpoczynała się dopiero po pełnej szkole elementarnej.

2. Chcąc uniknąć groźnego dla kultury duchowej obniżenia się poziomu szkół średnich, należy do wskazanego w punkcie pierwszym celu dążyć stopniowo i z wielką oględnością. W szczególności wypada przestrzec przed próbami oparcia szkoły średniej na szkole elementarnej, dopóki ta ostatnia nie osiągnęła jeszcze dość wysokiego poziomu. Dla stworzenia obok pełnych gimnazjów także szkół średnich, pozbawionych klas niższych, klasy te, tytułem próby, można obecnie zacząć kasować tylko w tych miejscowościach (jak większe miasta), gdzie już istnieją odpowiednie po temu warunki.

3. Jedność szkolnictwa nie jest możliwa do osiągnięcia bez jednolici nauczycielstwa. A ponieważ istniejącą obecnie różnicę pomiędzy nauczycielstwem szkół średnich i elementarnych wytwarza różnica wykształcenia, przeto wypada zwrócić uwagę, że ściślejszej koordynacji pomiędzy szkołą średnią i elementarną nie da się ustanowić bez znacznego powiększenia i rozszerzenia wykształcenia nauczycieli szkół elementarnych.

4. Niższe klasy szkół średnich mogą być skutecznie zastąpione tylko przez klasy szkoły elementarnej, przeznaczone specjalnie dla młodzieży wybitnie uzdolnionej w kierunku teoretycznym. W ten sposób zagadnienie korelacji szkolnictwa średniego i elementarnego łączy się ze sprawą zróżnicowania tego ostatniego według kategorii uzdolnień uczęszczającej do niego młodzieży. Tylko takie zróżnicowanie szkoły elementarnej może zabezpieczyć należyty dobór uzdolnień w opartej o nią szkole średniej. (Tezy wynikłe z referatu kuratora *Z. Gąsiorowskiego*).

1. Istniejąca już koordynacja pomiędzy szkołami średnimi i wyższymi wymaga udoskonalenia w trzech następujących kierunkach:

a) organizacja i metody pracy, oraz poziom wyników, obowiązujących w ostatnich latach studiów średnich i pierwszych studiów wyższych powinny być w ten sposób dostosowane do siebie, aby przejście młodzieży ze szkół średnich do wyższych było bardziej ustopniowane, niż jest niem w wielu państwach obecnie;

b) sposób kształcenia nauczycieli szkół średnich w szkołach wyższych powinien być możliwie jak najlepiej dostosowany do potrzeb szkół średnich przez odpowiednie ukształtowanie programu i metody ich studiów fachowych, oraz uzupełnienie ich wykształceniem pedagogicznym;

c) powinno nastąpić uzgodnienie poglądów na najistotniejsze zadania wychowania średniego, które polegają na wychowywaniu dzielnych charakterów i sprawnych umysłów, przepajaniu młodzieży kulturą ogólną, dawanin jej wiedzy nie nabyt obficie, ale zato bardzo gruntownej i należyte opanowanej. Takie wykształcenie jest najlepszym przygotowaniem do studiów wyższych.

2. Ścisła i owocna współpraca szkół średnich i wyższych nie jest możliwa bez łączącej oba te stopnie szkolnictwa w jedną harmonijną całość wysokiej kultury pedagogicznej. Ona to jest warunkiem koordynacji tych szkół o wiele

ważniejszym od takich czy innych zewnętrznych form ich połączenia ze sobą. (Tezy wynikłe z referatu *Dra Z. Mysłakowskiego*).

Studjum Pedagogiczne w Hamburgu. W r. 1924 otwarto w Hamburgu Studjum Pedagogiczne, w którym odłąd kształcić się będą przyszli nauczyciele szkół powszechnych. Statut organizacyjny tego Studjum brzmi następująco:

§ 1. Osoby, starające się o uzyskanie stanowiska nauczyciela (lki) w szkołach powszechnych, winny przed okresem kształcenia na nauczycieli ukończyć szkołę przygotowującą do studjów wyższych, albo na innej drodze uzyskać świadectwo dojrzałości, uprawniające do studjów uniwersyteckich.

§ 2. Kształcenie zawodowe obejmuje systematyczne, conajmniej trzechletnie studia w szkole wyższej i ćwiczenia praktyczno-pedagogiczne. Po skończonych studjach w szkole wyższej (na uniwersytecie) odbywa się egzamin, obejmujący uniejtności pedagogiczne i nauki pomocnicze. Nadto wykazać się winien słuchacz Studjum Pedagogicznego znajomością przedmiotu nauki lub uniejtnością w dziedzinie techniczno-estetycznej w związku z programem szkoły elementarnej, tudzież uzdolnieniem praktyczno-wychowawczem. Pomyślny wynik egzaminu uprawnia do objęcia stanowiska w szkole elementarnej w charakterze nauczyciela pomocniczego (tymczasowego). Stabilizacja w szkolnictwie elementarnem następuje po złożeniu drugiego egzaminu.

§ 3. Szczegółowe zarządzenia w sprawie toku studjów i egzaminów celem wykonania niniejszej ustawy wyda naczelną władza szkolna.

Zakład Narodowy im. Ossolińskich we Lwowie wznawia wydawnictwo „Przewodnika Bibliograficznego”, miesięcznika poświęconego bibliografii polskiej pod redakcją bibliotekarzy Instytutu: Wł. T. Wisłockiego, M. Gebarowicza i K. Tyszkowskiego. Zawiadamiając o tem — uprasza autorów i wydawców o łaskawe nadsyłanie wszelkich chłoby najdrobniejszych wydawnictw, katalogów, prospektów, cyrkularzy, sprawozdań oraz wiadomości z życia literackiego, wydawniczego i księgarskiego pod adresem redakcji: Lwów, Ossolińskich 2.

Zielnik tatrzański dla szkół. Muzeum Tatrzańskie w Zakopanem podjęło w b. r. przygotowanie zielnika tatrzańskiego dla celów nauki w szkołach powszechnych i średnich. Z końcem października ukaże się część I tej pożytecznej nowości, obejmująca w jednej teczce 50 gatunków roślin tatrzańskich. Oprócz spisu całości każdy arkusz posiada drukowany napłs z nazwą rośliny i innemi objaśnieniami. Zielnik sporządzony został pod kierunkiem prof. dra St. Sokółowskiego.

Cena egzemplarza nie przeniesie prawdopodobnie 30 zł. Ponieważ liczba pierwszej części zielnika jest bardzo ograniczona (24 egz.), wskazane jest wcześniejsze zamawianie przez szkoły i zadatkowanie w kwocie 15 zł. Po otrzymaniu zadatku, Dyrekcja Muzeum wysła pokwitowanie, resztę zaś należytości pobierze za zaliczką przy wysyłce.

„**Plomyk**”. Po przerwie wakacyjnej ukazał się już numer pierwszy „Plomyka”, najpopularniejszego tygodnika ilustrowanego dla dzieci i młodzieży. Wszystko tam bardzo zainteresuje młodego czytelnika: i opis pierwszego narodowego zlotu harcerskiego (z ciekawymi ilustracjami), i prawdziwe dzieje dzieci polskich robotników w Londynie, osnute na tle osobistych wspomnień Marji Dąbrowskiej i stara legenda o Złotopiemem mieście i wreszcie aktualna, zajmująca kronika.

„**Plonyczek**” dodatek dla młodszej dziatwy, zawiera wdzięczny wierszyk Ostrowskiej i z wielką werwą i humorem skreślone opowiadanie Porazińskiej o Maciusiu, który pierzem porósł, oryginalne ilustracje.

Pismo to, wydawane przez Związek P. N. S. P., jest polecone przez Ministerstwo Oświaty dla wychowanków szkół powszechnych i niższych klas szkół średnich.

Od wakacji redakcja i administracja „Plomyka” przeniosła się w Warszawie do nowego lokalu przy ul. Świętokrzyskiej Nr. 30.

„**Iskry**”, tygodnik dla młodzieży. Od dwu prawie lat wychodzi w Warszawie znakomicie redagowane czasopismo dla młodzieży (pod kierunkiem *prof. Wł. Kopczewskiego*). Bogata treść każdego zeszytu dostosowana jest zawsze do sfery zainteresowań młodzieży i zawiera tematy aktualne, wyzyskujące dla celów wychowawczych i dydaktycznych najważniejsze zdarzenia bieżącej chwili. Artystyczne reprodukcje celowo dobrane zdobią każdy zeszyt i przyczyniają się

do kształcenia poczucia estetycznego młodzieży. W Nrze 31 - 32 dołączona kolorowa reprodukcja Obrazu *Grottgera* „Przejsięcie przez granicę” wprowadza czytelnika „Iskier” w odpowiedni nastrój. To też z pewnością z przejściem się czyta „Po dziesięciu latach...”, „W Oleandrach”, „Rycerze kresowi”, „Cieniom poległych”, „Towarzystwo im T. Zana w szkołach wielkopolskich i pomorskich”, znajdzie dalsze rozwinięcie tematu. Tu kończy się część aktualna. Dalej prof. T. Zieliński prowadzi czytelnika do staroateńskiej pracowni ceramicznej, A. Pawłowska odkrywa tajemnice „Doliny trzydziestu faraonów”, J. K. L. odbywa wędrowkę po Jowiszu, Z. Sosnowski uczy hodować „Szczęże i Skójki w akwarium” Jest i o Różanej Sapiehów (A. Urbański), jest i o jubileuszu czekolady (Wł. Sochaniewicz), są dalsze ciągi powieści (J. Szczepkowskiego, T. Dybczyńskiego). Drobne działy uzupełniają bogatą treść numeru.

Najnowszy, 35 numer „Iskier” stoi pod godłem morza. Mówi o niem opis tytułowy, mówi ciekawy artykuł B. Dyakowskiego „Kaszubskie wybrzeże”, mówi żywy opis powrotu emigrantów polskich p. t. „Na okręcie Samland”, mówi wkońcu utwór liryczny R. Zmorskiego „Na morze!”. Opis odkrycia grobu Tut-Ankhi-Amona przez A. Pawłowską, zamku kłewskiego przez A. Urbańskiego, dalszy ciąg powieści „Najlepsza matka” J. Szczepkowskiego i „Wpoprzek Sybiru” T. Dybczyńskiego oraz listy od redakcji i zagadki dopełniają treści tego numeru. Pismo wydaje Książnica-Atlas T-wa N. S. W.



Przypominamy Szan. Zarządom „Ognisk Nauczycielskich”, w szczególności P. T. Przewodniczącym i Sekretarzom jedno-myślną uchwałę Zjazdu Delegatów Związku P. N. S. P. w Warszawie, że każde „Ognisko” ma obowiązek prenumerować „Ruch Pedagogiczny”. W bibliotekach „Ognisk” powinny być roczniki „Ruchu Pedagogicznego”, które są do nabycia (Rocznik 1921, 1922, 1923, 1924) w Administracji „Ruchu Pedagogicznego” Kraków, Rynek 29 w cenie po 6 zł wraz z przesyłką. Prenumerata roczna wynosi: 6 zł.



TREŚĆ Nru 7—8:

Florjan Znaniecki: Szkice z socjologii wychowania. — *Helena Witkowska*: Obywatel. Uwagi metodyczne do „Nauki o Polsce współczesnej”. (Dokończenie). — *Dr Józef Mirski*: Rozwój i wychowanie płciowe dziecka w świetle Freudyzmu. (Ciąg dalszy). — *H. R.*: Pedagogium w Krakowie. — Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie w r. 1924. — Recenzje. — Kronika pedagogiczna.



Cena oddzielnego zeszytu
1·50 zlp.

Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego”, Kraków, Rynek 29, II. p.



Ogłoszenia a o k ł a d c e : Cała strona 20 zlp. pół str. 10 zlp., 1/4 str. 5 zlp., w tekście cała strona 15 zlp., 1/2 str. 8 zlp., 1/4 str. 4 zlp.

Redaktor: **Dr Henryk Rowid**. Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: **Władysław Sieńko**. Drukarnia „Szkolnica”, Kraków, ulica Grzegorzewska 30.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

WYDAWNICTWO ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH

ADRES REDAKCJI

KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACJI:

KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D.

Szkice z socjologii wychowania.

II.

Społeczne warunki planowej pedagogji.

Stwierdziliśmy w poprzednim szkicu, że samorzutne wychowanie społeczne, które każdy osobnik ludzki odbiera od swego bezpośredniego otoczenia, nie wystarcza, by go przygotować do udziału w społeczeństwie cywilizowanym, i musi być dopełnione przez umiejętną, planową działalność pedagogiczną. Zaznaczyliśmy też, że zawsze i wszędzie, ilekroć ustrój społeczny wznosił się ponad poziom grupy pierwotnej, potrzeba refleksyjnej pedagogji była mniej lub więcej wyraźnie uświadamiana. Działalność pedagogiczna powstaje więc jako wytwór społeczny, w warunkach, narzuconych jej przez życie społeczne. Ponieważ zaś jej zadania, metody i wyniki oczywiście zależą od tych warunków, trzeba więc te ostatnie poznać. Dobrze będzie przytem sięgnąć w przeszłość, aż do samych początków refleksyjnej pedagogji, gdyż pomoże nam to zrozumieć dzisiejsze jej stanowisko społeczne.

Ramy społeczne pedagogji są zakreślone przez dwie instytucje społeczne: nauczyciela i szkołę. Instytucję nauczyciela znajdujemy wszędzie tam, i tylko tam, gdzie działalność wychowawcza staje się planową, gdzie wznosi się ponad poziom samorzutnego wychowania społecznego. Instytucja szkoły ma zakres mniej szeroki: refleksyjna działalność nauczyciela może się oczywiście odbywać nietylko w ramach szkolnych, a w przeszłości nawet częściej miewała za przedmiot pojedynczych osobników, niż grupy młodzieży.

Funkcja społeczna nauczyciela jest częścią ogólniejszej funkcji, którą nazwać można rodzicielską i określić jako wytwarzanie nowego członka społeczeństwa. Funkcja ta obejmuje wszystkie czynności, dokonywane nad młodym osobnikiem od jego poczęcia aż do przyjęcia go do grona starszych w charakterze rów-

nouprawnionego przedstawiciela danej kategorii społecznej. Niektóre z pomiędzy tych czynności wcześniej, inne później stawały się przedmiotem praktycznej refleksji, były regulowane społecznie i powierzane specjalnie pewnym jednostkom ze starszego pokolenia. Rozumie się, że w wielu wypadkach — ale bynajmniej nie zawsze — jednostki te, byli to rodzice naturalni dziecka. Tak np. w tych społeczeństwach niższych, w których panuje wiara, że każde dziecko jest wcieleniem jednego z duchów przodków, obowiązkiem matki jest postarać się za pomocą środków magicznych, aby poczęcie dziecka (które zresztą niekoniecznie kojarzy się z aktem płciowym) odbyło się w warunkach, zapewniających wcielenie pożądanego ducha. Słynny obyczaj „kuwady“ nakłada na ojca naturalnego obowiązek uchronienia matki i dziecka w okresie brzemienności i rodzenia od niebezpiecznych wpływów magicznych; później obowiązek ten przechodzi na matkę. W rodzinie ojcowskiej ojciec przyjmuje dziecko po urodzeniu do rodziny za pomocą odpowiednich ceremonij; w ustroju rodowym macierzystym obowiązek ten spełnia starszy brat lub wuj matki. I tak dalej.

Czynności wychowawcze we właściwym znaczeniu tego słowa, czyli urabiające jednostkę ludzką duchowo, najpóźniej podlegają regulacji i specjalizacji. Jak już wiemy bowiem, we wszystkich grupach pierwotnych przeważa wychowanie bezplanowe, bezrefleksyjne; udział w niem bierze całe otoczenie dziecka, i nikomu nie powierza się go specjalnie. Rozumie się, że faktycznie największą w niem rolę odgrywają osoby, najbliższe i najtrwalej z dzieckiem związane, a więc w rodzinie ojcowskiej matka i ojciec, w rodzie macierzystym matka i jej najbliżsi krewni; nie jest to jednak bynajmniej jakieś świadome, społecznie unormowane ześrodkowanie funkcji wychowawczej w rękach tych osób. Początki takiego unormowania i ześrodkowania są jednocześnie początkami instytucji nauczyciela; stanowisko nauczyciela zaś, choć wchodzi w zakres ogólnej funkcji rodzicielskiej, pierwotnie wcale się nie łączy ze stanowiskiem rodziców naturalnych. Jeżeli w późniejszych czasach rodzice naturalni nieraz świadomie i planowo zajmują się wychowywaniem swych dzieci, należy to uważać raczej za przejęcie przez nich zadań nauczycieli, niż za pierwotną ich rolę. Jeszcze w literaturach starożytności, zwłaszcza starożytnego Wschodu, znajdujemy częste porównywanie i przeciwstawianie nauczycieli i rodziców.

Pierwsze zarodki instytucji nauczyciela oraz celowego przygotowywania młodzieży do pewnych przynajmniej, przełomowych momentów w jej życiu społecznym, istnieją już na poziomie grup pierwotnych, w związku z magiczno-religijnymi obrzędami wtajemniczenia, dokonywanymi w czasie dojrzałości płciowej a mającymi za zadanie wprowadzenie młodocianych osobników w życie starszego pokolenia i zaznajomienie ich z najważniejszymi tradycjami grupy społecznej. W czasie tych obrzędów młodzież zwykle poddawana bywa ciężkim i bolesnym ceremoniom i operacjom, które mają głównie magiczne znaczenie, ale wtórnie

odgrywają też rolę prób hartu, wytrzymałości, panowania nad sobą i t. d. Kierownictwo nad całym tym ceremoniałem i udzielanie wiedzy tajemnej zwykle przysługuje, z urzędu lub z wyboru, jednemu ze starszych członków, dobrze obeznanemu z tradycjami społecznymi. Na cokolwiek wyższym poziomie refleksji społecznej obrzędy wtajemniczenia poprzedzone bywają przygotowaniem i ćwiczeniem młodych adeptów, aby godnie przeszli próbę i zrozumieli tajemne tradycje grupy; są to wyraźne zaczątki funkcji pedagogicznej.

Funkcja ta jednakże występuje w pełnym swem znaczeniu dopiero w związku z rozpoczynającą się komplikacją ustroju społecznego i współrzednym zróżniczkowaniem zawodowym osobników. Zagadnienie wychowania w znaczeniu świadomego urabiania osobowości ludzkiej powstaje najprzód w odniesieniu do osobników uważanych za wyjątkowe przeznaczone do spełniania nadzwyczajnej roli w społeczeństwie. Dotyczy to przede wszystkim króla i kapłana. W stosunku do nich zwykle bezrefleksyjne wychowanie, któremu podlega każdy człowiek grupy pierwotnej, jest niedostateczne. Król, nawet w społeczeństwie napół-dzikim, ma do czynienia nie z jedną grupą pierwotną, lecz z układem wielu grup i wynikającymi stąd skomplikowanymi problematami społecznymi. Kapłan we wszystkich społeczeństwach, w których kultura jeszcze pozostaje pod wpływem religii, ogniskuje w swej osobie wszelkie wartości kulturalne danej zbiorowości, przedewszystkiem zaś te, które przerastają poziom umysłowy przeciętnych jej członków i nie stanowią wspólnego wszystkim zasobu. Jeden i drugi nie podlegają narówni z przeciętnymi członkami kontroli otoczenia; są pierwszymi ludźmi względnie niezależnymi, a więc muszą umieć sami sobą rządzić i nad sobą panować. Jeden i drugi w oczach swych społeczeństw są jednostkami nadzwyczajnymi. Zadanie świadomej pedagogii przedstawia się więc najprzód jako sprawa wytworzenia dla takiej jednostki warunków wyjątkowych i poddania jej wyjątkowym wpływom, któreby w niej wyrobiły nadzwyczajne zdolności i cechy charakteru, odpowiednie dla jej przyszłego stanowiska.

Zastosowanie zaś środków pedagogicznych, zdatnych do wyrobienia jednostek nadzwyczajnych, nie może być ani poźstawione całemu ich otoczeniu, ani powierzone byle komu. Powstaje potrzeba instytucjonalizacji czynności wychowawczych; zadanie urobienia przyszłego króla czy kapłana musi być zleconą i to komuś, zdolnemu do jego spełnienia. Z początku, dopóki stopień komplikacji ustroju społecznego to umożliwia, kapłana wychowuje kapłan, władcę — władca, przynajmniej nominalnie. W miarę jednak rosnącej złożoności życia społecznego funkcja wychowawcza zaczyna się specjalizować. Powstają kolegia kapłańskie, w których młodzi adepci pozostają pod kierownictwem specjalnie do tego przeznaczonych starszych kapłanów; wychowanie przyszłego króla zastępczo zlecone zostaje osobnikowi, uznanemu za najzdolniejszego, później nawet niekiedy ca-

łej radzie wychowawczej. Znajdujemy tu więc instytucję nauczyciela-wychowawcy całkowicie utworzoną; o olbrzymiej doniosłości, jaką przypisują jej społeczeństwa, wkraczające na drogę do wyższej cywilizacji, świadczą niezliczone dokumenty przeszłości.

Późniejsza ewolucja tej instytucji stoi w związku ze stopniową — choć nieraz w ciągu dziejów przerywaną — demokratyzacją funkcji pedagogicznej. Kapłan, wychowawca adeptów kapłańskich, w miarę dopuszczania coraz szerszych sfer do wszystkich wartości kulturalnych i rosnącej specjalizacji zawodowej, dał początek nauczycielowi szkolnemu. Wychowanie indywidualne królów rozszerzyło się na arystokrację i sfery zamożne wogóle; od nauczyciela królewskiego wiedzie swe pochodzenie znany nam jeszcze guwerner i guwernantka, przy dalszej zaś jeszcze demokratyzacji ojciec i matka w roli nauczycieli domowych. Znaczenie więc instytucji nauczyciela o tyle uległo zmianie, że nie jest on już wychowawcą osobnika wyjątkowego, nadzwyczajnego, lecz zwykłych członków społeczeństwa; wogóle bowiem, jak zobaczymy później, problemat urabiania jednostek wybitnych prawie zupełnie poszedł w zapomnienie.

Skądinąd jednak rola społeczna nauczyciela w najgłębszej swej istocie pozostała ta sama, co niegdyś. Nauczyciel jest tak, jak niegdyś, wyznaczony z ramienia społeczeństwa, aby w młodocianych osobnikach wyrobić takie zdolności i cechy charakteru, których bezrefleksyjne wychowanie społeczne dać im nie może. Zdolności te i cechy są zasadniczo podobne do tych, które niegdyś posiadać musiał król i kapłan: umiejętność orjentowania się w złożonym ustroju grup wtórnych, znajomość pewnej przynajmniej dziedziny wartości kulturalnych, nie należących do wspólnego wszystkim zasobu, lecz stanowiących specjalność zawodową, obchodzenie się bez kontroli otoczenia i panowanie nad sobą samym. W rzeczywistości jak przekonamy się później, zwykły członek społeczeństwa cywilizowanego, aby brać pełny udział w życiu zbiorowym, musi stać na wyższym poziomie kulturalnym, a więc potrzebuje staranniejszego i umiejętniejszego wychowania, niż król i kapłan w okresie przejściowym od dzikości i cywilizacji, od ustroju grupy pierwotnej do złożonego systemu grup wtórnych. Pomimo więc demokratyzacji wychowania zadanie nauczyciela nie jest bynajmniej łatwiejsze, niż było w początkach.

