

# 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 zapomożą 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 łączy 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.

Zastęgą wprowadzenia na nasz grunt nowoczesnych metod badania zjawisk wychowawczych przypada najwybitniejszemu pedagogowi polskiemu doby obecnej *Janowi Władysławowi Dawidowi* (1859, † 1914). Działalność pedagogiczno-naukową rozpoczął *Dawid* około r. 1880 w Warszawie, dokąd powrócił po odbytych zagranicą (w Lipsku i Halli) studjach. Odtąd staje 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 doświadczałnej” (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 początkowym jest znajomość faktycznego zasobu wyobrażeń dziecka ze względu na nawiązanie elementów nauki do treści wyobrazeniowej, 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 pochlebna opinię 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 nowymi zagadnieniami wychowawczymi 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 uwzględnił *Dawid* obok psychologii dziecka także i psychologię 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 podnieoty, tyle zagadnień, pobudzających do refleksji, tyle myśli głębokich o najbardziej istotnych zadaniach i celach wychowania, ileby nadaremnie szukało w niejednej obszernych rozmiarów książce 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, czyniś, 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, czem jest nauczyciel, a raczej za co się ma i czem 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 przenoszą 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 objęte 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 zycliwie. 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 prawdzie” 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 własnym 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 niezadowolone z siebie, wyrzut, chęć poprawy, próby przezwyższenia złych skłonności, utrwalenia dobrych.

Ten, kto ma żywe poczucie duchowej wspólności z innymi, doznaje stanów tych nie tylko w związku z własnym 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 niemi, pierwszeństwo bezwzględnie 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, potrzeby 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-





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, urotowany, 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 pedagogją nic wspólnego nie mające<sup>1)</sup>. 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 pierwszym, 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 władze 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-

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

czytel, 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, religji; 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 niejsce 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 zdobyycia, stworzenia w sobie nowego życia, życia duchowego.

Człowiek tkwi w naturze. Ale o ile w niej pozostaje cały — ginie, ztraca 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, prawdziwość przyczyn i skutków. Zadaniem niekończącym się nigdy jest tu z chaosu wyprowadzić przyczynowo uwarunkowany porządek. Analogicznym 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 przesyty, 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 trwałym, zgodnym 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 przeninającym — życiem wiecznym.

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 prawdziwości, w sferze duchowej — to prawo moralne, ideał, sumienie.

Ale świadomość moralna nie może pozostać subiektywnym

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 każda 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 dłoń, 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. Koniecznym 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, jakiem 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 przekonaniom 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 sprzecznym w sobie, połowicznym, konwencjonalnym. 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 wybije 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? <sup>1)</sup> 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,

<sup>1)</sup> Nie mówię tu o t. zw. odwadze fizycznej, zwierzęcej, która zależna jest od zdrowia i siły organizmu, temperamentu i pewnego stopnia bezmyślności 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 beczynności, jako warunku, od którego zależne są wyższe psychiczne wytwory<sup>1)</sup>. 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 beczynności, niejako ugoruje. Jest to beczynność, ale beczynność 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 beczynność 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“, koniecznym jest pewne minimum spokoju, beczynności, 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, wyężona 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 z 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

<sup>1)</sup> P. Inteligencja, Wola i Zdolność do pracy. Warszawa, 1911. Str. 522 i in. Patrz 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 wzmaga przeciwne 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 tych 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 bezczynności<sup>1)</sup>.

*J. Wł. David.*

## Rozwój i wychowanie płciowe dziecka w świetle Freudyzmu<sup>2)</sup>.

### 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 jak natomiast autorowie, traktujący o dzieciach patologicznych, jak *L. Struempell* („Die pädagogische Pathologie“), *Binet-Simon* („Les enfants 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 enfants anormaux et leur traitement“), *T. Heller* (Grundriss der Heilpädagogik“), *G. Siegert* („Problematische Kindernaturen“) i in., oraz

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

<sup>2)</sup> Początkowe 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 wiedziano 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 wniosły<sup>1)</sup>. 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, mózgowie, 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 niedo-  
zadne, 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 wydzielenia zawartości gruczołów płciowych, a pojmowaniem popędu tego jako zjawiska natury centralnej.

<sup>1)</sup> 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 zróżnicowania 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 szczałkowych, których rozwój nadmierny spowodować może różne t. zw. zбочenia, jak homoseksualizm, hermafrodytyzm i t. d. Lecz kwestje te, 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 to 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 reprodukcji 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 wpływać albo z organów płciowych (postać instynktowa) albo z postrzeżenia zewnętrznego, albo wreszcie z czystego wyobrażenia. (*T. Ribot* „Psychologia uczuć“, tłum. K. Okuszeko, 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 zażenienia w napięciu organów płciowych, druga zaś popęd do cielesnego kontaktu z drugą osobą płci odmienną, a zarazem kompleks psychiczny wzbudzonych przez nią wzruszeń i zainteresowań.

Teoria *Molla*, oznaczająca w każdym razie postęp znaczny w interpretacji popędu płciowego, ile że objął 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 genitalij 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 silnym wzburzeniem organicznem (orgazm).

Tłumacząc 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 podniety 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 normalne jej przejawy w sztuce i poezji, które nadają dopiero życiu mniej lub więcej uroku i poezji.“<sup>1)</sup> — 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)<sup>2)</sup>.

\* \* \*

<sup>1)</sup> Już w tem miejscu zwracamy uwagę na analogję z poglądami Freuda.

<sup>2)</sup> Terminu „ouania“ 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 nieprzewyciężona. 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 wspank okresowi pierwszemu. Jestto intelektualna faza miłości, kiedy pierwsi 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 zwykle zaprzecza się jego istnieniu“.

Poniekąd w związku z teorjami powyższymi, a ponieważ 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 jedne 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 stanowi 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 płciowych<sup>1)</sup>, jazda na biegunach drewnianych, ulubiona przez młode dziewczęta, — jazda na koniu oraz jazda na rowerze (szczególnie u kobiet), nacisk ud na okolicę płciową<sup>2)</sup> Już z po-

<sup>1)</sup> „Dzieci, często ledwie po okresie ssania, drażnią się ocieraniem o krawędzie stosu lub innych mebli” (str. 176)

<sup>2)</sup> Ellis cytuje za lekarzem amerykańskim *Townsendem*, wypadek, „w którym ledwie 8 miesięczne dziecko zakładało prawe udo na lewe, zamykało oczy i ścisnęło kurczowo piąstki; po jednej lub dwu minutach występował pot, 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 wyniku, 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 dziennie, 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 dziennie. Jest to więc, jak ją jeden z badaczy angielskich nazwał, „continual story“ (ciągnąca 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 dziewczęta<sup>1)</sup>.

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 (wyobraźnia) 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

<sup>1)</sup> 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 począwszy, 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 znamienna, 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*<sup>1)</sup> dolną granicę wieku dla poja-

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

wienia się popędu płciowego u naszych dzieci wyznacza na r. 7, *Moszczeńska*<sup>1)</sup> 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). Dąty 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 ona nja 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 zбочeniu tem dopatrywała się źródła wszelkich nieszczęść fizycznych, du-

<sup>1)</sup> *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 literaturę<sup>1)</sup>. 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 radykałiści 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 stają jednak — różniący się w stopniu i szczegółach a stanowiący ogromną większość — wszyscy ci, którzy tzw. onanję 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 onanja 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 przypadkowo lub organicznym 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-

<sup>1)</sup> Podaje ją w swej monografii *Rohleder*: „Die Masturbation (1899)“ por. także