Instytucja nauczyciela określa się z jednej strony przez jego stosunek do wychowawców, z drugiej — przez stosunek pomiędzy nim, a szerszym społeczeństwem, do którego należy. Stosunki te wyznaczone są przez pewne zobowiązania, częściowo jednostronne, częściowo wzajemne. Z funkcji społecznej nauczyciela wypływają pewne normy, regulujące jego działalność; z drugiej strony zaś społeczeństwo, powierzając mu tę funkcję t. j. uznając jego stanowisko i sankcjonując jego działalność, przyjmuje na siebie pewne obowiązki względem niego.

Z zasadniczej tożsamości funkcji pedagogicznej wynika, że podstawowe normy i zobowiązania są z istoty swej podobne

wszędzie, gdzie istnieje stanowisko nauczyciela, różnice są wtórne i tłumaczą się pewnym zróżnicowaniem funkcji pedagogicznej zależnie od zadań, stawianych refleksyjnemu wychowaniu przez życie społeczne. Socjolog, mówiąc o normach, związanych z instytucją nauczyciela, nie narzuca więc norm nowych, tylko bada te, które już istnieją i są stosowane w praktyce. Conajwyżej w tych wypadkach, gdy społeczeństwo nie uświadamia sobie jeszcze, jaka powinna być instytucja nauczyciela, aby uczynić zadość istniejącym potrzebom, może on dopełnić braki refleksji społecznej, wskazując, jakie normy odpowiadają całokształtowi danych warunków.

Czynności pedagogiczne nauczyciela spełnianie są niejako w imieniu społeczeństwa, którego on jest członkiem i do którego przygotować ma wychowanców. Jest on zastępcą starszego pokolenia wobec młodzieży, pośrednikiem pomiędzy przeszłością i teraźniejszością, a przyszłością społeczeństwa. Stąd wynika szereg norm, którymi kierować się winno jego postępowanie względem powierzonych mu młodocianych osobników.

Przedewszystkiem, jako na przedstawicielu grupy, spoczywa na nim obowiązek utrzymania g o d n o ś c i przedstawiciela. Winien on posiadać w oczach młodzieży ten urok społeczny, który dowodzi, że młodzież istotnie widzi w nim nie zwykłą jednostkę ludzką, lecz reprezentanta tej zbiorowości, do której z czasem wejdzie. Tylko wtedy bowiem może on obudzić w wychowancach cześć i lojalność względem grupy, którą reprezentuje. Rozumie się, że od osoby nauczyciela w znacznej mierze zależy, czy potrafi on urok ten zdobyć i zachować. Społeczeństwo daje mu do rozporządzenia szereg środków do tego celu, przedewszystkiem zaś pewną władzę nad wychowancami. Zarówno jednak istota i granice tej władzy, jako też sposób jej użycia, uległy ewolucji w ciągu nowszych czasów. Ewolucja ta stoi w związku z doniosłą, zmianą, zaszłą w stosunkach pomiędzy starszem a młodszem pokoleniem.

Podczas gdy dawniej, czy to w przeszłości dzisiejszych narodów cywilizowanych, czy też u ludów niższych, życie społeczne szło pod hasłem trwałości i niezmienności i każdemu pokoleniu chodziło o to, aby przyszłość społeczeństwa była możliwie taką samą, jak przeszłość, dzisiaj przemiany społeczne są przewidywane, oczekiwane a w znacznej mierze nawet pożądane. Jeżeli nie ogół, to w każdym razie umysły przodujące pragną, aby społeczeństwo nie tylko trwało, ale postępowało. Zamiast więc, jak dawniej, żądać, aby młodsze pokolenie było jaknajpodobniejsze do starszego, żąda się dziś, aby wyrosło ponad starsze. Godność starszego pokolenia, jako w danej chwili stanowiącego grupę społeczną, równoważy się więc i dopełnia godnością młodszego pokolenia, jako tego, które ma grupę podnieść na wyższy szczebel rozwojowy.

Stąd więc władza nauczyciela nie jest już, jak dawniej, władzą absolutną, wymagającą bezwzględnego podporządkowania

ze strony wychowawców i wymuszającą to podporządkowanie wszelkimi środkami, nie wyłączając siły fizycznej. Jego obowiązkiem podtrzymywania swej godności społecznej, jako przedstawiciela obecnego społeczeństwa, łączy się z obowiązkiem budzenia w wychowawcach poczucia, że oni są przyszłym społeczeństwem i że odpowiedzialni są za przyszłość. Dlatego też nie może on tłumić samodzielności wychowawców w imię zachowania istniejącego stanu społecznego, lecz winien ją popierać w imię udoskonalenia tego stanu. Popieranie samodzielności nie znaczy jednak pozwalania na bunt. Młodzież bowiem powinna zawsze uprzytamniać sobie, że jeszcze nie jest czynną częścią społeczeństwa, że będzie nią dopiero po odpowiednim przygotowaniu.

Jak w tych warunkach zachować swój urok społeczny, na jakich podstawach oprzeć swą władzę, jakich środków użyć dla popierania samodzielności, a hamowania skłonności buntowniczych — to są zagadnienia, na które tylko nieliczne genjalne wyjątki wśród nauczycieli same znaleźć umieją odpowiedź w praktyce. Tu jest jeden z tych licznych działów pedagogii, w których niezbędną jest oparta na socjologii racjonalna technika.

Ponieważ dalej zadaniem nauczyciela jest nie tylko urobić wychowawców społecznie, ale udzielić im pewną część wartości kulturalnych, nagromadzonych przez przeszłość, więc stąd wynika dalszy jego obowiązek. Winien on uświadamiać sobie, że jest strażnikiem kultury swego społeczeństwa, że musi w imieniu żyjących i umarłych twórców tej kultury część jej przekazać młodemu pokoleniu do dalszego przechowania. Znajomość tego fragmentu świata kulturalnego, który przekazuje, przede wszystkim zaś miłość i cześć dla całej pracy minionych pokoleń, to są elementarne wymagania, które społeczeństwo mu stawia. Chodzi wszak o to, aby młodsze pokolenie dzięki niemu nie tylko poznało ten fragment kultury, jaki mu jest dany, lecz uświadomiło sobie, że jest to zawsze tylko drobna część wielkiej całości, i nauczyło się pokory i uwielbienia względem tej całości. Na to jednak sam nauczyciel-wychowawca musi uprzytamniać sobie, jak mało umie i wie, i starać się wiedzieć jak najwięcej i kochać jak najwięcej. Nie ma tu miejsca na pewność siebie na bakalarską zarozumiałość; ta ostatnia jest wprawdzie zjawiskiem znanym i dającym się psychologicznie wyjaśnić, lecz etycznie nic usprawiedliwić jej nie zdoła. W społeczeństwach starożytnych ezoteryczny, zamknięty charakter wiedzy i istnienie wielu szczebli wtajemniczenia zapobiegały temu niebezpieczeństwu; dziś tylko umiejętne wychowanie samych wychowawców może rozwinąć w nich samokrytycyzm; świadomość wielkości kultury i małości własnej.

I tutaj jednak ewolucja kulturalna nowszych czasów przyniosła ważną zmianę punktu widzenia. Niegdyś sfera kultury była uważana za zamkniętą raz na zawsze; nowa twórczość była traktowana jako niedopuszczalna, a przynajmniej niepożądana. Dziś, przeciwnie, wiemy, że stoimy wobec nieograniczonych no-

wych możliwości, że przed twórczością ludzką stoją nieskończone horyzonty; pragniemy tworzyć i cenimy tworzenie. Stąd więc nauczyciel wyrabiać musi w wychowawcach, obok czci i miłości do kultury już wytworzonej, poczucie, że na tej podstawie, danej przez przeszłość, dalej budować należy, i zapał do uczestniczenia w tej budowie. Znowu jednak nie znaczy to, aby w młodzież wpajać lub nawet dopuszczać krytycyzm. Do krytyki ma prawo tylko ten, kto na miejsce krytykowanych wartości nowe, wyższe postawić umie. Krytyka bez twórczości jest niszczącą — nie dla wartości krytykowanych, lecz dla życia duchowego samego krytyka. Młodzież musi więc pod wpływem nauczyciela krytycyzm swój pozostawić w zawieszeniu aż do chwili, gdy przygotowaną będzie do twórczości samodzielnej.

Nauczyciel jest jednak nie tylko przedstawicielem społeczeństwa, bezosobistą instytucją społeczną. Jest on także człowiekiem, członkiem grupy, jak inni. W tym charakterze zaś na nim, jak na każdej jednostce starszej, wchodzącej w styczność z młodszym pokoleniem, spoczywa obowiązek zasadniczy: aby być możliwie doskonałym wzorem do naśladowania dla młodych. Jego obowiązuje to w większej mierze, niż innych członków starszego pokolenia, ze względu na ścisły jego kontakt z młodzieżą. Znowu tu jednak inaczej nieco przedstawia się sprawa w dzisiejszych warunkach społecznych, niż dawniej.

Miara doskonałości jest zawsze względna. W czasach, gdy każda grupa społeczna własne sprawdziany wartości ludzkiej uznawała za bezwzględne, łatwo było określić, jakiego rodzaju wzory należało dawać młodym do naśladowania; typ doskonałego członka grupy był określony dokładnie i raz na zawsze. Gdy jednak oczywiste się stało dla wszystkich umysłów otwartych, że sprawdziany wartości, uznawane w poszczególnych grupach, różnią się między sobą i żaden z nich nie może sobie rościć prawa do bezwzględności, i że dalej sprawdziany te zmieniają się z czasem, nikt prócz zaślepionych dogmatyków nie ośmielił się narzucać młodemu pokoleniu jakiegoś wzoru człowieka jako bezwzględnego. Jedną więc tylko pozostaje droga dla refleksyjnej pedagogii: przykładem osobistym nauczyciela dawać wzór dążenia do względnej doskonałości w tym zakresie, w jakim dany członek grupy powołany jest do działania.

Stosunek nauczyciela do społeczeństwa, którego jest przedstawicielem wobec młodzieży, jak każdy stosunek pomiędzy grupą społeczną a jednostką, zajmującą w niej pewne stanowisko, spełniającą pewne czynności zinstytucjonalizowane, obejmuje ze strony jednostki obowiązek lojalnego wypełniania wymagań grupy, ze strony tej ostatniej zaś obowiązek popierania jednostki w wykonywaniu jej funkcji społecznej, dostarczania jej warunków społecznych, niezbędnych do jej działalności. Nauczyciel odpowiada przed społeczeństwem za swych wychowawców — za to, że będą oni rzeczywiście przystosowani do wymagań życia kulturalnego. Musi on więc mieć ciągłą styczność z szerszym społeczeństwem

i z wielkimi systemami kultury — nauką, sztuką, religią, techniką, ustrojem ekonomicznym i polityczno-prawym — aby znać te wymagania, aby wiedzieć, w jakich warunkach wychowawcy jego życie będą, do jakich zadań społecznych będą powołani. Ponieważ zaś życie kulturalne społeczeństw cywilizowanych coraz to szybszej podlega ewolucji, więc pedagog, który ewolucji tej nie śledzi, nie dotrzymuje jej kroku, wręcz przestaje się orientować w swoich zadaniach i faktycznie przygotowuje swych wychowawców nie do tych warunków kulturalnych, jakie są, lecz do tych, jakie były i przeszły.

Więcej jeszcze powiedzieć możemy. W wielu społeczeństwach tempo ewolucji jest tak szybkie, że zanim dzisiejsi młodociani wychowawcy dorosną i zaczną brać czynny udział w życiu zbiorowym, już to życie innem będzie, niż jest. Prawdziwie sumienny i myślący wychowawca będzie się starał więc nie tylko podążać za wymaganiami życia społecznego, lecz przewidywać przyszłe wymagania, przygotowując swych uczniów już nie do tego społeczeństwa, które jest, lecz do tego, które będzie. Musi więc on być sam w pewnej mierze współtwórcą tej przyszłości, którą wychowawcy jego realizować będą.

Łatwo określić w świetle tych rozważań obowiązki społeczeństwa względem nauczyciela. Umożliwić mu spełnienie jego zadań, to znaczy przede wszystkim przygotować go jak należy do tych zadań. Ponieważ nie jego jest sprawą pomnażać wartości kulturalne w jakiejś specjalnej dziedzinie, więc nie potrzebuje daleko idącej specjalizacji; nawet wtedy, gdy urabia specjalistów, znajomość odnośnej dziedziny jest tylko częścią jego właściwej sfery działania. Ma on kierować rozwojem ludzi — pełnych indywidualności ludzkich; musi więc nietylko posiadać całą niezbędną umiejętność, opartą na prawdziwej wiedzy o człowieku, ale i sam być najpełniejszą, najbogatszą, najharmonijniej zorganizowaną indywidualnością ludzką. Społeczeństwo winno więc dać mu takie wychowanie i wytworzyć dla niego takie warunki życiowe, aby mógł on osiągnąć i zachować poziom osobistego rozwoju, co najmniej równy poziomowi najwyższej rozwiniętych jednostek. Stanowisko jego powinno odpowiadać doniosłości jego funkcji społecznej, a więc być jednym z najwyższych stanowisk.

Nie potrzebujemy chyba podkreślać, jak daleko od tych wymagań stoi życie współczesne. Społeczeństwa, w których możliwe są takie absurdy, jak powierzanie z zasady kierownictwa szkół powszechnych ludziom z t. zw. średnim wykształceniem, i w których stanowisko nauczyciela stoi niżej, niż stanowisko bankiera lub przemysłowca — społeczeństwa takie dalekie są jeszcze od zrozumienia doniosłości funkcji pedagogicznej.



Początków instytucji szkoły doszukiwać się należy również w okresie przechodzenia społeczeństw ludzkich od dzikości do

cywilizacji, od ustroju grup pierwotnych do ustroju wtórnego. Za pierwsze jej zarodki wprowadzić można by uważać grupy rówieśnej młodzieży, które w społeczeństwach dzikich są raz do roku lub raz na kilka lat wspólnie przygotowywane do wtajemniczenia; lecz ponieważ czas przygotowania jest zwykle dość krótki i niema żadnej ciągłości pomiędzy okresami wtajemniczania kolejno dorastających klas młodzieży, więc jeszcze o instytucji szkoły na tym poziomie mówić nie można. Jedna tylko tworzy się wówczas zasada, która przez długie wieki, a w pewnej mierze i dzisiaj jeszcze, nadaje wychowaniu szkolnemu niekóre z najważniejszych jego właściwości: jest to zasada o dosobnienia. Młodzież w szkole jest w większym lub mniejszym stopniu, trwale lub perypodycznie odosobniona od reszty społeczeństwa, tworzy zamkniętą w sobie grupę: to jest jedna z socjologicznie najistotniejszych cech szkoły.

Pierwotne odosobnienie wtajemniczanej młodzieży miało cele magiczne, nie pedagogiczne. Chodziło o uchronienie jej od wpływów magicznie ujemnych a poddanie jej wyłącznym wpływom magicznie dodatnim. Ten magiczny cel odnajduje się jeszcze w pierwszych instytucjach, które już mają wyraźny charakter szkół, mianowicie w kolegiach kapłańskich. Na adeptów kapłańskich splywać miały wyjątkowe potęgi nadprzyrodzone, uzdalniające ich do przyszłych zadań, a niedostępne profanom; z drugiej strony też należało ich ustrzec od profanacji przez zetknięcie z różnymi magicznie szkodliwymi zjawiskami zwykłego życia społecznego. Wcześniej jednak wysuwać się zaczyna, obok magicznego, pedagogiczne znaczenie odosobnienia grupy wychowawców.

W typowej szkole zamkniętej, jak szkoła kapłańska starożytnego Egiptu, szkoła klasztorna średniowieczna, dzisiejszy sierociniec lub szkoła poprawcza, wszystkie te wpływy, które stanowią to, co nazwalibyśmy samorządnym wychowaniem społecznym, są bądź usunięte całkowicie, bądź celowo zreorganizowane. Pierwotne, „naturalne” niejako środowisko społeczne dziecka, złożone z grupy rodzinnej, grup sąsiedzko-towarzyskich i swobodnie tworzących się grup bawiących się rówieśników, zostaje zastąpione przez środowisko sztuczne, składające się z planowo działających wychowawców oraz rówieśników, których stosunki nie są już pozostawione ich inicjatywie indywidualnej i zbiorowej, lecz podlegają celowej regulacji i kontroli przez starszych. Słowem, w instytucji szkoły pedagogia refleksyjna usiłuje od razu i całkowicie zastąpić samorządne wychowanie społeczne. Szkoła zamknięta stanowi w dziedzinie pedagogii równie ambitne przedsięwzięcie umysłu ludzkiego, jak np. w dziedzinie polityki skrajny etatyzm niektórych dawnych monarchii (Egipt starożytny, Peru pod panowaniem Inków, Rosja carska) dążących do zastąpienia wszelkich samorządnych ugrupowań i stosunków społecznych przez racjonalnie zorganizowany i kontrolowany ustrój państwowy.

Do ostatnich czasów ewolucja pedagogii nie dodała prawie nic pozytywnego do instytucji szkoły. Szkoły wpół-zamknięte, jak nowożytnie internaty lub kolegia angielskie, odosobniające wychowawców tylko na pewne okresy i dopuszczające periodyczny powrót w czasie wakacji do pierwotnego ich środowiska, są tylko osłabieniem typu szkoły całkowicie zamkniętej. Współczesna szkoła natomiast, w której młodzież się zbiera tylko na kilka godzin dziennie, przedstawia istotnie coś nowego co do swej budowy; ale te nowe możliwości, które się zawierają w tej budowie, nie są jeszcze nietylko urzeczywistnione, ale nawet całkowicie uświadomione. Szkoła otwarta zarzuciła niektóre z celów, jakie sobie stawiała szkoła zamknięta, ale jeszcze wyraźnie nie postawiła na ich miejsce żadnych celów, zasadniczo nowych, choć w ostatnich czasach spotykamy pierwsze przebliski świadomości, że zadania szkoły muszą być zupełnie inne i daleko większe, niż są, jeżeli ma ona istotnie być narzędziem przygotowania młodzieży do nowoczesnego życia kulturalnego. Faktem jest bowiem, że ambicje dawnej pedagogii okazały się nieuzasadnione, że refleksyjnie wytworzone otoczenie i warunki szkolne nietylko nie przygotowały młodzieży odpowiednio do wymagań cywilizacji, ale nawet nie potrafiły zastąpić należycie samorządnego wychowania społecznego grup pierwotnych.

Zasadniczym dążeniem wychowania w szkołach zamkniętych było zabezpieczenie młodzieży od zetknięcia się z takimi sytuacjami życiowymi, które, zdaniem wychowawców, działając na niewyrobione jeszcze usposobienia i skłonności młodocianego osobnika, mogły doprowadzić do rozwoju społecznie niepożądanych właściwości. Była to więc pewnego rodzaju higiena ducha o charakterze czysto ochronnym. Przypuszczało się, że po dojrzewaniu i wypuszczeniu ze szkoły osobnik będzie w stanie bez szkody dla siebie i dla innych zetknąć się z temi samemi sytuacjami. Tymczasem zaś urabiało się jego charakter na tle uproszczonego, sztucznego otoczenia przy pomocy wyobraźni i przepisów racjonalnych, umysłowość jego zaś rozwijano w zastosowaniu do specjalnie spreparowanych zadań i problemów wymyślonych *ad hoc*.

Otóż głównym i oczywistym brakiem całej tej metody odosobnienia szkolnego było, że wychowanie szkolne pod względem społeczno-moralnym dawało jednostce warunki dobrowolne, lecz bez porównania uboższe w treść i znaczenie, niż nawet samorządne wychowanie społeczne; pod względem umysłowym zaś uczyło ją obracać się w sferze zagadnień nierealnych, nieżywotnych, nie związanych z temi wielkimi i żywotnymi zagadnieniami kulturalnymi, które miała ona napotkać w późniejszych latach. Opuszczając szkołę, młody osobnik o życiu społecznym wiedział mniej i daleko gorzej praktycznie się w niem orjentował, niż gdyby był pozostawiony bezrefleksyjnym wpływom konkretnego otoczenia. Brak ten zaś nie był bynajmniej zrównoważony jakimś skutecznym przygotowaniem do czynnego udziału

w budowie kultury ludzkiej, gdyż nabyte wykształcenie kulturalne nie uzdalniało osobnika do twórczego czynu, lecz tylko w najlepszym razie do zrozumienia cudzych dzieł i do wykonywania ćwiczeń zadanych.

Nowoczesna szkoła otwarta szczyci się tem, że zerwała z systemem odosobnienia, że pozostawia młodocianą jednostkę w pierwotnym jej środowisku i nawet stara się tam rozciągnąć nad nią kontrolę wychowawczą. Ale wszak nie dosyć tej prawie wyłącznie negatywnej zasługi. Nie o to jedynie chodzi, aby nie stawać na przeszkodzie dodatnim wpływom bezrefleksyjnego wychowania społecznego i przeciwdziałać jego wpływom ujemnym, lecz o to, aby dodać do nich zupełnie nowe wpływy, przygotowujące jednostkę do życia w innym, bez porównania bardziej złożonem, szerszem, niebezpiecznem a zarazem wyższem środowisku, niż to, w którym spędza ona lata dzieciństwa i wczesnej młodości.

Szkoła w społeczeństwie cywilizowanem powinna być rodzajem laboratorium społecznego, któremby każdy z wychowanców był zmuszony rozwiązywać coraz to trudniejsze kwestje życiowe, w któremby stawał co chwila wobec nowych a coraz to bardziej skomplikowanych sytuacji, takich, jakich własne pierwotne jego otoczenie nigdy mu nie dostarczy. Zamiast zwężać horyzont ten rozszerzać — oczywiście, stopniowo i umiejętnie — tak, by po ukończeniu wychowania życie społeczne, czy to w najwyższych, czy w najniższych swych objawach, nie miało dla niego tajemnic i aby każdą sytuację, jaką napotka w późniejszych latach, potrafił opanować duchowo.

Tak samo, gdy chodzi o wykształcenie kulturalne, szkoła nie powinna być, jak dzisiaj jest, muzeum kulturalnych wartości, z którymi uczeń się zapoznaje i których znaczenia i użytku dowiaduje się od nauczyciela, lecz realnym warsztatem pracy kulturalnej w którymby wychowaniec uczył się pracować nad urzeczywistnieniem własnych zamiarów, pomysłów, marzeń, posługując się dostarczanymi przez nauczyciela wartościami, jako materiałami i narzędziami, rozwijając czynnie swe najgłębsze zainteresowania, oceniając swe błędy i swe powodzenia nie z punktu widzenia zewnętrznych, z góry narzuconych sprawdzianów cudzego uznania, lecz z punktu widzenia własnych zagadnień i celów.

Zarodki takiej szkoły już są w postaci, odosobnionych i rzadkich prób; obawiać się należy, że nieprędko rozwinie i rozpowszechni się ona, mało kto bowiem zdaje sobie sprawę, jak głębokiego całkowitego przekształcenia wymaga dziś panujący system szkolny. Przekształcenie to jednak nastąpić musi, jeżeli chcemy by z naszych szkół wychodzili ludzie cywilizowani, zdolni do tego, by zorjentować się w płynnym chaosie naszej kultury i z czasem może chaos ten doprowadzić do porządku.

Florjan Znaniecki.

System Daltoński.

Amerykanka, *Helena Parkhurst*, szczerą wielbicielką Marji Montessori, założyła przed kilku laty w miejscowości Dalton w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej szkołę, w której system wychowania i nauczania oparła na zupełnie nowych podstawach. *Helena Parkhurst*, twórczyni nowego kierunku edukacyjnego, zwanego od miejscowości, w której powstała jej szkoła, Systemem Daltońskim (Dalton Plan)¹⁾, jest obecnie jedną z najwybitniejszych postaci w świecie pedagogicznym. Kierunek wychowawczy według Systemu Daltońskiego rozpowszechnia się głównie w krajach anglosaskich — w Stanach Zjednoczonych, w Anglii i w kolonjach angielskich. Swoje zasady wychowawcze rozwija *Miss Parkhurst* między innemi w artykule, ogłoszonym niedawno w czasopiśmie „Das Werdende Zeitalter“, organie oddziału niemieckiego Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania²⁾. Postaramy się w zarysie przedstawić poglądy wychowawcze *Heleny Parkhurst*, głównie zasady i środki, któremi posługuje się w wykonaniu swego planu.

Początki szkoły daltońskiej są nader skromne. Niewielka grupka dzieci i jedna nauczycielka, a mianowicie *Miss Parkhurst*, stanowiły klasę, zespół dla przeprowadzenia pewnych doświadczeń w dziedzinie nauczania muzyki. Wkrótce potem przybyła druga nauczycielka i po dwuletniej pracy w formie prób zebrała się grupa, licząca 30 dzieci, które też stanowiły zawiązek większej szkoły. Dzięki bezinteresownej materialnej pomocy obywateli amerykańskich państwa Murray Crane stanął gmach szkolny, w którym *Helena Parkhurst* rozpoczęła próby około urzeczywistnienia swego planu.

Wyobraźmy sobie gmach szkolny, w którym zupełnie brak znanych nam z własnych przeżyć izb szkolnych z poustawianemi w dwu czy trzech rzędach ławkami; w salach niema katedry nauczyciela, niema też rozkładu godzin. Na pierwszy plan wysuwają się dzieci, pracujące samodzielnie w salach, przedstawiających zupełnie inny widok, aniżeli zwykłe izby szkolne. Przypatrzmy się bliżej życiu społeczności, pracującej w tej szkole.

System Daltoński polega na uspołecznieniu szkoły, zmierza do utworzenia harmonijnego zespołu, kooperacji, w skład której wchodzi dzieci, nauczyciele i rodzice. Punktem wyjścia edukacji w Systemie Daltońskim jest życie domowe dziecka. W domu porusza się dziecko swobodnie, przechodzi z jednego pokoju do drugiego i załatwia różne czynności, bawi się i pracuje. Otóż w szkole daltońskiej pozostawia się dziecku również zupełną swobodę ruchu. Z tej swobody korzysta ono dla pracy około doskonalenia swej osobowości. Dziecko bowiem — już 8 czy 9-letnie

¹⁾ *H. Parkhurst*. Education on the Dalton Plan.

²⁾ *Helen Parkhurst*. Die Universitätsschule der Kinder. Das Werd. Zeitalter. Zeszyt II, R. 1924).

ma poczucie obowiązku i pragnienie dokonania jakiegoś czynu, do czego szuka odpowiednich środków i sposobów. W naturze dziecka widzi tedy *Hel. Parkhurst* potrzebę ruchu, swobody i pragnienie dokonania jakiejś pracy samodzielnie. Obok tego tkwi w naturze dziecka głębokie poczucie godności osobistej i słusznie przypomina twórczyni szkoły daltońskiej głębokie zdanie *Emersona*, według którego odrodzenie szkoły i tajemnica wychowania polega na poszanowaniu ucznia — zdanie, powtarzane ciągle w dziejach pedagogii przez największych myślicieli, między nimi i przez naszego *Trentowskiego*, który w każdym dziecku uznaje bóstwo człowieka, a więc istotę zdolną do samorozwoju, do ustawicznego doskonalenia i ujawniania tkwiących w niej zasobów duchowych. Tak więc idea kooperacji, zasada swobody, zasada samodzielnej pracy i zasada prawdziwego szacunku dla godności osobistej ucznia, dla jego osobowości stanowią filary, na których opiera się System Daltoński.

W szkole daltońskiej niema — jak już wspomniano — klas, izb szkolnych, istnieją natomiast pracownie, warsztaty, laboratorium, gabinety, biblioteki, czytelnie i sale dla studjów, w których uczniowie samodzielnie pracują. Są tam sale: geograficzna, przyrodnicza, historyczna, literacka i t. d., wszystkie zaopatrzone w potrzebne pomoce naukowe i w odpowiednią bibliotekę. W sali geograficznej znajdują się tedy mapy, plany, obrazy, globusy i t. p., obok w sali historycznej zgromadzone są książki, szkice, mapy, tablice chronologiczne, sztychy i inne środki naukowe. W sali literackiej umieszczone są dzieła znakomych pisarzy, a wszelkie „Podręczniki kompilatorskie“, t. zw. u nas „Wypisy i książki do czytania“, jako produkt handlu, są według słów Heleny Parkhurst, „skazane na wygnanie bez litości“. Młodzież czerpie wprost u źródła i obchodzi się bez pośredników.

Nauka nie odbywa się tedy w klasach, gdzie nauczyciele podają wiadomości, a uczniowie przyjmują je zazwyczaj biernie, ale w pracowniach. Tu uczeń zdobywa samodzielnie wiedzę z różnych dziedzin nauki, występując poniekąd w roli badacza, w roli młodocianego odkrywcy tajników wiedzy i umiejętności ludzkiej. Nauczyciele podają pewne zagadnienia, tematy z zakresu poszczególnych przedmiotów, a uczniowie opracowują je samodzielnie w odpowiednich laboratorjach i w kolejności według własnego upodobania. Główne zadanie nauczyciela polega na udzielaniu odpowiedzi na pytania uczniów. Nauczyciel jest tu więc dyskretnym kierownikiem, doświadczonego doradcą, który śledzi postępy ucznia, jego zainteresowania, przychodzi mu z pomocą, wskazując na żądanie środki umożliwiające i ułatwiające rozwiązanie tematu, zadania, którego się uczeń podjął. W szkole daltońskiej widzimy zatem istotną zmianę: usunięte zostało nauczanie, a w jego miejsce zapanowało uczenie się.

Przy dawnym systemie nauczania starał się nauczyciel utrzymać równomierne tempo w podawaniu wiadomości wszyst-

kim uczniom bez względu na ich poziom intelektualny, ich uzdolnienia i zainteresowania. Uczniowie usiłowali dotrzymać kroku, dostosować się do tempa pracy w zakresie poszczególnych przedmiotów. Ale wysiłki te były nadaremne, ponieważ umysł każdego ucznia pracuje w różnym tempie i niejednemu trudno było nadążyć w opanowaniu przedmiotu, niejeden w tym lub owym przedmiocie pozostawał w tyle. W innym natomiast przedmiocie byłby niezawodnie postąpił daleko naprzód, gdyby na to pozwalała dawna metoda nauczania. Co najwyżej opanował uczeń dany materiał pamięciowo, ale nie przyswoił go sobie istotnie, nie wzbogacił swej psychiki. Dziecko może się np. wyuczyć na pamięć utworu poetyckiego w ciągu 10 czy 30 minut, ale aby utwór ten stał się istotną własnością jego duszy, na to potrzeba nieraz dość długiego czasu.

W szkole daltońskiej uwzględni się podobnie jak w zwykłych szkołach różny poziom umysłowego rozwoju dziecka i dla poszczególnych stopni przeznacza się odpowiedni do poziomu intelektualnego materiał naukowy. Jednakże dzieci różnych stopni pracują tu razem we wspólnych laboratorjach, wymieniają swoje myśli i pomagają sobie wzajemnie. Urządzenia szkoły daltońskiej zmierzają właśnie do takiej współpracy.

Każdy uczeń danego stopnia otrzymuje z reguły jednakowe zagadnienie w formie pisemnej lub szkicu; każdą część wykonanej pracy notuje w przeznaczonym na to zeszytce w postaci wykresu. Codziennie zwracają się najpierw uczniowie danego stopnia do nauczyciela, do swego „doradcy klasowego” i omawiają z nim wspólny temat. Rano, 15 minut przed rozpoczęciem swej pracy, zgłaszają się uczniowie do nauczyciela z zapytaniami, przedstawiają mu trudności, jakie im się nasunęły podczas wcześniejszej pracy nad rozwiązaniem zagadnienia, zasięgają porady co do planu i podziału swego zadania. Czas ten poświęcony jest tedy głównie organizacji pracy, nauczyciel stwierdza, jak daleko uczeń postąpił w opracowaniu poszczególnych działów swego zadania. Po takim omówieniu każdorazowego stanu pracy udają się uczniowie wszystkich stopni do różnych pracowni i tam w dalszym ciągu zajmują się odnośną częścią zadania. W laboratorjach spotykają się grupy uczniów i pracują wspólnie przy jednym stole nad rozwiązaniem wspólnych zadań, przyczem odbywa się żywa wymiana myśli. W ten sposób wytwarza się w każdej pracowni pogodna i radosna atmosfera pracy społecznej, budzą się i rozwijają uczucia społeczne. Dzieci według upodobania pracują w jednym laboratorium kilkanaście minut lub całe przedpołudnie, przechodzą swobodnie z jednej pracowni do drugiej, nie pytając o pozwolenie.

Wszystkie zadania ma każdy z uczniów wykonać w ciągu jednego miesiąca szkolnego, liczącego 20 dni (tydzień szkolny liczy 5 dni) i stąd jeden dzień szkolny przyjmuje się jako jednostkę mierniczą. Dla poszczególnych działów zadania (tematy z matematyki, przyrody, historii, geografii, języka i t. d.)

oznaczony jest przeciętnie czas wykonania, pozostawia się jednak każdemu swobodę w powolniejszym lub szybszym tempie wykonania tematów z zakresu poszczególnych przedmiotów. Zanim uczeń otrzyma drugie zadanie, musi wpierw skończyć poprzednie. Jeśli wykona swe zadanie przed upływem oznaczonych 20 dni, może natychmiast podjąć następne zadanie.

Każdy uczeń otrzymuje rodzaj notatnika, t. zw. „kartę z a d a n i ą”, w której notuje codziennie postępy w zakresie poszczególnych działów swej pracy¹⁾. W ten sposób kontroluje wyniki pracy, przedstawione w postaci wykresu. Nauczyciel sprawdza ilość dni, potrzebną każdemu uczniowi do wykonania zadania i zachęca go do należytego podziału czasu stosownie do trudności, jakie nasuwają poszczególne tematy. Skoro n. p. uczeń w piątym dniu pracy skończył 20 części swego zadania z zakresu przyrody, musi wpierw skończyć wszystkie inne działy swego zadania (a więc z geografii, historii, języka, matematyki i t. d.), zanim dozwolone mu będzie podjąć następne zadanie przyrodnicze.

Zadania z zakresu jednego przedmiotu, n. p. matematyki, zabierają danemu uczniowi więcej czasu, aniżeli n. p. z języka, zależnie od zdolności i zainteresowań. W szkole daltońskiej możliwe jest uwzględnienie tempa pracy każdego ucznia w zakresie poszczególnych przedmiotów nauki, przy takim systemie nauki poznaje też uczeń swoje uzdolnienia, co rozumie się wywiera duży wpływ na jego stosunki w życiu późniejszym.

Zniechęcenie do pewnych przedmiotów znika; uczeń stwierdza natomiast, że zdolności jego w tym lub owym przedmiocie są słabe i braki te nadrabia odpowiednim podziałem czasu. *Helena Parkhurst* przytacza zdanie jednego z uczniów szkoły daltońskiej o większej wartości nowego systemu edukacyjnego w porównaniu z dawną szkołą. „Jeśli dawniej nie mogłem postąpić w jakimś przedmiocie, winę tego przypisywałem — ja i moja matka również — nauczycielce; teraz przekonuję się, że dla zrozumienia jednych rzeczy potrzeba mi więcej czasu, niż dla innych. Zdarzają się dni, w których jakiej rzeczy żadną miarą zrozumieć nie mogę i wówczas zabieram się do innego bardziej interesującego zadania i praca idzie doskonale. Rzecz szczególna, że skoro dnia następnego wracam znowu do rzeczy poprzednio dla mnie trudnej, wszystko mi się rozjaśnia i rozumiem teraz dobrze”.

Przed końcem nauki przedpołudniowej przychodzą uczniowie jednego stopnia do nauczyciela-specjalisty na konferencję celem omówienia wykonanej pracy. Każdy prawie uczeń wnosi coś wartościowego, ponieważ każdy ujmuje swą pracę z innego punktu widzenia. W ten sposób opracowują uczniowie wspólnie z nauczycielami codziennie część swego miesięcznego zadania.

¹⁾ Zob. artykuł „Z najnowszych prób reformy wychowania” *M. Sokalowej* (Szkoła Powszechna, Zesz. II, R. 1922).

Każdy z nauczycieli-specjalistów ogłasza na tablicy szkolnej, umieszczonej u wejścia do budynku godzinę, w której uczniowie danego stopnia winni się zgromadzić celem omówienia zadanych tematów lub wykonanych prac. Dzieci, przychodząc rano do szkoły, odczytują ogłoszenia na tablicy i według nich orientują się, u którego nauczyciela mają się zebrać. Nauczyciel gromadzi np. tych uczniów, którzy doprowadzili pracę do pożądaných wyników i ci mogą otrzymać nowy materiał. Jeśli nauczyciel zgromadzi wszystkich uczniów danego stopnia, wówczas wywiesza na drzwiach laboratorium ogłoszenie, że w tych a tych godzinach pracownia ta jest zamknięta, uczniowie zaś innych stopni, którzy właśnie mieli zamiar tu pracować, zmuszeni są w tym czasie udać się do innej pracowni. Po upływie niedługiego czasu dzieci przyzwyczajają się do takiej organizacji pracy i tuż po przyjeździe do szkoły przeglądają dokładnie ogłoszenia na tablicy, według których układają sobie odpowiedni plan pracy. Nauczyciel może tedy pracować z jedną grupą uczniów bez straty dla innych, którzy równocześnie uczą się w innych pracowniach.

W ten sposób przedstawia *Helena Parkhurst* w ogólnym zarysie System Daltonski, który stanowi nową drogę życia w szkole. Na drodze tej jednostka szuka i znajduje siebie, swoje ja, urzeczywistnia swą osobowość.

O próbach wprowadzenia Sytemu Daltonskiego w Anglii napisał obszerniejsze studjum pedagog francuski *M. Garde*. Zwiędził on w r. 1922 wyższą szkołę elementarną dla dziewcząt tak zwaną „Central School” w Cambridge, w Anglii, która to szkoła wprowadza stopniowo w życie system edukacyjny *Heleny Parkhurst*; wrażenia swoje i refleksje w związku ze zwiedzeniem tej szkoły ogłosił w czasopiśmie „Revue Pédagogique”¹⁾.

„Central School” w Cambridge mieści się w nowym, czystym, wzorowym budynku w stylu angielskim zdala od centrów pracy. Pawilony połączone galeriami ołączają prostokątne dość rozległe podwórze. W salach dużo światła i powietrza. Do „Central School” przyjmują uczennice w wieku od lat 11 i z reguły pozostają w szkole 4—5 lat. Wchodzę z p. *Bailey-Churchill*, dyrektorką szkoły — opowiada p. *Garde* — do wyższego oddziału kl. I (oddział najniższy to X). Małe Angielki są właśnie przy pracy, zachowują się zdumiewająco spokojnie i cicho. Salę wypełnia około 30 uczennic. W sali zwracają moją uwagę przepiękne sztychy artystyczne, dar obywatela z Cambridge, widzę półki pełne książek, szkieł różnych narzędzi i rodzajów broni. Na sztaludze rozwieszona duża tabela, podzielona na kolumny; tu znajdują się grupy pytań z historii, oznaczone numerami. Na końcu każdej grupy po wykazie książek, odnoszących się do danej kwestji, umieszczone są zajmujące wycinki z czasopism periodycznych i dzienników. Uczennice są właśnie w toku poszukiwań, robienia notatek, opracowują jedno z zagadnień w podanej grupie — szukają na nie odpowiedzi.

¹⁾ *M. Garde*. Le plan Dalton. (Rev. Ped. Nr. 11 r. 1923).

P. Morley, nauczycielka historii, mająca ukończone studia w uniwersytecie londyńskim, opowiada, w jaki sposób zorganizowała robotę, jak się cieszy osiągniętymi wynikami. W roku 1921/1922 przystąpiła wraz z uczenicami wyższego oddziału do tematu bardzo poważnego „Europa, począwszy od r. 1815”. Aby ułatwić lekturę dzieł, znajdujących się w bibliotece szkolnej, podała p. M. dziesięć punktów, odnoszących się do jednego z państw, a uczennice stosownie do swych upodobań obierały jeden z nich i do opracowania wybranej kwestji miały ok. 12 tygodni czasu, Z końcem każdego miesiąca nauczycielka oceniała i krytykowała ich prace. Zainteresowanie uczennic było duże, tem bardziej, że temat ten nie był dotąd poruszany, a istotny stan Europy 19 stulecia, który każdego zajmuje, stopniowo się im rozjaśniał. Program z historii na rok następny ma charakter odmienny. Nauczycielka chce skłonić uczennice do pogłębiania wiadomości już nabytych; tematem będzie rozwój społeczny i ekonomiczny Anglii, od epoki kamiennej począwszy. Rysunki wykonane ręką nauczycielki przedstawiają ślady tej epoki. Przy każdej opoce uwzględnia też w zarysie stan Europy współczesnej. Zadania t. j. rysunki, wypracowania pisemne, uporządkowanie zbiorów, podzielone na miesiące. Na październik przypada skolekcjonowanie sztychów i wykres ilustrujący imigrację ludzi i zwierząt ku Zachodowi.

W jednym z krąganków zwracają uwagę trzy uczennice, zajęte przy stole wypisywaniem liczb. Są to dziewczynki, oddające się gorliwie matematyce i wyprzedzające w znacznym stopniu swoje koleżanki. — Wchodzimy na pierwsze piętro, gdzie w jednym z pawilonów mieści się laboratorium o wspaniałem oświetleniu. Naokoło prostokątnego stołu siedzą 12-letnie dziewczynki. Wzdłuż ściany na półkach ustawione są różne aparaty i przyrządy fizyczne. Nauczycielka objaśnia i zachęca uczennice do pracy nad obranym tematem. Również i w nauce literatury, w lekturze wypróbowano w „Central School“ System Daltoński.

Zarówno nauczyciele, jak i uczennice wyrażają się przeważnie nader życzliwie o nowym systemie edukacyjnym. Większość uczennic ceni to, że mają pracę twardszą, więcej dokładną i zaszczytną. Niektóre poważniejsze umysły z radością utrzymują, że jest do dobrze przyzwyczaić się do wysiłków, których wymaga życie. Natury sumienne i skrupulatne znajdują przyjemność w zatrzymywaniu się nad trudnościami, powracania do nich, zadawania pytań sobie i innym. Zdaje się, że istotnie System Daltoński daje niezwykle sposobności rozwoju umysłowego i moralnego; przyznają to wszyscy nauczyciele. Znać postępy w kompozycji, w wypracowaniach, w stylu, w wysławianiu się. Są jednak wśród uczennic „Central School“ i przeciwniczki nowego systemu. Te wolałyby, aby wszystkie miały jedno i to samo zadanie, aby lekcje odbywały się z profesorem, któryby im wszystko wytłumaczył. Są to — jak utrzymują nauczycielki — zwolenniczki najmniej-szego wysiłku.

Nader interesującą i zmienną dla umysłowości francuskiej jest krytyka Systemu Daltońskiego ze strony p. *M. Garde'a*, jako przedstawiciela kultury romańsko-lacińskiej. Twierdzi mianowicie p. *M. Garde*, że System Daltoński jest wytworem umysłowości anglo-saksońskiej, która jest przeciwstawieniem geniuszu lacińskiego. My Francuzi — mówi p. Garde — również żądamy, aby dziecko myślało samodzielnie, ale sądzimy, że myśl jego znaleźć powinna soki odżywcze w umyśle dojrzałym, my zwracamy jego uwagę na pojęcia, zwracamy jego wzrok ku prawdzie, słowem pobudzamy jego inteligencję, jego zdolność rozumowania. System Daltoński apeluje do głębszych instynktów, do skłonności, do temperamentu, do charakteru. W istocie, zaprzecza on naszym przyzwyczajeniom i zasadom, pociąga jednak, bo jest nowością, czemś niezwykłym i zmusza do zastanawiania się nad samą istotą naszych metod.

Pozwolimy sobie tutaj podnieść przedewszystkiem to, co się nam wydaje trudne do przyjęcia, a może nawet niebezpieczne, pryncypjalnie gdy idzie o wychowanie dziecka francuskiego.

Pani *Parkhurst* utrzymuje, że już dziecko 8-letnie oddać się może poszukiwaniom przy pomocy kwestjonariusza, na co zresztą daje przykłady z życia w Ameryce. Nam się jednak zdaje, że osobista praca dziecka w wieku od lat 8 do 12 powinna polegać głównie na możliwości zastosowania reguł, podanych mu przez nauczyciela i dokładnie objaśnionych. Jest to rzecz zbyt poważna pozostawienie dziecka od początku jego własnemu doświadczeniu. Jak może ono uniknąć nudy powolnego nader rozwoju, niesłychanych błędów i niedoręczności, mylnych a stanowczych kroków, które mogą tamującą działać na jego rozwój indywidualny?

Zresztą naśladowanie, reprodukowanie, postępowanie pod kierunkiem jest również terminowaniem istoty ludzkiej. Świat nie nasuwa nam podczas życia wyłącznie zadań, na które musielibyśmy odpowiedzieć osobistymi postanowieniami, przemyślaniami i odważniami — on daje nam na szczęście żywe przykłady rozsądku i cnoty. Skoro p. *Parkhurst* umieszcza w pracowni jako rzecz najważniejszą wśród pomocy naukowych książki, napisane przez przodowników ludzkości, każe tedy milczeć jednemu nauczycielowi, aby mogli mówić inni. Jednakże ci ostatni przemawiają do człowieka dojrzałego; rola zaś nauczyciela-Francuza polega na tem, by być ich tłumaczem uważnym i wiernym względem dzieci, które wychowuje.

Czyż należy sobie odmówić tego współzycia z największymi i najmniejszymi? Czyż mamy wyrzec się naszego powołania, które nam nakazuje prowadzić dziecko w świat ducha? Osobowość nauczyciela wywiera głęboki wpływ na ucznia; nasze poszukiwanie prawdy, wspólne skupienie się, jakoby w modlitwie — oto momenty wychowawcze, działające daleko silniej, niż formalne rezultaty, które się okazują niewystarczające. Najlepsze nauczanie jest to, które daje uczniowi wrażenie wielkiego wysiłku ze strony nauczyciela i które budzi w nim sympatię dlań i chęć naśladowania jego przekonania i skromności. Rozpoznaje

wtedy naturę wysiłku intelektualnego, pojmuje skrupuły, zauważa konstrukcje logiczne, przychodzi do zrozumienia funkcji myśli, jest w kontakcie z myślą czynną i żywą.

Najczęściej lekcja przybiera charakter współpracy gorącej, tworzy się nastrój duchowy, praca wewnętrzna staje się intensywniejsza, każdy wnosi swój osobisty punkt widzenia, oto rodzą się pomysły, inwencje w sposób spontaniczny, a pomiędzy nauczycielem a uczniami wytwarza się więź duchowa — zrozumienie wzajemne, czuła przyjaźń, oparta na wspólnej inteligencji. Nie jest to braterstwo przypadkowe, jak w systemie Daltona, ale korzenie jego tkwią głęboko we wspólnej pracy, trwającej przez czas dłuższy.

Czyż nie byłoby nierozsądkiem tłumaczyć dziecku, że tylko to ma znaczenie, co ono samo wyszuka. Może być, że instynkt społeczny jest dość silnie rozwinięty w rasie anglo-saksońskiej i że niema obawy, iż system taki wytworzy dziki indywidualizm. We Francji nie byłoby to bezpieczne. Tam umysły z natury są krytyczne i niezależne. Zachwyt dla nauczyciela, którego się obawia p. *Parkhurst*, jest tu zazwyczaj przejściowy; u dzieci francuskich jest fantazja, pragnienie nowości, czegoś nieprzewidzianego i niebywałego, tendencja raczej ku odrzuceniu wszelkiej tresury, niż do naśladowania, czy też do rutyny. Chcąc przyszłe społeczeństwo uchronić przed wstrząśnieniami anarchii i bezładu ogólnego, dążyć należy do wychowania racjonalnego w szkole, dzieci nauczyć się winny szacunku dla zasad wyższego porządku i uznawać drabinę wartości.

Zwazywszy to wszystko, może być, że szkoła francuska przedstawia obecnie obraz zsystematyzowania zbyt ograniczony; w miarę zdobyczy naukowych, w miarę jak się życie komplikowało, zadanie stawało się trudne, gdyż chcieliśmy podać dziecku wszystkie bez wyjątku wiadomości. Stąd pochodzi pokawałkowanie czasu, nieskończona ilość lekcji, obserwacje sumaryczne i powierzchowne. Stąd też umysły przeciętne asymilują wiedzę taką niedokładnie, ujawnia się tendencja do pracy wyłącznie pamięciowej bez wartości racjonalnej. P. *Parkhurst* przypomina rzecz słuszną, że przedewszystkiem zapoznać się należy z potrzebami dziecka. Trzeba wraz z niem odgadnąć, w jaki sposób chce żyć, nie zaś myśleć wyłącznie, żeby je przystosować do wszystkich potrzeb naszego życia. Umieć ucznia wezwać, aby się wypowiedział szczerze — myśl ta obowiązuje przedewszystkiem okres młodzieńczy, kiedy ujawniają się sady, gusta, uczucia. W szkołach naszych posiadamy nieskończoną wartość osobistej refleksji; należałoby ją rozszerzyć. Nie zapuszczając się tak daleko, jak p. *Pankhurst*, która nie zatrzymuje nic z dawnych zwyczajów, możnaby dążyć do ustanowienia osobnych godzin swobodnej pracy uczniów w szkole, w urządzonych odpowiednio salach, pod kontrolą nauczycieli. W ten sposób możnaby lepiej poznać młodzież, wspierać jej inicjatywę, oryginalność, zapalać właściwy tym, którzy stworzyć mają przyszłe społeczeństwo. H. R.

Rozwój i wychowanie płciowe dziecka w świetle Freudyizmu.

(Dokończenie).

ROZDZIAŁ V.

Krytyka Freudyizmu¹⁾.

Przeciwko poglądom Freuda wogóle a metodzie psychoanalitycznej w szczególności podniosły się i podnoszą jeszcze ustawicznie głosy sprzeciwów, przebiegające całą skalą od obelg po poważnej krytyki naukowej. Gdy psychoanaliza — niewątpliwie w zbyt pospiesznym tempie i w zbyt uogólniającym zapędzie — zagarnia coraz to nowe dziedziny życia duchowego, to i głosy owe odzywają się z ust przedstawicieli różnych gałęzi wiedzy i działalności praktycznej. Z natury rzeczy protestują głównie lekarze, psychologowie i pedagogowie. Nie może być naszą rzeczą zreferować tę polemikę, w której po jednej stronie stają entuzjastyczni zwolennicy Freuda, po drugiej zaś jego przeciwnicy. Chcemy

¹⁾ Literatura seksologiczna o charakterze polemicznym, krytycznym i apologetycznym w stosunku do teorii i techniki Freuda nazbyt jest wielka, by ją tu przytaczać można. Z klasycznych dzieł ściśle seksologicznych, których autorowie w mniej lub więcej krytyczny sposób stosunek swój do Freuda określają, wymienimy tylko następujące: *Dr Havelock Ellis*: „Geschlechtstrieb u. Schamgefühl” (tłum. z angielskiego Julia E. Kötscher. Würzburg 1901), „Das Geschlechtsgefühl” (tłum. Dr. Hans Kürelli, Würzburg 1903), „Mann u. Weib” (II wyd. tłum. Dr. Hans Kürelli. Würzburg 1909), *Dr. Albert Moll*: „Untersuchungen über die Libido Sexualis” Berlin 1897 — 1898, „Das Sexualleben des Kindes” (Lipski), oraz *Iwan Bloch*: „Das Sexualleben unserer Zeit in seinen Beziehungen zur modernen Kultur” (Berlin 1909).

Z literatury ściślejszej przytaczamy (prócz wymienionych w tekście): *C. G. Jung*: „Versuch einer Darstellung der psa. Theorie” (Jhb. für psa. und ps. path. Forschungen V. 1913.), *Bleuler*: „Die Psychoanalyse Freuds” (Jhb. II. 623-730) — oba w duchu psychoanalitycznym, nadto: *Regie et Hésuard*: „La Psychoanalyse”. Alcan (z obszerną literaturą), i *P. Janet*: „La Psychoanalyse” Journal de Psychologie 1914. Nr. 1 i 2; z obozu przeciwnego *Kronfeld*: „Über die psychologischen Theorien Freuds u. verwandte Anschauungen” (Archiv für die gesamte Psychologie. (T. XXII. 1911. 130-248) — odpowiedź z obozu freudowskiego *Gastona Rosensteina* (Jahrbuch für psa. u. ps. path. Forschungen V. 193. 741-798). — Artykuły i prace krytyczne: *Kuno Mittenzwey*: „Versuch zu einer Darstellung u. Kritik der Freudschen Neurosenlehre” (Ztsch. für Pathopsychologie I. i n.), *Isserlin*: „Die psa. Methode Freuds” (Ztsch. für die gesamte Neurologie u. Psychiatrie I. 1910), *J. H. Schulz*: Psychoanalyse. (Ztsch. für angewandte Psychologie u. psychologische Sammelforschung II. 1909), tegoż: „Freuds Sexualpsychoanalyse” (Berlin 1917), — artykuły w „Zeitschrift für Sexualwissenschaft” (wyd. przez A. Eulenburga i Iwana Blocha): *Dr. Heinrich Körber*: „Die Freudsche Lehre u. ihre Abzweigungen” (T. III. 1916. I. Z.), *Iwan Bloch*: „Über die Freudsche Lehre” (T. III. 1916. IV. Z.) i i. — Ze stanowiska pedagogicznego omawiają freudyzm: *P. Häberlin*: „Psychoanalyse u. Erziehung” (Bericht der Verhandlungen des Intern. Vereins für mediz. Psychologie u. Psychotherapie. Wiedeń 1913), oraz *Dr. H. Müller*: „Psychoanalyse u. Pädagogik” (Ztsch. für pädag. Psych. u. exper. Pädagogik. 1917. I. II. III.), — prócz już wspomnianych lub przytoczonych w dalszym ciągu niniejszego rozdziału. U nas krytycznie zajmują się Freudyzmem szczególnie wymienione już w innym miejscu prace *Blachowskiego*, *Bandrowskiego*, *Nunberga*, *Wotowicza* i i.

tylko odnośnie do naszej kwestji (życia płciowego dziecka) zestawić zasadnicze plusy i minusy.

Nie ulega wątpliwości, że zasługą Freuda pozostanie to, że zwrócił baczną uwagę na życie płciowe dziecka w okresach wyprzedzających okres pokwitania, dowiódłszy, że popęd ten istnieje i objawia się nie tylko, jak na ogół przypuszczano, dopiero w tym okresie; że on pierwszy dał syntetyczny pogląd na ciągły rozwój życia płciowego człowieka od dzieciństwa do dojrzałości; dalej, że dowiódł wpływu, jaki przeżycia płciowe z dzieciństwa mają na całe życie późniejsze człowieka; że wykrył mechanizm wielu błędów dziecięcych i późniejszych nerwic, ukazawszy ich źródło w owych właśnie przeżyciach dziecięcych; że w swej teorii psychoanalitycznej taki nacisk położył na moment nieświadomości, czem psychologję ogólną rozszerzył i pogłębił a pedagogji wskazał dziedzinę dotąd prawie nieuwzględnianą zgola i rokującą niewątpliwie pewną przemianę poglądów na wychowanie, jako metodę i jako cel¹⁾, w swej technice psychoanalitycznej zaś opracował metodę wnikania do tej nieświadomości i wyzwalania symptomotwórczych kompleksów. (Pomijam oczywiście znaczenie Freuda w patologji nerwic, głównie tzw. psychonerwic, a po części i psychoz). Wszyscy poważni przeciwnicy Freuda (zupełni lub częściowi) nie podają też w wątpliwość samego charakteru jego, jako człowieka i uczonego. Miano „poważnego badacza” przyznaje mu *Kronfeld*, „logiczną bystrość” podziwia w jego wywodach *T. Heller* („Grundriss der Heilpädagogik” 1912. str. 113), tożsamo *Aschafenburg*, *Forel*, *Isserlin*, *Binswanger*, *Friedländer*, *Kraepelin*, *W. F. Förster*, *William Stern*

¹⁾ Uczynił to już przedtem *Waldstein* w pracy pt. „Das unterbewusste Ich und seine Bedeutung für die Erziehung” (Wiesbaden, Bergmans Verlag.) — Nie od rzeczy będzie zwrócić uwagę na doniosłą rolę, jaką w etjologii zbroczeń instynktu płciowego przypisuje nieświadomości *T. Ribot* („Psychologia uczuć”, str. 303 i n.). Pomijając „dziedziczność” oraz „zwyrodnienie”, jako „niczego nie wyjaśniające”, wymienia *Ribot* następujące przyczyny owych zbroczeń: 1. anatomiczne i fizjologiczne (budowa organów płciowych), 2. społeczne (współżycie ludzi jednej płci) oraz 3. nieświadome, o których to ostatnich tak mówi: „Polegają one na dziwnych skojarzeniach pojęć, które tworzą się w okresie dojścia do dojrzałości płciowej^{*)} i których ostateczna przyczyna wymyka się nam. Co więcej, spostrzeżenia zdają się przekonywać nas, że już w wieku bardzo wczesnym (około piątego lub szóstego roku) powstają pewne nieświadome zjawiska płciowe, wywołujące skojarzenia pojęć, stające się w wieku późniejszym podścieliskiem naszych uczuć i chcen. Większość tych skojarzeń są zjawiskami niestalemi i pozostają w dziedzinie nieświadomości. U zwyrodniałych nabierają one charakteru popędogo i przesładowczego, będącego charakterystyczną cechą ich psychologii; od ich natężenia zależy stopień towarzyszącej im świadomości, siła związanych z nimi wspomnień, wreszcie znaczenie, jakiego nabierają w późniejszym życiu.

Istnienie pod-osobowości nieświadomej, rządzącej osobowością świadomą, objawia się w danym wypadku daleko wyraźniej, niż gdzieindziej.”

^{*)} Podkreślenie to, jakoteż następne pochodzą odemnie i stwierdzają tę — wobec niepowoływania się *Ribota* na Freuda — zastanawiającą u obu zgodność interpretacji psychologicznej zjawisk z dziedziny „Vita sexualis”.

i w. i. Nie można Freuda czynić odpowiedzialnym za niesu-
miennosć tych, którzy praktykują tzw. „dziką psychoana-
lizę” — przeciwko tym zwraca się sam Freud niejednokrotnie (Kl.
Schriften I. 109. 137 i n. 230. II. 14, 34) — oraz za ekstrawagancję
pomysłów np. Junga, który pojęcie libido rozszerza do zna-
czenia metafizycznego a objawy jej u dziecka tłumaczy jako
„tęsknotę za łonem matki”, w śledzeniu zaś jej prze-
mian w psychologii ludów (religii i mytologii) puszcza niejedno-
krotnie wodze swojej fantazji, — (por. np. „Wandlungen u. Symbole
der Libido”, Jahrb. für psa. u. psychopath. Forschungen T. IV.) —
lub za nienaukowość Stekla, Sadgera i i., zbyt gwałtownie inter-
pretujących wszelkie objawy twórczości artystycznej wy-
łącznie zapomocą konstelacyj seksualnych.

Mimo tych „okoliczności łagodzących” i mimo niewątpli-
wych zasług Freuda i tak jeszcze dość pozostaje punktów, prze-
ciw którym zastrzeżać się obecna nauka przez swych przedstawicieli
w sposób jak najbardziej stanowczy. Z bogatej literatury pole-
miczno-krytycznej przytoczymy tu opinię T. Hellera (o. c.), prze-
mawiającego w imieniu patologii i pedagogii leczniczej, oraz
W. F. Foerstera („Psychoanalyse und Pädagogik” Österreichische
Rundschau T. XXXV. Z. 2., nadto w „Sexualethik und Sexual-
pädagogik” (1913) Roz. „Neurose und Sexualethik” str. 122 i n.
i w „Erziehung und Selbsterziehung” Roz.: „Sexualpädagogik”
(„Wychowanie i samowychowanie” przekład mój. Nakł. Gebeth-
nera i Ski) — i W. Sterna („Die Anwendung der Psychoanalyse
auf Kindheit. Ein Protest”. Ztsch. für angewandte Psychologie
1913. T. 8. Z. 1. 2.), przemawiających w imieniu pedagogii i psy-
chologii, — do których pokrótce dołączymy jeszcze opinie kry-
tyczne kilku innych badaczy.

Krytyka T. Hellera.

T. Heller, uznając w przeważnej części poglądy Freuda,
sądzi, że odnosić się one mogą jedynie do osobników anormal-
nych, bo, — jak mówi — „nie potrzeba zbyt wielkiego doświad-
czenia, by udowodnić, że u wielu dzieci, zwłaszcza u dziewcząt,
nie można zauważyć aż do okresu pokwitania najlżejszych nawet
znaków popędu płciowego” (o. c. 113). Natomiast wśród dzieci
seksualnie neurotycznych. wykazać można istotnie, że posiadają one
przedwcześnie rozwinięty i nadmierny popęd płciowy, że upra-
wiają owo „cmokanie” (Ludeln, Lutschen, Dudeln) i onanię nie-
mowlęcą i że oddają się autoerotyzmowi poszczególnych sfer
erogenetycznych. Co do „cmokania” nie sądzi Heller wraz z A.
Mollem (Das Sexualleben des Kindes. Berlin 1909, str. 115), ażeby
ono u wszystkich niedorozwiniętych dzieci miało charakter sek-
sualny. Ów nałóg u wielu psychopatów — nawet dojrzałych —
oddziaływa jedynie usypiająco a pochodzi — podobnie jak ona-
nja — z ogólnej psychopatycznej konstytucji. — Natomiast
u t. zw. psychopatologicznych dzieci wykazuje Heller na pod-
stawie własnych spostrzeżeń, tudzież Molla, Weygandta, pani

Stelzner, Bleulera i z powołaniem się na psychoanalitików: Freuda, Stekla, Junga i. — te same zboczenia seksualne, co Freud. „Tu znajdujemy już u małych dzieci wybitną erotykę, jak ją Freud znakomicie opisał — on oczywiście z tą supozycją, że właściwością te posiadają wszystkie dzieci, gdy tymczasem my przyznajemy je tylko dzieciom wyraźnie psychopatycznym.” (str. 511.) Wymienia Heller np. orgjastyczną manję całowania (u 7 letniej dziewczynki), masturbację (u 4 letniego chłopca) i żądę oglądania nagości (voyeur), erekcje, autoerotyzm a nawet pożądanie płci drugiej (u 9 letniego chłopca), zakochanie się, popęd do okrucieństwa (sadyzm). Pani Stelzner („Die psychopathischen konstitutionen”. Berlin 911), która zbadała 28 dzieci psychopatycznych (14 chłopców i 14 dziewcząt), znalazła u tych dzieci w wieku 2—14 lat (u 19 w wieku od 2—10 lat) najrozmaitsze formy aktualizowania popędu płciowego od najdelikatniejszych oznak erotycznych aż do brutalnych zamachów. „Znajdujemy — mówi — zarówno prostą popędową onanię cielesną albo masturbację niezwiązaną wcale z myślą o drugiej płci, jakoteż czynności, które prą ślepo i w nieokreślony sposób do płci odmiennej”. Jako czynniki, pobudzające popęd płciowy, wymienia Heller wśród innych strach (np. przed pytaniem) i karę cielesną. Zastrzega się jednak przed uświadamianiem płciowem psychopatycznych jednostek, sądząc, że tu najłżejsze już napomknienia obudzić mogą utajone popędy; za jedyną odpowiednią dla nich metodę uważa przeciwnie „jakkajintensywniejsze odwracanie uwagi” (Ablenkung) od tych kwestyj, np. za pomocą pracy. Uważa też Heller, że przykłady przytaczane przez psychoanalitików na dowód seksualizmu u dzieci normalnych, ich zachorzeń oraz skuteczności metody psychoanalitycznej (uświadamiającej) niczego nie dowodzą, bo 1) metody te celu swego nie osiągają, a 2) dzieci te są anormalne. (Por. Jung: „Über Konflikte der kindlichen Seele”. Lipsk. Wiedeń 1910 oraz Freud: „Analyse des Phobie eines 5-jährigen Knaben”. Jahrbuch 1909. ¹⁾)

Co do psychologii zboczeń i spaceń płciowych, przyjmuje

¹⁾ Podobne, choć i pod innemi względami negatywne stanowisko zajmuje wobec teorii Freuda A. Moll („Das Sexualleben des Kindes” str. 13). „Co Freud opisuje jako objawy płciowości dziecięcej, jak np. pewne ruchy ssące, niema wedle mego zdania nic wspólnego z życiem płciowem, podobnie jak funkcje żołądka czy jakiegoś innego organu. Przytaczane również przez Freuda i jego zwolenników w ostatnich czasach objawy z wieku dziecięcego, tłumaczone przezeń jako seksualne a mające zwłaszcza później tak wielką odgrywać rolę w hysterji, neurastenji, nerwicy przymusowej i lękowej, jakoteż w „Dementia praecox”, pozostają w niewielkim tylko związku z właściwem życiem płciowem dziecka. W każdym zaś razie nie zbadał Freud w sposób systematyczny poszczególnych objawów seksualnego życia dziecka”. — Zaprzecza też Moll w innym miejscu (str. 171/172) wyłącznie seksualnej etjologii nerwicy, a zwłaszcza wywodzeniu ich z seksualnych przeżyć dzieciństwa, pod metodycznym zaś względem zarzuca teorii psychoanalitycznej zbytnią dowolność w interpretowaniu „symbolów” chorobowych, a nadto suggestywne oraz mimowolne wmawianie w chorych i nieliczenie się z ich „złudzeniami pamięciowemi”; wszystkie te błędy sprawiają, że owe historie chorobowe, do których psychoanaliza taką wagę przywiązuje, żadną miarą przekonać Molla nie mogą.

Heller w pewnej części wypadków „stłumienie” Freuda, w większości jednak wypadków przyjmuje ogólną konstytucję psychopatyczną, objawiającą się nie tylko w przedwczesnej piciowości zboczzonej, lecz i w całym szeregu innych zбоczeń duchowych (nieuwaga, nieposłuszeństwo, lenistwo, przymusowe wyobrażenia i czynności, złudzenia zmysłowe itd.), tak że u tych osobników spełnianie autoerotycznych czy heteroseksualnych funkcji jest często reakcją tylko na ogólne uczucie dysforji, którą dzieci te starają się za wszelką cenę stłumić i w tym celu szukają silnych emocyj. — Zgodnie z temi swojemi poglądami sądzi Heller, że metody zalecane przez Freuda nie są skuteczne: albowiem z jednej strony nie możemy puścić cugli popędowi piciowemu dziecka a z drugiej ich stłumienie grozi — nerwicą. Uświadomienie zaś samo nie może złemu zaradzić; to też uważając przedwczesną dojrzałość seksualną i jej objawy za symptomata ogólnej konstytucji psychopatycznej, wysnuwa stąd Heller dla pedagogicznej terapii zasadę, że środki jej zwracać należy nie jednostronnie przeciw seksualnym objawom, lecz że wpływać należy na całą psychiczną osobowość.¹⁾ — Co do samobójstwa nie sądzi Heller, by psychologia podawana przez psychoanalitików była dostateczna we wszystkich wypadkach. Wystarczy przejrzeć statystykę motywów samobójczych u dzieci, którą podaje najlepszy znawca tej materji *Eulenburg*²⁾, ażeby poznać ich rozmaitość ogromną. Heller jednak redukuje je również do ogólnej niedomogi (*Unvermögen*)³⁾ psychopatycznej, objawiającej się w niemożności sprostanja wielu zadaniom życiowym i opanowywania uczuć nieprzyjemnych, które rosnąć wytwarzają ogólną dysforję (przygnębienie, niechęć itd.); ta zaś spotęgawwszy się do pewnego stopnia, wywołuje popęd do samobójstwa; podawane przez niedoszłych samobójców motywy uważa Heller za wtórne t.j. przypadkowe i służące jeno naturalnej u każdego człowieka potrzebie motywacji swoich postępów. — Dodać należy jednak, że istotnie w statystyce Eulenburga największy procent samobójstw dziecięcych przypada na motyw miłosny (na 143 męskich samobójców — 24 t.j. 16·8%, na 122 samobójczyń — 39 t.j. prawie 32%⁴⁾).

¹⁾ Podkreślenia moje.

²⁾ Artykuł: „Selbstmorde von Kindern und Jugendlichen“ (w „Enzyklopädisches Handbuch des Kinderschutzes u. der Jugendfürsorge“).

³⁾ Niedomogę — w innym nieco znaczeniu — jako „poczucie pośledniości” i reakcję przeciw temuż przyjmuje zgodnie z swą teorią (p. wyżej) jako motyw samobójstwa psychoanalitik A. Adler (por. jego referat w wspomianej księdze zbiorowej).

⁴⁾ Natomiast starsza statystyka samobójstw dziecięcych w Prusach za l. 1883 — 1888 (*Zeitsch. des statistischen Bureaus*) stwierdza na 289 samobójstw rozmaicie motywowanych tylko 5 wypadków z motywem „nieszczęśliwa miłość”, mianowicie 4 u chłopców i 1 u dziewczęcia — „uczniów szkół wyższych”, a więc w wieku starszym.

Rzecz jasna, że statystyka „motywów” musi być zawsze nader niedokładna — zwłaszcza statystyka „urzędowa” i zwłaszcza, gdy idzie o dzieci. Po-

Już przytoczone zarzuty i modyfikacje *Hellera*, dadzą się ująć w dwa kardynalne nagłówki krytyczne: 1) Freud i jego szkoła zbyt pochopnie przenoszą spostrzeżenia i fakty, stwierdzone u dzieci psychopatycznych, na dzieci normalne; 2) zbyt jednostronnie redukują wszelkie objawy „anormalne” u dzieci (a nawet normalne) do podkładu seksualnego.

* * *

Jednostronność pierwsza, jak widzieliśmy, płynie z zasadniczej premisy teorii psychoanalitycznej, że zjawiska anormalne i normalne różnią się tylko ilościowo od siebie, nie zaś jakościowo, czyli że nerwice nie posiadają swoistej treści psychicznej, której byśmy i u zdrowego odnaleźć nie mogli, lecz, jak się o nerwowo chorych wyraził C. G. Jung, „zachorowują oni wskutek tych samych zespołów, z którymi także zdrowi walczą. Zależy to od względów ilościowej natury, od wzajemnego stosunku spierających się ze sobą sił.” (Freud: O psychoanalizie str. 65). Druga zaś jednostronność płynie ze zbyt szerokiego pojęcia „pożądania” (libido) czyli utożsamienia wszelkich popędów, pragnień, uczuć itd. z popędem seksualnym albo jeszcze inaczej: ze zidentyfikowania całego pędu życiowego („élan vital” *Bergsona*) z popędem płciowym. — Dlatego terminologia psychoanalityczna razi niewtajemniczonych w nią nawet wtedy, gdy odkrywa czy omawia fakty, pod inną nomenklaturą powszechnie znane, które też wyzute z tej seksualnej powłoki nie budziłyby zapewne takiego zdziwienia czy — zgorszenia. Odnosi się to głównie do tzw. „kompleksu

wyższa np. statystyka ogromny odsetek wypadków, bo aż 86, notuje pod bryką: „Z przyczyn niewiadomych”. — Przytaczający powyższą statystykę Dr. J. Scholtz („Wady charakteru dziecięcego” tłum. J. Wł. Dawid. Warszawa 1893. str. 187. Roz. „Samobójstwo u dzieci”) twierdzi jednakże, że „jedną z najważniejszych przyczyn usposabiających (do samobójstwa) znajdujemy w przedwczesnej dojrzałości”. Scholtz ma na myśli dojrzałość ogólną, acz zaraz potem przytacza wypadek, w którym 11-letni chłopak powiesił się z zawiedzionej miłości. W każdym razie i on jest zdania, że „przy ocenie każdego wypadku samobójstwa dziecięcego pamiętać należy o tem, że nigdy nie działa jedna jakaś przyczyna wyłącznie; zawsze katastrofę wywołuje współdziałanie kilku, może bardzo wielu okoliczności. Nadto przyjąć trzeba, że żadna przyczyna okolicznościowa nie podziela w braku usposobienia indywidualnego. — (W kwestji samobójstw dziecięcych por.: A. Eulenburg: „Sexuale Neuropathie” 1895; tegoż „Das sexuelle Motiv bei den Schülersebstmorden” (Ztsch. für Sexualwissenschaft T. III. Z. 12 za marzec 1917) i L. Strümpell: „Die pädagogische Pathologie” (1899), J. Demoor („Anomale Kinder u. ihre erziehliche Behandlung in Haus und Schule” Altenburg 1901.), H. Ennminghaus („Die psychischen Störungen des Kindesalters”), Dürckheim: („Le Suicide”), nadto Aug. Netolitzky (Körperliche Erziehung der Schuljugend”; w „Handbuch der Schulhygiene” von Dr Leo Burgerstein u. Dr A. Netolitzky II wyd. Jena 1902; tamże literatura.) I ten ostatni, stwierdzając ogromną trudność w ustaleniu motywów samobójczych u dzieci, wymienia wśród wielu innych „nieszcześliwą miłość”, dodaje jednak, że motywy te „są tylko ostatecznymi, często stosunkowo mało znaczącymi okolicznościami; przyczyna zaś głębsza tkwi najczęściej w anormalnej dyspozycji fizycznej i duchowej” str. 897.)

edypowego" i motywu kazirodczego tj. stosunku dzieci do rodziców i rodzeństwa.¹⁾

Prócz tych dwu kategorii zarzutów głównych: uogólniania faktów psychopatologicznych i t. zw. „panseksualizmu“, podnosi się nadto trzecia kategoria zarzutów przeciw samej metodzie psychoanalitycznej — zarówno z jej naukowo-psychologicznej, jakoteż praktyczno-etycznej wzgl. pedagogicznej strony.

W poprzednim przedstawieniu tej metody podkreśliliśmy rolę nieświadomości, jaką jej psychoanalityczna teoria przypisuje w życiu normalnej i anormalnej psychiki — oraz sposoby, za pomocą których psychoanalityczna technika owe nieświadome pierwiastki (życzenia, afekty, zespoły) wydobywa czy uświadamia, a temsamem zapomocą tzw. przeniesienia (Übertragung) i uwznioślenia (Sublimierung) chorą psychikę leczy, t. j. nie tylko usuwa symptomy, lecz wyzwolone siły zużytkowuje dla celów realnych.

To są — pomijając cały skomplikowany mechanizm — główne w niej momenty.

W takim ogólnem i schematycznym przedstawieniu niewątpliwie metoda ta jest słuszną i może oddać wielkie usługi — szczególnie w dziedzinie psychonerwicy (histerji), najwłaściwszej domenie badań Freuda. Wszelako przeniesiona żywcem, dosłownie, na inne dziedziny życia duchowego (jak religja, twórczość), a zwłaszcza na pedagogję, ulec musi poważnej krytyce. — Z tego też stanowiska omawiają psychoanalizę *Foerster* i *Stern* (p. wyżej).

Krytyka W. F. Foerстера.

Foerster przyznaje przedewszystkiem, że Freud jest niewątpliwie nadzwyczaj uczciwym i bystrym badaczem (o. c. str. 3). Przyznaje mu też wielką zasługę z powodu pełnego uwzględnienia nieświadomości i wykrycia jej roli w pedagogji i w etjologii nerwicy. Wszelako nadzwyczaj namiętnie i sarkastycznie zwraca się przeciw „panseksualizmowi“ szkoły psychoanalitycznej — szczególnie w odniesieniu do dzieci — i przeciw samej „metodzie psychoanalitycznej“, której zarzuca ciężkie grzechy przeciw naukowej metodologii, nielogiczność i fantastyczność. Ma to miejsce wedle *Foerстера* szczególnie w tzw. technice asocjacyjnej,

¹⁾ Zwraca na to uwagę również *J. Schultz* („Freuds Sexualpsychoanalyse“ str. 24): „W najnowszym stadium rozwoju psychoanalizy utożsamia Freud pojęcie „płciowości“ z treścią słowa „kochać“, tak że jest rzeczą bardzo trudną, rozprawić się z „teorią seksualną“, gdyż zarzuca się wtedy krytykom już to „ślepotę seksualną“, już to brak zrozumienia ogólnego pojęcia „płciowy“. — Tenże autor, uważając t. zw. kompleks edypowy za fakt, dawno znany, jeno w literaturze psychoanalitycznej niesłychanie przesadzony i uogólniony, stwierdza zarazem o osobnikach konstytucyjnie nerwowych, że istotnie „pozostają one w sposób wprost nieprawdopodobny niesamodzielną częścią swego domu rodzicielskiego i że zdolności do życia stać się mogą jedynie przez wyzwolenie od tego „utwierdzenia“, jak je psychoanaliza nazywa“. — (Zbytecznie „rozszerzenie“ pojęcia „libido“ w teorii Freuda i Junga, tudzież pojęcia „uwznioślenia“ u Freuda, zarzucają również *Löwenfeld* i *Hinrichsen*).

która na podstawie wszelkich pomysłów i skojarzeń (choćby najbardziej dowolnych i przypadkowych) konstruuje „zespoły nieświadome” — mające stałe charakter seksualny. Podstawę tę uważa Foerster za zgoła niewystarczającą¹⁾ a interpretację pomysłów za dowolną i fantastyczną. Jako przykład przytacza on analizę Freuda, dokonaną na pięcioletnim „małym Jasiu”, cierpiącym na fobie, które Freud tłumaczy „kompleksem edypowym” tj. erotycznym stosunkiem dziecka do matki, — oraz metodę leczniczą, stosowaną doń przez ojca a zasadzającą się na powziętym z góry planie, uświadomienia dziecku owych zespołów seksualnych, co dzieje się drogą zadawania mu ustawicznych pytań w tym kierunku. Działa tu wedle Foerстера podwójna sugestia²⁾: autosugestia ze strony psychoanalityka i sugestia w stosunku do psychoanalizanda, idącego mimowoli w kierunku podsuwanych mu wyobrażeń seksualnych. (Foerster zwraca uwagę na wyniki badań nad tzw. psychologią zeznań (wypowiedzeń), dowodzące, jak łatwo ulegają one mimowolnym fałszom, zwłaszcza u dzieci i u neuropatów). Niebezpiecznym jest ten proceder nawet dla osób starszych, zwłaszcza dla kobiet, dziewcząt, chłopców dojrzałych, jeszcze niebezpieczniejszym zaś dla dzieci; dla tych z podwójnych względów: najpierw z powodu dowolności interpretacji, a powtóre wogóle z powodu „grzebania” (Herumwühlen) w ich nieświadomości; jakóż nie wierzy Foerster w skuteczność terapeutyczną metody psychoanalitycznej, a nawet wprost zarzuca jej szkodliwy wpływ na psychikę chorych, powołując się w tym względzie na własne spostrzeżenia; w wypadkach zaś, w których psychoanaliza okazała się jako tako skuteczną, zawdzięcza to ona wedle Foerстера innym zgoła czynnikom, dla niej samej ubocznym, jako to sugestia, wypowiedzenie się swobodne i t. d.; lecz temi właśnie środkami i to w wyższej jeszcze mierze działają wszystkie wogóle metody psychoterapeutyczne, do których i psychoanalizę zaliczyć należy, takie np., jak „Christian science”, metoda Dubois’a, hipnoza, sugestia — a nawet szarlataneria, — i to bez szkód, wyrażanych przez psychoanalizę. — Ktokolwiek zna światopogląd Foerстера i jego poglądy pedagogiczne, zwłaszcza na pedagogję seksualną, ten z góry wie, że Foerster nie może być zwolennikiem „uświadamiającej” psychoanalizy. Uświadamianie, jak wogóle wszelką specjalną pedagogję seksualną, uważa Foerster za jednostronną i bezskuteczną, jeśli nie idzie z nią w parze pedagogja „centralna” i uniwersalna, tj. oddziałująca na całą konstytucję psychiczną człowieka; pedagogja taka, budząc pierwiastek „bohaterski” w człowieku, bezwzględne władztwo nad własną naturą, pogłębiając ją w kierunku etyki

1) Jak już raz zauważyliśmy, Freud stoi na stanowisku tzw. bezwzględniego determinizmu; i to jest również jednostronnością — płodną w błędne następstwa, albowiem stanowisko takie nie uznaje pewnej odrębności i autonomii psychiki świadomej.

2) Na ten sam błąd metodologiczny w analizie 5-letniego dziecka przez tegoż ojca zwraca również uwagę Mittenzwey (o. c.).

i religii, — wychowuje zarazem „seksualnie“; stwarza bowiem równowagę, a potęgując energję duchową, samodzielność i t. d. usuwa temsamem zarodki zbroczeń seksualno - patologicznych, które tkwią nie w tym lub owym mechanizmie, lecz w pewnej swoistej konstytucji psychopatycznej, którą Heller nazywa „psychasthenią“, a która polega na niezdolności do równomiernego rozdziału energii psychicznych, do opracowania należytego pobudzeń i podnieć i na nienormalnem reagowaniu na nie.

Na tę „dyspozycję“ kładzie Foerster szczególny nacisk, twierdząc, że teoria Freuda tylko w tym zakresie może mieć pewne znaczenie, nie uprawniające go jednakowoż żadną miarą do tego, by z faktu stłumienia popędu płciowego czynić ogólną teorię etjologiczną zaburzeń nerwowych. Wszak na „tłumieniu“ tego, jako też innych popędów polega całe wychowanie i rozwój etyczny człowieka; wynikałoby stąd, że młodość jest najbardziej niezdrowym okresem życia, że niezdrowe i mniej wartościowe są również okresy dziejowe o wybitnym powściągu popędu płciowego, najzdrowszym zaś — okres cesarskiego Rzymu. Nie sądzi też Foerster, by w naszym właśnie okresie, okresie rozluźnionej moralności płciowej i teorii „wyżycia się“ erotycznego, miał Freud (podobnie jak prof. Ehrenfels z Pragi) prawo winić t. zw. kulturalną moralność płciową za te przeliczne zachorzenia nerwowe, na jej karb kładzione, — w przeciwieństwie do zachwalanej przez się t. zw. moralności naturalnej. Winę tę raczej przypisać należy owej rozwiązłości moralnej. Kwestja szkodliwości (względnie nieszkodliwości) abstynencji i monogamji nie da się wogóle z wyłącznie medycznego punktu widzenia rozwiązać w sposób ściśle naukowy, ile że, jako sprawa niesłychanie złożona, wymaga również uwzględnienia psychicznej i moralnej strony w człowieku. Z tej strony tłumienie — i związane z niem postulaty socjologiczne i kulturalne — w wyjątkowych tylko wypadkach — właśnie owej „dyspozycji“ — stać się mogą poniekąd fizycznie szkodliwemi; lecz przeciwieństwo tłumienia, tj. zupełny *laissez-faire* yzm płciowy, oddziałując na rozluźnienie woli i hamulców moralnych, stać się może i fizycznie jeszcze szkodliwszym. Wszystko tu wogóle zależy od „pedagogji represji“, od ducha, w jakim dokonywa się owego tłumienia. „Jedynie właściwem pod względem pedagogicznym będzie: przedstawiać każdy akt powściągu i stłumienia pewnych objawów życia, jako środek do wyzwolenia silniejszego i cenniejszego życia duchowego, w ten zaś sposób wcielać — żeby tak rzec — wszelkie samoo graniczanie się w wielki aktywny pogląd na życie: to złagodzi psychologiczne wrażenie powściągu i odprowadzi napiętą energję na wyższe cele“. Bez takich wyższych ideałów, w imię których tłumienie popędów dokonywać się winno, czy też bez „wygrywania“ przeciw nim popędów wyższego rzędu, niewątpliwie w człowieku istniejących i równie silnych (jak np. uczucie godności własnej, dążenie do mocy, wstydlivość, ideały religijne), tłumienie silnych popędów naturalnych, odbywające się niejako

automatycznie, może być rzeczywiście przyczyną zaburzeń nerwowych. Środkiem, uśmierzającym je, nie może być tedy samo racjonalistyczne uświadomienie, lecz rozbudzenie wyższych sił duchowych.

Stwierdza też Foerster inne jeszcze niebezpieczeństwo, grożące ze strony psychoanalizy nie tylko poszczególnym pacjentom, lecz całej młodzieży w ogóle, a to przez jej popularyzowanie, a temsamem przez zwracanie uwagi i wyobraźni młodych ludzi na popęd płciowy, jako wszechwładczy, i zasłanianie im innych, wyższych, pozytywnych mocy — zwłaszcza w tym okresie życia, w którym i tak już „niepokój płciowy ciąży dość silnie na całym ich życiu duchowym, a odwieśnięcie ich ku wyższemu celom życiowym jest wprost decydującem“.

Krytyka W. Sterna.

Na tę stronę też zwraca głównie uwagę *W. Stern*. I on, podobnie jak Foerster, uznaje wiele pedagogicznie cennych pierwiastków w psychanalizie. Tak np. (mówi) „może życzenie zrekompensowania zabarwionych uczuciowo słabych stron psychicznych właśnie we wczesnem dzieciństwie wyłumaczyć niejedno zjawisko (np. gdy słabość kryje się poza krnąbrność, gdy utwierdzone do autorytetu dziecko tak chętnie gra rolę ojca czy nauczyciela, a dziewczę ubogie — rolę księżniczki). W obserwacji wyższych okresów wieku dzieciennego psychoanaliza zaostrza wzrok na pewne utajone symptomy wczesnej płciowości; przysnać należy, że już na długo, zanim występują widoczne, grubo-zmysłowe popędy i czynności, istnieją przedstopnie ich z odcieniem seksualizmu, który młodym ludziom może być zupełnie niejasnym lub nieświadomym; należy tu tak częste rozmarzenie i flirt, niezadowolone i t. zw. „weltschmerz“, nieuzasadniona na pozór drażliwość lat przejściowych i niektóre inne objawy“. Ze stanowiska psychologicznego uznaje też Stern naukę Freuda o stłumieniu, o wyreagowaniu i przesuwalności afektów, o czynnej roli nieświadomego i t. d. Za szczególnie zaś cenną uważa modyfikację, jakiej psychoanaliza doznała w teorii *A. Adlera*, uczącej, że „żywe poczucie własnej pośledniości pod względem organicznym czy funkcjonalnym prowadzi do usiłowań zrekompensowania jej i że urzeczywistnienie ich udane lub nieudane odgrywa ważną rolę w ukształtowaniu się całego życia człowieka, dzięki złączonym z nimi fikcjom i ochronom“.

Mimoto — pomijając podstawowe zasady teorii psychoanalitycznej — zwraca się Stern z nader ostrą krytyką przeciwko samej metodzie, również zarzucając jej panseksualne uogólnianie, brak ścisłości i znajomości badań i wyników, osiągniętych przez psychologię dziecka. Ze szczególną zaciętością występuje on przeciw tym zgoła dowolnym i fantastycznym sposobom stosowania psychoanalizy do dziecka, jak je praktykuje pani *Dr. Hug-Hellmuth*, dopatrująca się objawów seksualnych we wszystkich, „naj-

niewinniejszych" poruszeniach psychicznych dziecka, a nawet już — u embrjona w łonie matki¹⁾.

Główne jednak widzi Stern w samej istocie metody psychoanalitycznej, o ile stosuje się ją do dziecka, metody, polegającej na uświadamianiu tego, co nieświadome i co nieświadomemu pozostać powinno. „Albowiem u dorosłych tylko i u chorych mają stłumione kompleksy tak wielkie znaczenie, i tyle w nieświadomości wyrządzają złego, że wydobyć ich na światło świadomości oznaczać może wyswobodzenie wewnętrzne, — obok tego istnieje jednak wprost przeciwne, negatywne działanie uświadamiania, które dotąd psychoanalitycy przeoczyli; występuje zaś ono szczególnie u innej kategorii ludzi tj. u zdrowych i u dzieci. Działanie to określiłbym słowem — nie zbyt delikatnem — jako „pozbawienie niewinności“ (Entharmlosung). — U zdrowego człowieka młodego jest najczęściej nieświadomem to, co nieświadomem pozostać powinno, ażeby dopiero w późniejszym stadium rozwoju spotęgować się stopniowo z razu do uczuciowej, a potem do intelektualnej świadomości. Kto swą nieudolną, ciężką dłoń kładzie na ten proces, ten dokonywa gwałtu na rozwijającej się duszy“ (str. 77.). Wszelkie zaś przedwczesne i nieodpowiednie uświadamianie dzięki zawartej w niem sugestji stać się może „świadomem psychicznie-seksualnem zakażeniem“.)

H. Müller i inni krytycy.

Do krytyków powyższych przyłącza się a poniekąd krytykę ich rozszerza — zwłaszcza z filozoficznego stanowiska — prof. Dr. *H. Müller* we wspomnianej już pracy „Psychoanalyse u. Pädagogik“. (Ztsch. f. päd. Psych. u. exp. Päd. 1917.). — Müller zwalcza przedewszystkiem uroszczenia psychoanalizy idące w dwu kierunkach: stworzenia nowej jakoby, na „nieświadomem“ opartej psychologii, tudzież: nowej, psychoanalitycznej filozofii czy raczej filozoficznego „poglądu na świat“ czy też jeszcze ściślej: pewnej etycznej wobec życia postawy. Postawę tę psychoanaliza, będąca pierwotnie metodą terapeutyczną tylko, zasadza na pojęcia „życia“, jako najwyższej biologicznie-hygjenicznej wartości, mającej stanowić zatem ostateczny jakoby cel i kierunkową ludzkich poczynañ i dążeń.

Rzecz jasna, że uroszczenia te przekraczają granicę uprawnień psychoanalizy, musiały ją jednak zawieść wprost do — pedagogiki — i to z dwu stron: ze strony badania płciowości dziecięcej, jako owego „prapodłoża“ nie tylko dla wszelkich anomalij, lecz

¹⁾ Stern protestuje również przeciw psychoanalitycznym interpretacjom ogłoszonych przezeń i jego żonę protokółów z rozwoju ich dzieci.

²⁾ Podobnie i prof. *A. Friedländer* („Kurze Bemerkungen zu der Freudschen Lehre über die sexuelle Ätiologie der Neurosen“. Neurol. Zentralblatt 1907.) stwierdza, 1) że „Freud zbyt rozległe zakresła kolo seksualnej etjologii nerwic“ a 2) że „o ile metoda psychoanalityczna niezbędnem czyni jak najszczegółowsze zapuszczanie się w zboczenia płciowe, uważam niebezpieczeństwo jej za większe, niż pożytek jej za udowodniony, ponieważ nawet w najcięższych wypadkach udaje się i bez niej osiągnąć pomyślny wynik leczniczy“.

i dla normalnego ukształtowania się dalszego życia ludzkiego, oraz jako ów „system etyczny”. Z tej strony żąda psychoanaliza od pedagogii „przedewszystkiem zapobiegania psychicznym zachorzeniom, następnie zaś, by zapomocą wychowania doprowadzała człowieka do zajęcia takiej postawy wobec życia i rzeczywistości, która odpowiada podstawowym ideom psychoanalitycznego poglądu na życie”. Stąd zaś krok tylko do konkretnych postulatów, jakie psychoanaliza stawia wobec ucznia i nauczyciela. Postulatów tym czyni Müller zarzut zasadniczy, odnoszący się do dopuszczalności psychoanalitycznej metody względem wychowanków. Pomijamy argument, podkreślający sugestywność młodzieży, i drugi, zwalczający ów „panseksualizm” teorii Freudowskiej, a zatrzymamy się przy argumentie pedagogicznym i psychologicznym. Stwierdza tedy Müller — zgodnie z Sternem i Foersterem — że „stłumianie” nie zawsze prowadzi do zachorzeń, że przeciwnie „stłumia” czy „wypiera” człowiek wiele ze świadomości swojej — poprostu z popędu samozachowawczego. Sztuczne natomiast „uświadamianie” owych wypartych elementów powoduje przesadne ich akcentowanie, niezdrową skłonność do analizy własnego życia psychicznego, konstruowanie sztucznych i fałszywych związków itd. „Niezbędną — szczególnie w młodości — dla każdego życia duchowego, rozwijającego się prostolinijnie i harmonijnie, pewną prostotę i bezpośredniość (unbefangene Harmlosigkeit) niszczy i rozkłada refleksja”. Ponadto zaś metoda psychoanalityczna fałszuje rzeczywistość jakość stanów psychicznych, gdy uświadamia wszystko to, co z samej natury w psychice młodzieńczej jest tylko na wpół świadome, ciemne, w ten sposób zaś „z naturalnej niedojrzałości wytwarza sztuczną, przedwczesną dojrzałość”.

Przyznaje jednak Müller zarazem, że psychoanaliza zawiera cały szereg dodatnich wartości pedagogicznych: zarówno w stosunku do wychowanków — byle używana okolicznościowo tylko i dyskretnie — jako też w stosunku do wychowawców, zwłaszcza w wypadkach anormalnego zachowywania się ich wobec swych wychowanków. Ponadto dokonała psychoanaliza niejednego ciekawego odkrycia w psychologii młodzieńczej, rozszerzyła naszą znajomość życia i rozwoju płciowego u młodzieży, oświeciła nader ważny kompleks psychiczny, wynikający z stosunku dzieci do osób z swego otoczenia, a wreszcie zwróciła uwagę na tzw. konstelacje psychiczne i pozostające z nimi w związku pewne typy psychiczne u młodzieży.

* * *

Rzecz jasna, wstrzymać się tu musimy od krytyki dalszych jeszcze a nader śmiałych zasięgów psychoanalizy, obejmujących w zdobywczym a w samej rzeczy nader niekrytycznym zapale coraz dalsze dziedziny życia nie tylko indywidualnego, lecz i etnicznego. Niekrytyczność ta i jednostronność w psychoseksualnej interpretacji przejawia się w najwłaściwszej domenie psychoana-

lizej tj. w analizie chorobotwórczych zespołów, snów oraz tzw. usterek (uchybień) życia codziennego. W znacznie wyższym stopniu jeszcze panuje dowolność ta i jednostronność w dziedzinach, ku którym się psychoanaliza zwróciła w ostatnim stadium swego rozwoju, tj. w dziedzinie psychologii twórczości (wraz z psychologią twórców i analizą ich dzieł) oraz w psychologii etnicznej (wierzenia i obrzędy religijne, zwyczaje a zwłaszcza mity, które psychoanaliza ujmuje jako „spaczone fantazje życzeniowe całych narodów z okresu ich dzieciństwa, jako sny wiekowe młodej ludzkości“). W obu tych dziedzinach święci psychoseksualna geneza istne triumfy — niestety, nader często zbyt fantastyczne — a to w konsekwencji swej idei zasadniczej, przyjmującej popęd „psychopłciowy“ (libido), jako jedyne źródło wszelkich, nawet najwyższych przejawów życia, oraz nakreślony powyżej psychiczny mechanizm przekształceń i uwzniośleń, jako jedyną metodę genetyczną. Mimo cząstkowych prawd, które prace te przynoszą, a które opierają się na istotnie znacznej często roli życia seksualnego i erotycznego w dzieciństwie i późniejszym wieku u osobników wybitnych¹⁾, jakoteż przeciwnie u ludzi

¹⁾ Przedwczesną „miłość“ okazywali — według Molla — Goethe (w 10 r. życia), Musset (w 4 r.), Dante (w 9 r.), Canova (w 5 r.), Alfieri (w 10 r.), Byron (w 8 r.), Möbius (w 10 r.), Napoleon I. (w 9 r.), Hebbel (w 4 r.). Miłość dzieciinną opisują Flaubert, Gottfried Keller i inni. — O Hebbelu była już mowa poprzednio. — Dodajmy ciekawe wyznanie Stendhala: „Byłem zawsze zakochany w swej matce. Matkę swą pragnąłem ciągle całować i zyczyć sobie, by nie istniały suknie. Wzdragałem się przed ojcem, kiedy nadchodził i przeżywał nasze pocałunki. Pragnąłem zawsze składać jej na jej piersiach. Należało sobie uprzytomnić, że kiedy ją straciłem, miałem zaledwie lat siedm“. — Niemniej i Baudelaire na pytanie: „Cóż to jest takiego, co dziecko kocha tak namiętnie w swej matce, nianie, siostrze bliźniaczej?“ odpowiada: „Jestto tkliwość i rozkosz zmysłowa“. — Również Rosegger przyznaje, że „w miłości między matką a synem jest trochę pierwiastku seksualnego, oczywiście nieświadomego. Wszak matka kocha inaczej syna swego, niż córkę“. — Publikacjom z tych dziedzin służą wydawnictwa psychoanalityczne: „Imago. Ztsch. für Anwendung des Psychoanalyse auf die Geisteswissenschaften“ (Wiedeń, H. Heller, wyd. H. Sachs i O. Rank) oraz — „Schriften zur angewandten Seelenkunde“ (Wiedeń, Deuticke, wyd. Freud). W tem ostatnim znajdują się między innemi psychoanalizy, odnoszące się m. i. do następujących twórców: Sadger: „Aus dem Liebesleben Nikolaus Lenaus“, Freud: „Eine Kindheitserinnerung Leonardo da Vinci's, Graf: R. Wagner im „Fliegenden Hollender“, Jones: „Das Problem des Hamlet und des Ödipus-Komplexes“, Abraham: „Giovanni Segantini“. — Należą tu także prace Sadgera: „H. Kleist“ (Wiesbaden 1909), tegoż „C. F. Meyer. Eine pathographisch-biographische Studie“ (Wiesbaden 1908) — tudzież (o Grillparzerze traktujące) W. Stekla: „Dichtung und Neurose. Bausteine zur Psychologie des Künstlers und des Kunstwerkes“ (Wiesbaden 1909). — H. Ellis zwraca również uwagę na częsty związek masturbacji z produkcją literacką i artystyczną, wskazując na Rousseau'a („Confessions“ Ks. III, Cz. I.), Gogola, Goethego („Dichtung u. Wahrheit“ Ks. VII.), K. P. Moritza („Geschlechtstrieb u. Schamgefühl“ str. 270); tenże autor za Mollem („Die konträre Sexualempfindung“ str. 277) i C. J. Schlichtegrollem („Sacher Masoch u. der Masochismus“ str. 120) zaznacza, że rysy jeszcze „normalnego“ masochizmu odnaleźć można u poetów takich, jak Heine, Platen, Hammerling i inni; u meżów stanu, jak Shaftesbury i Bismarck. („Das Geschlechtsgefühl“ str. 118/119). — Znane są i skądinąd jeszcze przejawy bujnej a często i „spaczonej“ zmysłowości u innych twórców czy ludzi wybitnych. (Plato, Dante, Shakespeare, Wagner), — znany również związek i wpływ erotyzmu na twórczość — jako temat i jako pobudka twórcza.

pierwotnych¹⁾, nie sposób nie dojrzeć zaznaczonej powyżej dowolności w wyłącznem podkreśleniu genezy seksualnej, a co za tem idzie, naciągania faktów do teorii.

Najtrafniej sprawę tę ujął tylekrotnie przez nas cytowany *H. Ellis*; wedle niego „popęd płciowy nie jest jedynem, jak sobie wielu wyobraża, źródłem najpotężniejszych ludzkich wzruszeń, najwspanialszych ludzkich uzdolnień, litości, sztuki, religii. W skomplikowanym organizmie człowieka, w którym wszystkie części są ze sobą tak wieloma włóknami i tak ściśle splecione, nie można żadnej tak wybitnej manifestacji ściągać do jednego tylko źródła. Popęd płciowy wchodzi jednak istotnie w wysokim stopniu w owe wzruszenia i uzdolnienia i kształtuje je: przedewszystkiem jest on najgłębszym i najnamiętniejszym z popędów ludzkich, następnie zaś — zgola inaczej, niż jedyny popęd, z którymby porównać go można tj. głód — może się w znacznej części przemienić na nową siłę, dającą się użyć do najbardziej niezwykłych i najrozmaitszych celów“. („Geschlechtstrieb....“ str. 290/291). —

Na tem musimy poprzestać; tem mniej oczywiście uważać siebie możemy za uprawnionych, a miejsce to za właściwe, by ocenić krytycznie psychoanalizę ze stanowiska medycznego. To też tylko dla całości obrazu chcemy przytoczyć ostateczną konkluzję, jaką w pracy swej, z tego właśnie stanowiska omawiającej psychoanalizę, wypowiada *Dr. J. Schultz* (o. c. str. 40):

„Objektywna ocena psychoanalizy będzie mogła uznać wartościowe składniki psychokatharzy, oraz w wielu freudowskich mechanizmach przyjąć heurystycznie cenne momenty indywidualno-psychologiczne, których zastosowanie opiera się na założeniu pewnej określonej konstytucji. Równie daleka od entuzjastycznego przeceniania; jak i jednostronnie metodologicznej krytyki, będzie mogła ocena taka już teraz wyznaczyć psychoanalizie to miejsce, jakie jej dalszy rozwój zapewni, a mianowicie: „Tylko wtedy, jeżeli rzeczywiście pozostanie na gruncie analitycznym i jeśli bez dogmatyki i uprzedzeń śledzić będzie we wszystkich wypadkach, czy są w nich seksualne symptomy rdzenne czy nie, utrzyma się psychoanaliza w granicach naukowego badania kompleksów (Sommer)“. —

Dr. J. Mirski.

Z obcych czasopism.

„Revue Pédagogique“. — (Luty — sierpień 1924 r.).

Wysuwając na plan pierwszy zagadnienia szkolnictwa powszechnego we Francji, „Revue“ utrzymuje czytelników swoich w ścisłym kontakcie ze szkolnictwem świata całego, śledzi jego rozwój na obydwóch półkulach, notuje ważniejsze fakty, myśli, wysiłki i wydawnictwa. W numerze marcowym b. r. obszerny artykuł poświęcony jest Polsce. Pisała go Francuzka, *B. Maucourant*. Jako członek stowarzyszenia „Przyjaciół Polski“, zwiedziła ona szkoły nasze w Warszawie, Wilnie, Lwowie i Poznaniu. Na tle opłakanych stosunków, pozostałych po państwach zaborczych,

lizej tj. w analizie chorobotwórczych zespołów, snów oraz tzw. usterek (uchybień) życia codziennego. W znacznie wyższym stopniu jeszcze panuje dowolność ta i jednostronność w dziedzinach, ku którym się psychoanaliza zwróciła w ostatnim stadium swego rozwoju, tj. w dziedzinie psychologii twórczości (wraz z psychologią twórców i analizą ich dzieł) oraz w psychologii etnicznej (wierzenia i obrzędy religijne, zwyczaje a zwłaszcza mity, które psychoanaliza ujmuje jako „spaczone fantazje życzeniowe całych narodów z okresu ich dzieciństwa, jako sny wiekowe młodej ludzkości“). W obu tych dziedzinach święci psychoseksualna geneza istne triumfy — niestety, nader często zbyt fantastyczne — a to w konsekwencji swej idei zasadniczej, przyjmującej popęd „psychopłciowy“ (libido), jako jedyne źródło wszelkich, nawet najwyższych przejawów życia, oraz nakreślony powyżej psychiczny mechanizm przekształceń i uwzniośleń, jako jedyną metodę genetyczną. Mimo częściowych prawd, które prace te przynoszą, a które opierają się na istotnie znacznej często roli życia seksualnego i erotycznego w dzieciństwie i późniejszym wieku u osobników wybitnych¹⁾, jakoteż przeciwnie u ludzi

¹⁾ Przedwczesną „miłość“ okazywali — według Molla — Goethe (w 10 r. życia), Musset (w 4 r.), Dante (w 9 r.), Canova (w 5 r.), Alfieri (w 10 r.), Byron (w 8 r.), Möbius (w 10 r.), Napoleon I. (w 9 r.), Hebbel (w 4 r.). Miłość dzieciinną opisują Flaubert, Gottfried Keller i inni. — O Hebbelu była już mowa poprzednio. — Dodajmy ciekawe wyznanie Stendhala: „Byłem zawsze zakochany w swej matce. Matkę swą pragnąłem ciągle całować i życzyłem sobie, by nie istniały suknie. Wzdragalem się przed ojcem, kiedy nadchodził i przeżywał nasze pocałunki. Pragnąłem zawsze składać jej na jej piersiach. Należy sobie uprzytomnić, że kiedy ją straciłem, miałem zaledwie lat siedm“. — Niemniej i Baudelaire na pytanie: „Cóż to jest takiego, co dziecko kocha tak namiętnie w swej matce, niańce, siostrze bliźniaczce?“ odpowiada: „Jestto kłliwość i rozkosz zmysłowa“. — Również Rosegger przyznaje, że „w miłości między matką a synem jest trochę pierwiastku seksualnego, oczywiście nieświadomego. Wszak matka kocha inaczej syna swego, niż córkę“. — Publikacjom z tych dziedzin służą wydawnictwa psychoanalityczne: „Imago. Ztsch. für Anwendung des Psychoanalyse auf die Geisteswissenschaften“ (Wiedeń, H. Heller, wyd. H. Sachs i O. Rank) oraz — „Schriften zur angewandten Seelenkunde“ (Wiedeń, Deuticke, wyd. Freud). W tem ostatnim znajdują się między innymi psychoanalizy, odnoszące się m. i. do następujących twórców: Sadger: „Aus dem Liebesleben Nikolaus Lenau“, Freud: „Eine Kindheitserinnerung Leonardo da Vinci's, Graf: R. Wagner im „Fliegenden Hollender“, Jones: „Das Problem des Hamlet und des Ödipus-Komplexes“, Abraham: „Giovanni Segantini“. — Należą tu także prace Sadgera: „H. Kleist“ (Wiesbaden 1909), tegoż „C. F. Meyer. Eine pathographisch-biographische Studie“ (Wiesbaden 1908) — tudzież (o Grillparzerze traktujące) W. Stekla: „Dichtung und Neurose. Bausteine zur Psychologie des Künstlers und des Kunstwerkes“ (Wiesbaden 1909). — H. Ellis zwraca również uwagę na częsty związek masturbacji z produkcją literacką i artystyczną, wskazując na Rousseau'a („Confessions“ Ks. III, Cz. I.), Gogola, Goethego („Dichtung u. Wahrheit“ Ks. VII.), K. P. Moritza („Geschlechtstrieb u. Schamgefühl“ str. 270); tenże autor za Mollem („Die konträre Sexualempfindung“ str. 277) i C. J. Schlichtegrollem („Sacher Masoch u. der Masochismus“ str. 120) zaznacza, że rysy jeszcze „normalnego“ masochizmu odnaleźć można u poetów takich, jak Heine, Platen, Hammerling i inni; u mężów stanu, jak Shaftesbury i Bismarck. („Das Geschlechtsegefühl“ str. 118/119). — Znane są i skądinąd jeszcze przejawy bujnej a często i „spaczonej“ zmysłowości u innych twórców czy ludzi wybitnych. (Plato, Dante, Shakespeare, Wagner), — znany również związek i wpływ erotyzmu na twórczość — jako temat i jako podbudka twórcza.

pierwotnych¹⁾, nie sposób nie dojrzeć zaznaczonej powyżej dowolności w wyłącznem podkreślaniu genezy seksualnej, a co za tem idzie, naciągania faktów do teorii.

Najtrafniej sprawę tę ujął tylekrotnie przez nas cytowany *H. Ellis*; wedle niego „popęd płciowy nie jest jedynym, jak sobie wielu wyobraża, źródłem najpotężniejszych ludzkich wzruszeń, najwspanialszych ludzkich uzdolnień, litości, sztuki, religii. W skomplikowanym organizmie człowieka, w którym wszystkie części są ze sobą tak wieloma włóknami i tak ściśle splątane, nie można żadnej tak wybitnej manifestacji ściągać do jednego tylko źródła. Popęd płciowy wchodzi jednak istotnie w wysokim stopniu w owe wzruszenia i uzdolnienia i kształtuje je: przedewszystkiem jest on najgłębszym i najnamiętniejszym z popędów ludzkich, następnie zaś — zgoła inaczej, niż jedyny popęd, z którymby porównać go można tj. głód — może się w znacznej części przemienić na nową siłę, dającą się użyć do najbardziej niezwykłych i najrozmaitszych celów”. („Geschlechtstrieb...” str. 290/291). —

Na tem musimy poprzestać; tem mniej oczywiście uważać siebie możemy za uprawnionych, a miejsce to za właściwe, by ocenić krytycznie psychoanalizę ze stanowiska medycznego. To też tylko dla całości obrazu chcemy przytoczyć ostateczną konkluzję, jaką w pracy swej, z tego właśnie stanowiska omawiającej psychoanalizę, wypowiada *Dr. J. Schultz* (o. c. str. 40):

„Obiektywna ocena psychoanalizy będzie mogła uznać wartościowe składniki psychokatharzy, oraz w wielu freudowskich mechanizmach przyjąć heurystycznie cenne momenty indywidualno-psychologiczne, których zastosowanie opiera się na założeniu pewnej określonej konstytucji. Równie daleka od entuzjastycznego przeceniania, jak i jednostronnie metodologicznej krytyki, będzie mogła ocena taka już teraz wyznaczyć psychoanalizę do miejsca, jakie jej dalszy rozwój zapewni, a mianowicie: „Tylko wtedy, jeżeli rzeczywiście pozostanie na gruncie analitycznym i jeśli bez dogmatyki i uprzedzeń śledzić będzie we wszystkich wypadkach, czy są w nich seksualne symptomy rdzenne czy nie, utrzyma się psychoanaliza w granicach naukowego badania kompleksów (Sommer)“.

Dr. J. Mirski.

Z obcych czasopism.

„Revue Pédagogique”. — (Luty — sierpień 1924 r.).

Wysuwając na plan pierwszy zagadnienia szkolnictwa powszechnego we Francji, „Revue” utrzymuje czytelników swoich w ścisłym kontakcie ze szkolnictwem świata całego, śledzi jego rozwój na obydwóch półkulach, notuje ważniejsze fakty, myśli, wysiłki i wydawnictwa. W numerze marcowym b. r. obszerny artykuł poświęcony jest Polsce. Pisała go Francuzka, *B. Maucourant*. Jako członek stowarzyszenia „Przyjaciół Polski”, zwiedziła ona szkoły nasze w Warszawie, Wilnie, Lwowie i Poznaniu. Na tle opłakanych stosunków, pozostałych po państwach zaborczych,

kreśli z uznaniem wysiłki, podejmowane przez rząd i społeczeństwo około rozwoju polskiego szkolnictwa, dla podniesienia poziomu oświaty narodowej. Mimo trudności wynikłych z nieznajomości polskiego języka, p. *Maucourant* orjentuje się dobrze w sytuacji, w serdecznych wyrazach podnosi idealny charakter szkoły polskiej, kult, jakim otacza ona pamięć wieszczów i bohaterów. Szczególnie dodatnie wrażenie wyniosła z Wilna — z uznaniem też wspomina gościnność polską, gotowość udzielania wskazówek i wyjaśnień.

Nurtująca w społeczeństwie tęsknota do „lepszego człowieka“ znajduje żywy oddźwięk na łamach „Revue“ — specjalne artykuły omawiają zagadnienia etyczne, specjalne sprawozdania informują o pracach podejmowanych w tej dziedzinie przez nauczycieli i wychowawców. Majowy numer drukuje mowę *Gustawa Belot*, wypowiedzianą na otwarciu wykładów, zorganizowanych przez francuską Ligę wychowania moralnego.¹⁾ Mówca podaje ścisłej analizie współczesny system wolnej konkurencji i przeciwstawia mu rozwijające się z żywiołową siłą wszelakiego rodzaju związki, ligi, stowarzyszenia. Potępia on brutalny egoizm i gorączkową gonitwę za zyskiem²⁾, przejawiające się w stosunkach prywatnych, publicznych i międzynarodowych, podnosi wartość współczucia i współdziałania. Wychowawca pomóc może przygotowującej się ewolucji dziejowej przez budzenie w młodzieży uczuć altruistycznych, przeświadczenia o solidarności ludzkich spraw i interesów. Do tego samego celu rozwijające się pomyślnie kooperatywy szkolne, których inicjatorem i rzecznikiem jest *M. Profit*, autor cennej pracy pt. „La coopération à l'école primaire“, nagrodzonej przez Akademię francuską³⁾. Inspektor *F. Cattier* kreśli dzieje zabiegów swych około zorganizowania kooperatyw w powierzonym sobie okręgu szkolnym⁴⁾. Silne wrażenie wywarła na nim wystawa samodzielných prac uczniów, urządzona w Paryżu, w Muzeum pedagogicznym⁵⁾, staraniem towarzystwa „N o w e w y c h o w a n i e“. Pod jej wpływem rozwinął wytrwałą działalność, przełamał wiele trudności i przeszkód. Entuzjazm jego udzielał się stopniowo nauczycielom i uczniom — mali kooperatyści ozdabiali swe szkoły i zaopatrywali je hojnie w pomocnicze środki naukowe, a jednocześnie zaprawiali się do życia w gromadzie, do solidarnego współdziałania dla osiągnięcia zamierzonych celów.

Zagadnień moralnych dotyka artykuł *Gerarda Varet*, analizujący uczucia „dumy i próżności“⁶⁾. Zwalczać je można przy pomocy środków czerpanych z religii i nauki. Bo czemuż jest człowiek wobec nieskończoności boskiej; czemuż nam zakątek

¹⁾ „Ligue Française d'Education morale“. Siège social à la Sorbonne, Tytuł mowy: „Le régime de concurrence et l'éducation morale“.

²⁾ „affairisme“.

³⁾ Paris, librairie Delagrave, 15, rue Soufflot, 6 fr.

⁴⁾ „Trois mois de coopération scolaire“.

⁵⁾ W maju 1923 r.

⁶⁾ „Orgueil et vanité“.

ziemi wobec bezmiernej ilości światów w nieskończonej przestrzeni; czem życie nasze w zestawieniu do życia pokoleń, których długi łańcuch ciągnie się po przez wieki i lat tysiące? Zestawienia takie ukazują we właściwym świetle marność ludzkich ambicji, uczą skromności i pokory. Autor zwalcza wybujały indywidualizm, jest zwolennikiem doktryny solidaryzmu społecznego; mniema, że nikt nie może być wolny od obowiązków wobec społeczeństwa, każdy zaciągnięte odeń długi wielkim wysiłkiem spłacić powinien.

Pokrewne poglądy, pod innym tylko nieco kątem widzenia, rozwija *P. Dumouchel* w artykule o życiu zbiorowym klasy¹⁾. Każda klasa ma swą osobowość, swego ducha własnego, swe cechy charakterystyczne. W jednych górę biorą złe, w innych dobre wpływy i skłonności. Klasa sama może zorganizować się autokratycznie, arystokratycznie lub demokratycznie, odpowiednio do tego czy przewagę w niej zyska silna, wybitna jednostka, garstka zdolniejszych uczniów, lub też zespół solidarnością koleżeńską związany. Dla wychowawcy otwiera się tu ciekawe pole obserwacji i doświadczeń psychologicznych — kierować on może zbiorowym wysiłkiem uczniów swoich dla wydobycia z nich możliwie największej sumy wartości społecznych i obywatelskich.

Władze szkolne we Francji zwracają uwagę na przygotowanie młodzieży do życia zbiorowego — jednym z przejawów tego jest rozporządzenie ministerjalne z dnia 10 kwietnia 1924 r., polecające inspektorom, by tematy egzaminowe z języka ojczystego dotyczyły zagadnień etycznych i obywatelskich. W wielu szkołach wychowawcy korzystają z każdej nadarzającej się sposobności, by budzić w młodzieży zmysł moralny, by wolę jej kierować ku dobremu. W niektórych klasach co tydzień, w oznaczonym dniu, zwanym dniem ofiary, każde dziecko obowiązane jest do najmniejszego bodaj poświęcenia dla innych.

Podniosłe tchnienie wieje z przemówień do młodzieży jednego z dyrektorów szkoły wychowującej przyszłych nauczycieli szkół elementarnych. Wątku dostarczają słowa i czyny wielkich Francuzów²⁾, albo też dni uroczyste³⁾. Z ciasnego koła codziennych trosk i zabiegów, wprowadza on uczniów swoich „w błogą ciszę bibliotek i pracowni naukowych“⁴⁾, gdzie myśl ludzka, w ciężkim trudzie pracuje „nad rozjaśnieniem zawiłych zagadnień natury i dziejów człowieka“⁵⁾ — prowadzi ich na cmentarze, przystaje koło mogił ofiarnych, przytacza słowa testamentu jednego z tych, którzy polegli za ojczyznę: „Złem jest życie samolubne, niedostatecznem życie rodzinne — żyć trzeba dla ideału, hodowanego troskliwie w najgłębszych tajniach naszej istoty.

1) „La vie collective des classes“.

2) *Sorel, Jaurès*.

3) Dzień zaduszny, otwarcie roku szkolnego, obchód ku czci wychowanków szkoły poległych za ojczyznę w ostatniej wojnie.

4) Pasteur.

5) *A. Sorel*.

Jeżeli jesteś uczonym, szukaj „prawdy“.

Jeżeli jesteś artystą, szukaj „piękna“.

Jeżeli być nie możesz ni jednym ni drugim, rób tak jak ja, szukaj „dobra“.

Do najpiękniejszych należy mowa zatytułowana „Uczta bogów“. Otwiera ona przed młodzieżą nieskończone dziedziny myśli, skarby wiedzy i sztuki, wzywa, by z nich czerpała siłę do pełnienia obowiązków nauczycielskich. U źródeł tych krzepić się często trzeba, by sprostać zadaniom „budzicieli dusz“, by każdej lekcji swej nadać wychowawczą wartość.

Z mającej niebawem ukazać się książki o maralności i nauce¹⁾, „Revue“ podaje rozdział o społecznym znaczeniu sztuki²⁾, jako przyczynek do wprowadzonej niedawno do szkół socjologii. Sztuka ma pierwszorzędne pierwiastki kształcące, na które nauczyciele zwrócić winni baczną uwagę. W przeciwstawieniu do wartości materialnych, w dziełach sztuki tkwi ta cudowna iście właściwość, że radując i nasycając, nie tracą się ani zmniejszają, owszem, zdaje się jakoby rosły w miarę coraz szerszego oddziaływania na zewnątrz. Sztuka jest jednym z najpotężniejszych środków odrywania od powszedniości i małostek życia, przenoszenia w świat wyższy. W najcięższych stanach duchowych przynieść może pociechę dobra książka, piękna melodia, obraz i t. p. Ma ona też wartość społeczną, wzrusza i pobudza tłumy, wydobywa z dusz ludzkich drżące w nich siły i uczucia, jest sprężyną wielu czynów, porywów, poświęceń. Dość wspomnieć o starożytnej tragedji, jako o najlepszej szkole cnót obywatelskich; o gotyckiej katedrze i jej roli w budzeniu uczuć religijnych; o literaturach narodowych jako źródle energii patriotycznej³⁾. Sztuka przemawiająca do wszystkich, może też być dźwignią przyszłej kultury, opartej na porozumieniu i braterstwie narodów. Błądziłby jednak nauczyciel, gdyby brał sztukę tylko pod kątem jej użyteczności społecznej — bezinteresowna zdolność zachwyty, kult piękna dla piękna samego, radość jaka zeń płynie, to uczucia mające bezmierną wartość — budzić je też trzeba i rozwijać w młodzieży.

W dążeniu do podniesienia życia szkolnego na poziom możliwie najwyższy, „Revue“ wiele miejsca i uwagi poświęca zagadnieniom filozoficznym, w ich przystosowaniu do teoryj i systemów wychowawczych. Obszerne studjum omawia pragmatyzm⁴⁾, przejawiający się w różnych formach u różnych jego przedstawicieli: jest pragmatyzm artystyczny Nietzschego, naukowy Poincarégo, intelektualny Bergsona, religijny Jamesa.

Ruch współczesny zdążający do zakładania w świecie całym szkół szerzących ideologję i kulturę francuską, wskrzesił pamięć o wybitnym filozofie, *Juljuszu Lequier*, który w latach 1844-48,

¹⁾ *C. Bouglé* „Morale et Science“.

²⁾ „L'art au point de vue sociologique“.

³⁾ Najlepszym tu przykładem jest poezja trzech wieszczów w Polsce porobiorowej.

⁴⁾ *F. Gazin* „Le procès du pragmatisme“.

był profesorem szkoły egipskiej w Paryżu, o kierunku humanistycznym. Specjalny artykuł omawia pedagogiczne poglądy Lequier¹⁾ i organizację szkoły, która odegrała rolę ogniwa, łączącego Europę zachodnią z prastarą kolebką kultury naszej nad Nilem.

Inny filozof i publicysta zarazem *Alain*, w artykułach swoich rozsypał wiele cennych myśli i uwag pedagogicznych. Wybór ich podaje *Jan Vidal*, inspektor szkół powszechnych²⁾.

Oto kilka takich myśli z różnych dziedzin:

„Zwycięstwo sprawiedliwości — to najważniejsze zagadnienie człowieka. Rozwiąże je odpowiednie wychowanie i oświecenie młodych pokoleń — boć krzywdzi tylko człowiek nieświadomy“.

„Szkoła powszechna jest warsztatem, w którym pracują dzieci — czytają one, piszą, liczą, rysują, poprawiają zadania itp. Nauczyciel organizuje pracę i czuwa nad nią, słucha, patrzy, mówi mało, pozwala by za niego mówiły mądre książki — sam kształci się i uczy bezustannie“.

„Najlepsze książki dla młodzieży to Homer, Biblia, bajki“.

„Uczniowie winni orjentować się na niebie, rozpoznawać ważniejsze konstelacje, śledzić za biegiem ciał niebieskich w przestrzeni, za biegiem myśli badawczej w czasie od Talesa, po przez Pitagorasa, Archimedesę, aż do Kopernika“.

Alain wyklucza ze szkoły historię polityczną: „W historii na pierwszy plan wysunąć należy dzieje nauki i przemysłu, kreślić postępy świadomości i działalności człowieka, po przez wynalazki: ognia, zboża, pług, liczby, okrętu, astronomii, barometru, biuletynów meteorologicznych, chemii, nawozów sztucznych, monety, traktatów handlowych, systemów prawnych, kultów religijnych itp. Związać trzeba pokolenia w sposób taki, by tworzyły jakoby jedno życie ludzkie na ziemi. Nie wiemy właściwie, kto wynalazł ogień a kto koło, ale duch wynalazców tych żyje w milionach ludzi, po przez lat tysiące.“

Na twardej i żmudnej drodze postępu można od czasu do czasu postawić jakieś słynne nazwiska, ale niech wśród nich będzie więcej Archimedesów niż Ludwików XIV-tych — bo to co nie było myślą umarło, stało się prochem, nicością... myśl twórcza zaś jest nieśmiertelna, żyje i odradza się nieskończenie, zawsze jakby nowa i świeża w każdym z następujących po sobie pokoleń“.

„W dziejach wojny światowej dzieci interesują się szczegółami zbrojeń, mechaniką aparatu wojennego — mówić im trzeba o okrucieństwie, zniszczeniu i cierpieniach tych lat straszliwych, o umarłych, rannych, okaleczonych, ale także i o tem co było w tych ciężkich latach szlachetne i wzniosłe; o odwadze, cierpliwości, miłosierdziu i poświęceniu“.

W dziedzinie zagadnień związanych ze szkołą pracy zasługuje na uwagę rozporządzenie niemieckich władz federalnych,

¹⁾ *L. Dugas* „Les idées pédagogiques de Jules Lequier“.

²⁾ „Les idées d' *Alain* sur l' éducation“.

które uzupełnia artykuł konstytucji, polecający zaprowadzenie w całym państwie systemu pracy w szkołach publicznych. Rozporządzenie przewiduje organizację specjalnych kursów przygotowawczych dla nauczycieli i zaopatrzenie szkół w niezbędne pomoce naukowe.

Też same tyle aktualne sprawy omawia artykuł *Marji Fargues*¹⁾. W nowych prądach pedagogii współczesnej autorka widzi opozycję przeciw tradycyjnemu określeniu szkoły jako „miejscu, w którym nauczyciel uczy dzieci” — nowej szkole przysługiwałoby raczej określenie „miejscu, w którym dziecko uczy się, korzysta z nagromadzonych tam środków naukowych i zaspakaja wrodzoną mu potrzebę poznania”. Nie zapoznając wartości wychowawczych nowych kierunków, autorka sprzeciwia się bezwzględemu ich stosowaniu, radaby godzić obydwa systemy, przekształcać i reformować, a jednocześnie nie zatracać tego, co jako trwałą zdobycz pedagogiczną przeszłość zostawiła po sobie.

Nowe metody²⁾ zdążają do tego, by dziecko odczuło „radość pracy”, „radość poznania”, by materialnemu prawu „najmniejszego oporu” przeciwstawić mogło duchowe prawo „największego wysiłku”. Aby cel ten osiągnąć, znieść trzeba dotychczasowe plany, zapchane przedmiotami nie będącymi w żadnym ze sobą związku. Na każdy miesiąc roku szkolnego, można przeznaczyć jeden przedmiot główny i tak np. byłby: miesiąc historii, geografii, geometrii, języka ojczystego itp. Każdy uczeń miałby jakąś pracę do wykonania, jakieś zadanie do rozwiązania — pracowałby swobodnie, posługując się książkami i środkami pomocniczymi, zasięgając wskazówek nauczyciela, rad kolegów, pomagających sobie wzajemnie. Po pewnym czasie, w miarę rozwoju sił samodzielnych i zamiłowania do pracy, wybierałby sobie jej kierunek, szukał odpowiednich dla siebie przedmiotów, tematów itp. Nauczyciel wskazywał by drogę wiodącą do wiedzy, opiekował się pracą swoich uczniów, ukazywał im w oddali szerokie syntezy, górne poloty myśli w walce z otaczającą nas zewsząd tajemnicą.

W dziale inicjatywy zanotować można wzrost liczby laboratoriów szkolnych, założonych i utrzymywanych przez uczniów, a także nawiązanie przez nich korespondencji międzynarodowej, przez pośrednictwo Czerwonego Krzyża. Tak np. uczniowie francuscy korespondują z amerykańskimi, przesyłają sobie wzajemnie wiadomości, fotografie, zadania, rysunki i t. p.

W żadnym z numerów „Revue” nie brak wskazówek bibliograficznych, ułatwiających orientację w labiryncie różnorodnych wydawnictw. Podane poniżej tytuły zainteresują może czytelników naszych: „Życie głębokie” (La vie profonde. Pages choisies dans les plus belles oeuvres poétiques et commentées par Maurice Bouchor). „Królestwo niebios” (Le royaume des cieux par Th. Nordman), wydane w zbiorze „Le roman de la science”. „Nowe wychowanie w Europie”. (The new education in Europe, par F. W. Roman. Londres). „Moralność, Nauka

¹⁾ „Activité libre et Enseignement magistral”.

²⁾ Plan Daltona, system opcji itp.

obywatelska, Prawo prywatne, Ekonomja polityczna" (Morale, Instruction civique, Droit privé, Economie politique. Ch. Ab. der Halden)¹⁾. „Demokracja wobec nauki" (La démocratie devant la science, par C. Bouglé. Paris. Alcan). „Wielcy Francuzi: Piotr Curie. (Les grands hommes de France: *Pierre Curie* par *M-me Curie*. Paris. Payot). „Francuzi w poszukiwaniu Ligi narodów, od Henryka IV do wojowników 1914 r.". (Les Français à la recherche d'une Société des Nations. Textes choisis, 21 rue Visconti). „Roboty ręczne a wychowanie". (Manualisme et éducation, par Julien Foutègne. Paris. Eyrolles).

Wspomnienie pośmiertne poświęca „Revue" pamięci *Julji Toussaint*, sekretarce Stowarzyszenia dla zawodowego kształcenia kobiet i kierownicze międzynarodowej Ligi kobiet dla pokoju i wolności, której całe długie życie oddane było dzieciom użyteczności społecznej.

Helena Witkowska.

Recenzje.

Związek Zawodowy Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich: Zagadnienia Szkolnictwa Polskiego. Nakładem Związku Z. N. P. S. Ś. Warszawa 1924. Str. 76.

Z okazji VI. Międzynarodowego Zjazdu Nauczycieli Szkół Średnich, który się odbył w Warszawie od 27 do 29 sierpnia b. r., wydał Związek Z. N. P. S. Ś. zbiorową publikację, omawiającą najważniejsze zagadnienia i postulaty szkolnictwa naszego w dobie dzisiejszej. Złożyły się na tę publikację prace wybitnych członków Związku, znanych ze swej działalności w dziedzinie teorii pedagogicznej i organizacji szkolnictwa naszego. Publikacja ta, poświęcona Międzynar. Kongresowi Naucz., ukazała się równocześnie w języku francuskim p. t. „*Les problèmes de l'enseignement polonais*"; chodziło bowiem autorom jej o zaznajomienie uczestników Kongresu z poglądami na sprawy szkolnictwa, jakie głosi nauczycielstwo, zgrupowane w Związku Zawodowym N. P. S. Ś. Poglądy te dotyczą istoty wychowania i szkolnictwa zarówno pod względem organizacji systemu edukacji narodowej, jak i życia wewnętrznego szkoły, wreszcie stosunku szkoły do społeczeństwa i państwa. Są to problemy, które nowoczesna pedagogja wysuwa na plan pierwszy, które interesują dziś nie tylko świat pedagogiczny, ale i wszystkie sfery kulturalne. Zagadnienia organizacyjne szkolnictwa polskiego rozpatruje we wstępnym artykule *Dr Henryk Raabe*, następnie *Dr Z. Sikorowska* (Stosunek szkoły powszechnej do średniej) i *Dyr. Cz. Jędraszko* (Próby realizacji gimnazjum wyższego). Życiu wewnętrznemu szkoły i pracy wychowawczej nauczyciela poświęcone są prace *dyr. A. Rudnickiego* (Ustrój wewnętrzny szkoły średniej), *dyr. T. Wojeńskiego* (Nauczyciel jako wychowawca), *Dra W. Chrupka* (Najpilniejsze postulaty w dziedzinie wychowa-

¹⁾ Paris. Colni. 1922.

nia moralnego u nas), *St. Łaganowskiego* (Zagadnienia etyczne w wychowaniu szkolnem) i *A. Kropatscha* (Samorząd uczniowski w szkołach średnich Związku Z. N. P. S. S.). Stosunkiem szkoły do społeczeństwa i państwa zajmują się *Dr St. Kopciński* (Demokracja a szkoła), *E. Forelle* (Państwo a nauczyciel), *Wł. Gacki* (O organizacji władz szkolnych), *St. Więckowski* (Szkolnictwo a społeczeństwo). Publikację zamyka artykuł sprawozdawczy, informujący o działalności Związku Z. N. P. S. S.

Tytuły wymienionych artykułów świadczą o wszechstronnem ujęciu sprawy reformy szkolnictwa narodowego. Podkreślić trzeba szczere i jasne stanowisko Związku w sprawie stosunku szkoły powszechnej do średniej i w sprawie zasady jedności szkolnictwa, zgodnie z uchwałami ogólnopolskiego Sejmu Nauczycielskiego w r. 1919 (*Dr Raabe i Dr Sikorowska*). Od tej pamiętnej chwili minęło 5 lat i niestety nie zbliżyliśmy się ani na krok ku realizacji uchwalonych zgodnie przez przedstawicieli Rządu i ogół nauczycielstwa postulatów. Można nawet stwierdzić, że pewne grupy nauczycielstwa szkół średnich zajmują w sprawie jedności szkolnictwa stanowisko niejasne lub nawet wrogie. Dlatego też ze szczerem uznaniem powitać należy głos, podniesiony przez Związek w obronie idei jedności szkoły, będącej najsilniejszym fundamentem demokracji i rozwoju kulturalnego społeczeństwa. Z publikacją powyższą, która stanowi ważne ogniwo w rozwoju nowoczesnej myśli pedagogicznej w Polsce, zapoznać się winien ogół nauczycielstwa naszego.

H. R.

W Szkole i w Domu. Czytanki. Ułożyły J. Mortkowiczowa i St. Sem-pułowska. Towarzystwo Wydawnicze w Warszawie.

Od r. 1922 wychodzą w Warszawie w formie osobnych tomików „Czytanki” dla dzieci i młodzieży. Każdy tomik stanowi całość ideową i artystyczną. Wydawnictwo to nasuwa mi pewne myśli i refleksje, dotyczące metodyki języka polskiego w nauczaniu szkolnem, — myśli, które zresztą jeszcze przed wojną stosowałem w praktyce i głosiłem w wykładach na Wakacyjnych Kursach Uniwersyteckich w Zakopanem i na Pomorzu, tudzież na kursach „Szkoły Pracy”, urządzanych przed kilku laty w Krakowie dla miejscowego nauczycielstwa. W ostatnich klasach szkoły powszechnej im. św. Jana Kantego w Krakowie (w kl. VI, VII i VIII-mej) usunąłem w r. 1913/14 w zupełności „Książkę do czytania” t. zw. „Wypisy”, wprowadziłem natomiast lekturę odpowiednich dla młodzieży w wieku 12—14 lat książeczek, posiadających wysoką wartość artystyczną i ideową, a więc napisanych przez najznakomitszych autorów. Były to wydawnictwa Gebethnera, Arcta i innych (Biblioteka Uniwersytetów Ludowych i dla Młodzieży, Biblioteczka młodzieży szkolnej, Książki dla wszystkich), bardzo tanie, bo tomik kosztował od 6 do 30 gr.

„Nowość” tę wprowadziłem wówczas (a były to czasy austriackiej cenzury książek szkolnych) za cichą zgodą ówczesnego dyrektora szkoły *Juljana Maciotowskiego*, znanego i bardzo ro-

zumnego pedagoga, który uznał, że szkoda czasu, na czytanie nudnych i lichych „ustępów“, jakie zawierała owa „Książka do nauki języka polskiego“, przedstawiająca istny zlepek bez wartości. Na podstawie ówczesnego doświadczenia w życiu szkolnym, doszedłem do wniosku, że t. zw. „Wypisy“ należy usunąć ze szkoły, a wprowadzić dla każdej klasy, dla każdego roku nauczania odpowiedni zbiorek wartościowych książek, stanowiących całość ideową i artystyczną. Na lekcjach w szkole (nie tylko jako lekturę prywatną) powinni uczniowie opracowywać wartościowe dziełka w całości. Jakie argumenty i względy przemawiają za tą zmianą?

Wiadomo z codziennej obserwacji, że skoro dziecko dostanie nowe „Wypisy“, już w pierwszych niemal dniach zapoznaje się z ich treścią tak, że umie wszystkie zawarte w nich artykuły i potrafi z nich zdać sprawę. Szkoła jednak faktu tego wcale nie bierze w rachubę, ale przez cały Boży rok nuży i nudzi dzieci czytaniem „ustępów“, które nie budzą już w nich najmniejszego zainteresowania. Przy tem niektórzy nauczyciele zasypują dzieci podczas opracowywania znanych im „czytanek“ pytaniami bez liku, co ostatecznie wywołuje atmosferę ogólnego znudzenia i beznamiętności. Ileż to razy słyszymy na lekcjach, w chwili gdy nauczyciel zapowiada uroczyście: „Dziś będziemy czytali nowy ustęp“, głos obrony i zarazem prośbę dziecka ...nie zanudź mnie...: „Proszę pana, bo ja już to czytałem, bo ja już umiem „O sieroćce Marysi“. „Siedź cicho! Nie pytam się o to!“ — jest zwykłą odpowiedzią na ten apel dziecka do rozsądku dorosłych.

W życiu późniejszym, po skończeniu szkoły, nikt nie bierze do rąk „Wypisów szkolnych“, ani „Polskiej książki dla tej lub owej klasy“, nie zajmuje się czytaniem wyjątków i urywków, mniej lub więcej trafnie pozbieranych z różnych książek, a nawet z innych „Wypisów“ przepisanych, ale czyta utwór w całości, czyta autora w oryginale. Szkoła zaś przygotowuje do życia i powinna dziecko już w szkole przyzwyczaić do umiejętnego czytania książek. Chodzi o wytworzenie nawyku czytania, o to, by człowiek, po skończeniu chociażby tylko szkoły powszechnej, nie mógł się w życiu późniejszym obejść bez dobrej książki, która powinna być codziennym jego pokarmem, nieodłączną towarzyszką. Chodzi więc o rozpowszechnienie i utrwalenie czytelnictwa wśród mas ludowych, a temsamem o podniesienie życia kulturalnego całego społeczeństwa. Do rozpowszechnienia czytelnictwa i przyzwyczajania ludzi do czytania „Wypisy“ przyczynić się nie mogą.

W ciągu każdego roku szkolnego dziecko nabywa i przeczyta w szkole pod kierunkiem nauczyciela około 30—40 książeczek. (Bajek, nowel, utworów poetyckich, opisów z życia zwierząt i ludzi, obrazów przyrody, powieści i t. d.). Między temi książkami będą wielcy nasi twórcy i mistrze słowa — będzie Konopnicka i Mickiewicz, Sienkiewicz i Dygasiński, Sieroszewski i Żeromski; będą i genialni autorzy literatury światowej, ale dostaną

się do rąk dziecka we własnej swej osobie, bez firmy mniej lub więcej zręcznego kompilatora, czasami dobrego praktyka i człowieka idei, a czasami i „autora“, kierującego się mniej wzniosłymi motywami. Wielkie duchy przemawiać będą bezpośrednio do duszy dziecka i dziecko z nimi rozmawiać będzie. Do nich nieraz w życiu późniejszym zaglądnie i przeczyta po raz drugi i trzeci. W ten sposób zdobędzie każdy dom — choćby najuboższy — skromną biblioteczkę, a temsamem podniesie się jego poziom kulturalny. Wyobraźmy sobie, że przez 4—5 lat (od kl. III lub IV-tej począwszy) nabywa dziecko corocznie około 20 tomików, pozyska ono i dom wcale ładną biblioteczkę. Przypominam sobie, że moi uczniowie w kl. 7 i 8-mej sporządzili sobie „katalog“, do którego wpisywali każdy nowo zakupiony tomik, niekiedy z nich oparli sobie sami swoje książeczki, a to wszystko obudziło w nich prawdziwe uczucie przywiązania i ukochania własnej biblioteczki.

Należałoby wreszcie wziąć pod uwagę i względy natury ekonomicznej. Wiadomo, że wszelkie pośrednictwo przyczynia się do podniesienia cen wytwórczości — czy to materialnej, czy też duchowej. Pośrednictwo, polegające na przepisywaniu utworów, wyimków i urywków z różnych książek jest często do pewnego stopnia pasożytnictwem, w szczególności, gdy „autor“ Wypisów poza zebraniem i przepisaniem płodów obcego ducha nic od siebie nie miał do powiedzenia. Aby dzieci mogły nabywać książki tanio i obcować bezpośrednio z twórcami, powinno ująć wydawnictwo arcydzieł literatury dla młodzieży szkolnej Ministerstwo Oświaty przy współudziale wybitnych autorów i twórców i pedagogów.

Skoro dziecko opanuje dostatecznie technikę czytania, a więc już od kl. III-ciej (od 3 roku nauki) począwszy, powinno otrzymać odpowiednie książeczki do czytania w szkole, wartościowe, napisane przez wielkich mistrzów pióra i znawców duszy dziecka. Dla II roku nauki napisał książeczkę, stanowiącą artystyczną i ideową całość *Marjan Falski* p. t. „Pierwsza Czytanka dla dzieci“. Po przeczytaniu tej książki można dla każdego następnego oddziału ułożyć zbiór odpowiednich książek, aż do najwyższej klasy. Im wyższy oddział, tem dobór odpowiedniej lektury będzie łatwiejszy, tem więcej czerpać będzie młodzież ze skarbnicy naszych i światowych arcydzieł bezpośrednio. Taka lektura i oprócz tego czytanie w szkole czasopism dla młodzieży odpowiada zasadom szkoły twórczej i przygotowuje dziecko do przyszłego życia kulturalnego i obywatelskiego. Poglądy te znajdowały żywy odzwierciedlenie wśród uczestników wspomnianych Kursów, którzy wyrażali ochotę w razie korzystnych warunków wprowadzenia tej reformy w nauczaniu języka polskiego.

Próbę wydawnictwa książeczek dla młodzieży szkolnej w duchu powyższych wywodów (oczywista wspomniane moje poglądy nie miały tu najmniejszego wpływu; wiadomo bowiem, że podobne myśli nasuwają się równocześnie i niezależnie wielu oso-

bom, które zajmują się obserwacją pewnej dziedziny życia społecznego) podjęły dwie zasłużone w polskiej literaturze pedagogicznej autorki *Jadwiga Mortkowiczowa* i *Stefanja Sempołowska*. Dotychczas wyszło 16 tomików, z których każdy stanowi dla siebie ideową i artystyczną całość. Zawierają one utwory Dygańskiego, Jachowicza, Andersena, Hertza, Amicisa, Kasprowicza, Konopnickiej, Korczaka, Mickiewicza, Selmy Lagerlöf, Oskara Wilde'a, Scharelmanna, Rogoszówny i innych. Na końcu każdego tomiku znajdują się wzory ćwiczeń ustnych i pisemnych, tudzież słowniczek. Rzecz jasna, że nie każdy tomik musi być czytany w całości w klasie; po przeczytaniu i opracowaniu pewnej części w ciągu 4 do 5 lekcji dzieci ciąg dalszy czytają w domu, co niezawodnie uczynią z ochotą, o ile tylko nauczyciel zdołał obudzić zainteresowanie i o ile treść książeczki znalazła w ich duszy należyty oddźwięk. Próba ta może się przyczynić do skierowania metodyki języka polskiego w naszych szkołach na właściwe tory.

H. Rowid.

Jan Dewey. *Szkola a społeczeństwo*. Przełożyła z ostatniego wydania angielskiego Marja Lisowska. Wyd. Książnica Pol. T. N. S. W. Warszawa 1924. Str. 101.

Zagadnienia pedagogiczne i wychowawcze ujmować należy w ścisłym związku z życiem społeczeństwa, na tle rozwoju stosunków społecznych. Wychowanie bowiem jest jedną z najważniejszych funkcji życia społecznego, a szkoła stanowi jedną z istotnych części organizmu społeczeństwa. Szkoła istnieje dla życia, zadaniem jej jest wzmoczenie i doskonalenie zarówno życia indywidualnego jak i zbiorowego. Taki cel wychowania i szkoły wypływa z poglądów socjologicznych i filozoficznych Dewey'a, z jego filozofii pragmatycznej.

Zadanie to można będzie osiągnąć tylko wtedy, jeśli szkołę dawniejszą, tradycyjną, zastąpi szkoła nowa. Organizacji nowej szkoły, jej programom i metodom poświęcone jest znane w całym świecie dziełko Dewey'a „Szkola i społeczeństwo”.

Na dziełko to złożył się szereg wykładów, opartych na bogatych doświadczeniach autora, poczynionych w „Uniwersyteckiej Szkole Elementarnej”, istniejącej przy uniwersytecie w Chicago, jako szkoła doświadczalna. Poglądy swoje rozwija znakomity myśliciel amerykański na szerokich podstawach socjologicznych. „Nowoczesne wychowanie — mówi — rozpatrywać należy w związku z donioślejszymi przeobrażeniami w społeczeństwie”, za którymi podąża też i szkoła. Najbardziej typowym objawem w ruchu nowej szkoły jest praca ręczna, a objaw ten pozostaje w związku z dokonaniem zmianami w gospodarce społecznej, z przekształceniem form produkcji. Dawniejsze formy produkcji (przemysł domowy) ustąpiły miejsca wielkiemu przemysłowi fabrycznemu. Wskutek tej zmiany przestały być czynne siły wychowawcze, tkwiące w domowych zajęciach, w których dziecko brało czynny udział i oto wysuwa się obecnie tendencja wyzyskania tych sił wychowawczych w nowej szkole przez

wprowadzenie pracy ręcznej, warsztatów i gospodarstwa domowego. Dzięki tym zajęciom szkoła stanie się „naturalną formą czynnego życia społecznego zamiast oddzielnego miejsca do pobierania lekcji“.

W nowej szkole konieczna jest wzajemna pomoc dzieci, uważana przez szkołę tradycyjną za wykroczenie, jeśli nie przestępstwo pedagogiczne; dążeniem jej jest rozwój ducha współdziałania i współżycia; szkoła stać się ma „zrzeszeniem w minjaturze, embrjonalnem społeczeństwem“. Na pierwszy plan wysuwają się więc prace ręczne, jak tkactwo, roboty w drzewie i metalu, szycie, gotowanie i t. p., ale owe zajęcia mają być nie tylko praktycznym środkiem zastosowania metod i nabycia technicznej wprawy, lecz „stają się żywymi ośrodkami naukowych badań nad płodami i procesami przyrody, punktem wyjścia dla przedstawienia dzieciom obrazu historycznego rozwoju człowieka“.

Omówiwszy stosunek szkoły do życia społecznego wogóle, przechodzi autor do rozpatrzenia stosunku szkoły do życia i rozwoju dzieci w szkole. Dawniejsza, tradycyjna szkoła nie uwzględnia czynnika działania, tam całe nauczanie opierało się głównie na „słuchaniu“ i całe jej urządzenie harmonizowało z tą metodą: ustawione rzędem ławki, brak zupełny warsztatów, materiałów i pomocy naukowych. Szkoła traktowała dzieci jako masę, zacierała indywidualności, punkt ciężkości znajdował się poza dzieckiem, którego nauczyciel nie widział z poza gąszcza programów, podręczników, instrukcji i t. p. Reforma nowego wychowania polega na „przeniesieniu punktu ciężkości z zewnętrznych okoliczności do duszy dziecka“. Trzeba więc tę duszę poznać, trzeba wykryć jej właściwości, a to celem uwzględnienia ich w edukacji. Charakteryzując psychikę dziecka podkreśla Dewey cztery grupy instynktów, cztery rodzaje zainteresowań, jako najbardziej właściwych dzieciom: instynkt społeczny, instynkt tworzenia, badania i ekspresji. Te instynkty ujawniają się w stosunkach osobistych dzieci, w obcowaniu i rozmowie, w zabawach, w konstruowaniu rzeczy, w artystycznym wypowiedzianiu się. Z tych czterech źródeł czerpać winna szkoła wskazania i metody w swej pracy nad rozwojem dziecka.

Dalsze rozdziały poświęcone są zagadnieniu organizacji szkolnictwa, przyczem Dewey stawia postulat jedności systemu edukacji, organicznego związku między wszystkimi rodzajami szkół, psychologii nauczania początkowego, zasadom wychowawczym Froebela, psychologii zajęć praktycznych i rozwojowi uwagi. W ostatnim rozdziale analizuje autor zadanie nauki historii w wychowaniu początkowym. Dla wychowawcy historia powinna być studjum społeczeństwa, które odsłania mu procesy stawiania i sposoby jego organizacji, celem zaś tej nauki w szkole początkowej jest „uzdolnienie dziecka do oceny wartości życia społecznego, do poznania sił, które sprzyjają i czynią skutecznym współdziałanie ludzi ze sobą“.

Ten krótki przegląd zagadnień wskazuje nader bogatą treść,

jaką zawiera książka *Dewey'a*. Streszczenie tego dziełka jest nie-możliwe wprost, ponieważ niema w niem zbyt wielu zdań, nie-potrzebnych wyrazów. Na 100 zaledwie stronkach poruszył *Dewey* istotne problemy współczesnych dążeń pedagogicznych, analizując każdy z nich na szerokiem podłożu życia społecznego. Jest ta książeczka, jakgdyby syntezą nowej myśli pedagogicznej w Ameryce, wypływającej z pragmatycznego poglądu na życie człowieka w społeczeństwie. To też w krajach anglo-saskich każdy student pedagogiki musi obowiązkowo przestudjować dziełko *Dewey'a*.

Nauczycielstwo polskie powinno się również zapoznać dokładnie z treścią książki pedagoga amerykańskiego, która przyczyni się niezawodnie do rozszerzenia horyzontów pedagogicznych i pobudzi do prób i owocnych doświadczeń w dziedzinie edukacji.

H. R.

Kronika pedagogiczna.

Wnioski przyjęte przez VI Międzynarodowy Zjazd nauczycieli szkół średnich w Warszawie, w dniach 27—29 sierpnia b. r.:

1) Organizacja trzeciego stopnia szkolnictwa powinna być oparta na zasadach szczerze demokratycznych.

2) Szkolnictwo średnie powinno się znajdować w ścisłym związku ze szkołą elementarną i mieć formę szkolnictwa ogólno-kształcącego, albo też zawodowego (technicznego).

3) Szkolnictwo średnie powinno zgodnie z zasadami sprawiedliwości społecznej i dobra państwa być dostępne dla wszystkich odpowiednio uzdolnionych uczniów szkoły elementarnej. Uzdolnienie to ma być stwierdzone przez badanie lekarskie, egzamin pedagogiczny, a jeśli możliwe i psychologiczny.

4) Nauka w obydwóch formach szkolnictwa średniego powinna być zapewniona uczniom przechodzącym ze szkoły elementarnej, zarówno do średniej ogólno-kształcącej, jak zawodowej przez kursy bezpłatne, stypendja i specjalne fundacje.

5) Dla uczniów, którzy poprzestają na wykształceniu elementarnym, będą utworzone kursy uzupełniające, złączone z dokończaniem zawodowym aż do 18 roku życia.

6) Wreszcie, stwierdzając, że wszelka reforma powinna się kształtować pod wpływem otoczenia społecznego, szczególnych warunków właściwych każdej narodowości, jej tradycji i doświadczeń pedagogicznych, szósty kongres wypowiada się w sposób następujący: Ponieważ próba połączenia trzech pierwszych klas szkoły średniej z trzema ostatnimi klasami szkoły elementarnej dotychczas nie została dokonana we wszystkich krajach, obecnie więc nie należy jeszcze przesądzać ostatecznie, czy klasy niższe szkół średnich mają być zastąpione przez klasy wyższe szkoły elementarnej. Jednakże kongres nie przeciwstawia się próbom podejmowanym w tym kierunku w tych krajach, gdzie warunki na to pozwolą.

Reforma studiów nauczycieli szkół powszechnych. W poprzednim zeszycie (Nr 7—8) znajduje się wzmianka o Instytucie Pedagogicznym w Hamburgu dla przyszłych nauczycieli szkół powszechnych. W związku z organizowaniem tego Studium stawia nauczycielstwo hamburskie postulat, by przyszły nauczyciel miał możność odbycia pełnowartościowych studiów, a mianowicie, by obok umiejętności pedagogicznych oddawał się równocześnie studjom z zakresu dowolnie obranego przedmiotu specjalnego, bądź to naukowego, bądź też artystycznego.

Studja słuchaczy Instytutu Pedagogicznego winny mieć charakter uniwersytecki. Słuchacz sam według swych uzdolnień i zainteresowań obiera sobie wykłady i ćwiczenia, albowiem tylko taki bieg studiów, który się opiera na wolnym wyborze i poczuciu odpowiedzialności osobistej, może stanowić podstawę rozwoju twórczej osobowości wychowawcy. Na tej drodze zdobędzie młoda

generacja nauczycielska warunki twórczej pracy w szkole. Studja przyszłych nauczycieli w dziedzinie specjalnego przedmiotu mają doniosłe znaczenie dla rozwoju szkoły powszechnej; takim nauczycielom bowiem powierzyć będzie można nadzór nad pomocami naukowymi danego przedmiotu, nad ich utrzymaniem i uzupełnieniem, tak przygotowani nauczyciele utrzymać też zdołają łączność między szkołą a nauką.

Instytut wychowawczy na uniwersytecie w Jenie przeprowadził reorganizację studiów pedagogicznych na szerokich podstawach. Dokonano skompletowania biblioteki przez nabycie dzieł pedagogicznych z ostatnich 20 lat w językach obcych i niemieckim. Instytut obejmuje następujące działy studiów: 1) oddział pedagogiki teoretycznej; 2) oddział praktyki pedagogicznej; 3) uniwersytecką szkołę ćwiczeń, gdzie obok pełnej szkoły istnieje też szkoła dwuklasowa, jako typ szkoły wiejskiej, przeważającej w Turyni. W szkole tej odbywają ćwiczenia praktyczne zgodnie z zasadami szkoły twórczej studenci Wydziału Pedagogicznego; 4) oddział dydaktyki, na którym profesorowie uniwersytetu omawiają ważniejsze zagadnienia z zakresu ich specjalności celem okazania przyszłym nauczycielom, jakie wyniki osiągnąć się dadzą w razie umiejętnego opanowania przedmiotu. Przy tej sposobności profesorzy wprowadzają studentów w metodę badań naukowych. Zagadnieniom dydaktycznym w ten sposób ujętym poświęcone są 2-godzinne dyskusje w ilości 6–12. Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu w Jenie utrzymuje ścisły kontakt z tamtejszym nauczycielstwem, które bierze czynny udział w przygotowaniu przyszłych nauczycieli. Dyrektorem Wydziału Pedagogicznego w Jenie jest profesor uniwersytetu *Petersen*, wybitny pedagog, znany w dziedzinie literatury pedagogicznej.

Instytut Rousseau'a w Genewie, istniejący od lat 12, ma na celu zaznajomienie wychowawców z metodami psychologii dziecka i z różnorodnymi gałęziami umiejętności pedagogicznych. Dyrektorem Instytutu jest znany pedagog, autor licznych rozpraw z dziedziny wychowania, *Dr P. Bovet*, profesor uniwersytetu w Genewie. Do Instytutu przyjmuje się osoby po skończeniu 18-go roku życia. Program studiów obejmuje: psychologię eksperymentalną (*prof. Claparède*), psychologię dziecka (*Dr Piaget*), wychowanie moralne (*prof. Bovet*), pedagogikę (*prof. Malche*), wychowanie dzieci anormalnych (*pani Descoedres*), wychowanie przedszkolne z praktyką w Domu dziecięcym „Maison des Petits”, opiekę nad dzieckiem, psychoanalizę w wychowaniu, poradnię zawodową. Semestr zimowy w Instytucie Rousseau'a trwa od października do marca, letni od kwietnia do lipca.

Na Studium Pedagogicznym U. J. w Krakowie objął wykłady pedagogiki ogólnej *Dr Zygmunt Mysłakowski*. O organizacji krakowskiego Studium Pedagogicznego zob. art. w „Ruchu Pedagogicznym” Nr 4–6 rok 1923.

W sprawie podręczników szkolnych i t. zw. „Wypisów” i „Czytanek”. Związek radykalnych reformatów szkoły w Niemczech ustalił następujące tezy odnośnie do kwestji książek szkolnych: Książka szkolna jest obecnie zaskrzepłą formą dawniejszej metody nauczania i wobec tego niezgodną z duchem nowoczesnej pedagogiki. Książka szkolna utrwała szkołę dawną i jest przeszkodą w rozwoju szkoły twórczej. Przeważna część obecnie używanych książek szkolnych podaje mniemania subiektywne jako gotowe sądy i wnioski, nie uwzględniają zaś materiału obiektywnego, któryby uczeń samodzielnie mógł sobie przyswoić (wypisy z zakresu literatury, książki do nauki historii). Książki takie są bezużyteczne i szkodliwe.

Także i względy natury gospodarczej zmuszają do obchodzenia się bez książek szkolnych, wielu bowiem rodziców nie jest w stanie zakupić swym dzieciom podręczniki potrzebne przy obecnej metodzie nauczania. Wobec tego konieczne są gruntowne zmiany w dziedzinie książki szkolnej. Liczne książki możnaby usunąć i zastąpić je własną pracą ucznia, n. p. elementarze, które już dziś w wielu szkołach dzieci same pod kierunkiem nauczyciela sporządzają (piszą i ozdabiają rysunkami), następnie początkowe książki do nauki języków obcych, książki rachunkowe, gramatyki, przyrodnicze i historyczne. T. zw. „wypisy” czyli „książki do czytania”, będące zlepkiem różnorodnej treści, często bez związku, zastąpić należy zbiorciem książeczek, stanowiących całość. Obok

dziełek najwybitniejszych autorów posługiwać się należy dobrami czasopismami dla młodzieży literackimi i naukowymi, czasopismami szkolnymi. Zbiór takich czasopism powinien mieć każda szkoła, jak również odpowiednie dla młodzieży słowniki, encyklopedje, atlasy i t. p. Hasło „zerwać z książką szkolną, z wypisami!” rozpowszechnia się coraz bardziej wśród nauczycielstwa zagranicą. (Patrz art. „System Daltonski”).

Zgon dwu znakomitych pedagogów. W kwietniu 1924 r. zmarł w wieku 78 lat *Stanley Hall*, jeden z twórców psychologii dziecka („child study”) i przywódca nowych prądów pedagogicznych w Ameryce. *Stanley Hall* założył w Baltimore pierwsze w St. Zj. laboratorium psychologiczne, a później z jego inicjatywy powstaje w Uniwersytecie Clark’a osobny Wydział pedagogiczny. Nowy uniwersytet, którego prezydentem został *Hall*, staje się ogniskiem nowej pedagogiki i kształci liczne zastępy nauczycieli i badaczy w dziedzinie psychologii dziecka i pedagogiki eksperymentalnej. W polskim przekładzie istnieje jedno dziełko *Stanley Hall’a* „Znaczenie studiów nad dziećmi” (Warszawa 1903).

W Londynie zmarł przed kilku miesiącami drugi przywódca nowej pedagogiki, *James Sully*, w 81 roku życia. *Sully* jako profesor psychologii w uniwersytecie londyńskim zajmował się głównie badaniem życia duchowego dzieci najmłodszych. Jest on autorem dzieła „Studies of Childhood”, które naszej literaturze przyswoiła *Izabela Moszczeńska* p. t. „Dusza dziecka” (Warszawa 1921).

Przegląd czasopism.

Przegląd Filozoficzny (Warszawa). Zeszyt I i II r. 1924 zawiera artykuły: O powstaniu paralelizmu monistycznego w filozofii i psychologii nowożytnej (*Wł. Szytłarski*). — Jednostka lingwistyczna jako refleks symboliczny... (*E. Erdman*). — O rodzajach czynu (*M. Borowski*). — Pojęcie i podział sankcji (*Z. Mysłakowski*). — Praktycyzm w teorii poznania Nietzschego (*F. Kränzler*). — Studja nad schołiami do Etyki Nikomachejskiej (*W. Wąsik*). Nadto artykuły polemiczne (*M. Librachowa* i *J. Joteyko*) i Sprawozdania z książek.

Szkoła powszechna. (Warszawa). Wydawnictwo Ministerstwa W. R. i O. P. Treść zeszytu I i II (r. 1924): U źródeł wychowania obywatelskiego (*J. Moszczeńska*). — Organizacja uczuć (*Z. Ziemiński*). — Co zawdzięczamy dzieciom (*J. Moszczeńska*). — Amerykanizacja (*M. Mazurowska*). — Wychowawcze znaczenie dyscypliny szkolnej (*Śt. Zielonka*). — Dziennik nauczyciela. — Z literatury. — Ruch pedagogiczny.

Czasopismo geograficzne poświęcone sprawom nauczania geografji. Organ Zrzeszenia polskich nauczycieli geografji. Redaktor: *Juliusz Jurczyński* (Łódź, Dzielna 6) Tom II Z. 2 (19 4) zawiera: Kursa „dokształcające” i „kształcające” w zakresie geografji (*Stan. Pawłowski*). — Wycieczki szkolne (*Fr. Szychliński*). — Protokół lekcji (*St. Domagala*). — O stanie podręczników geograficznych w Polsce (*M. Polackówna*). — Koła geograficzne na uniwersytetach polskich (*A. Chalubińska*). — Naczelne problemy zoogeografji (*A. Jakubski*). — Z zagadnień antropogeografji (*R. D. Fleszarowa*). — Bielskie Tatry (*A. Gadowski*). — Wiadomości geograficzne. — Sprawozdania z literatury.

Kształt i Barwa (Lwów). Redaktor: *Stan. Matzke*. Po 10-letniej przerwie pojawiło się znowu znakomite redagowane czasopismo, poświęcone zagadnieniom w związku z nauczaniem rysunków. Treść rocznika III (r. 1923): Stosunek rysunków do nauczania innych przedmiotów (*St. Matzke*). — Praca ręczna w szkole średniej (*J. Kot*). — Kształcenie nauczycieli rysunku (*St. Matzke*). Sprawozdania, — Przegląd literatury.

Życie Szkolne. (Wrocław). Miesięcznik nauczycielskich konferencji rejonowych. Zeszyt 8 - 9 (1924). Podstawy pedagogiczne i psychologiczne programów ministerjalnych (*M. Orłow*). — Nauczanie matematyki początkowej (*M. Pęczalski*). — Oddział II (*W. Nowicki*). — Przedszkole (*Śt. Gunuta*). — Lekcja przyrody. — Lekcja praktyczna z geografji (*J. Piechurski*). — Protokół lekcji praktycznej z języka polskiego (*J. Drzewiecki*). — Dobór nauczycieli. (*R. Pachulski*). — Wspomnienia z Wakacyjnego Kursu uniwersyteckiego w Zakopanem (*J. Putawska*). — Wiadomości. — Czasopisma.

Zapiski bibliograficzne.

Kazimierz Twardowski. O istocie pojęć. Lwów. Polskie Towarzystwo Filozoficzne 1924.

Z. Żukiewiczowa. Wychowanie przedszkolne. Wskazówki metodyczne. Książnica—Atlas. Warszawa 1924.

Henryk Policht. Metodyczne nauczanie wycinanki. Nakładem autora. Kraków 1924.

K. Wojciechowski. Henryk Sienkiewicz. Książnica—Atlas. 1925.

Wł. Kucharski. Henryk Sienkiewicz. Życie i dzieła. Lwów 1925. Nakł. Księgarni Naukowej.

J. Królińska. Dlaczego powinniśmy czcić pamięć Henryka Sienkiewicza? Nakł. „Ojczyzny”. Lwów 1924.

J. Tor. Podstawowe zasady rysunku elementarnego. Księgarnia Naukowa. Lwów 1925.

Feliks Dziuban. Dźwięk. Śpiewnik dla szkół powszechnych. Kraków 1924.

Dr Stan. Pawłowski. Geografja dla klas wyższych. Książnica—Atlas. Lwów 1924.

T. Radliński. Geografja dla szkoły powszechnej. Oddz. III. Warszawa 1924. Nakł. Autora.

J. Domaniewski. Pogadanki przyrodnicze. Książnica—Atlas. Lwów 1924.

H. Boguszewska. W domu, w polu i w lesie. Pogadanki przyrodnicze. Warszawa 1924. Wyd. Arcta.

Z. Lorenc. Akwarjum słodkowodne. Wskazówki techniczne, jak urządzić i pielegnować akwarjum. Część I. Książnica—Atlas. 1924.

Br. Dichowicz. Jak urządzić w dzisiejszych czasach pracownię chemiczną dla uczniów? Książnica—Atlas. 1924.

I. Jezierska. Początki nauczania geometrii. Nakł. Gebethnera i Woliña. Warszawa 1924.

TREŚĆ Nru 9—10:

Florjan Znaniecki: Szkice z socjologii wychowania II. — *H. R.:* System Dątoński. — *Dr Józef Mirski:* Rozwój i wychowanie płciowe dziecka w świetle Freudyzmu. — *Helena Witkowska:* Z obcych czasopism. — Recenzje. — Kronika pedagogiczna. — Przegląd czasopism. — Zapiski bibliograficzne. — Spis rzeczy.

Cena oddzielnego zeszytu
1:50 złp.

Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego”, Kraków, Rynek 29, II. p.

Ogłoszenia n a o k ł a d c e : Cała strona 20 złp. pół str. 10 złp., 1/4 str. 5 złp., w tekście cała strona 15 złp., 1/2 str. 8 złp., 1/4 str. 4 złp.

Redaktor: **Dr Henryk Rowid.** Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: **Władysław Sienko.**
Drukarnia „Szkolnica”, Kraków, ulica Grzegórzecka 30.

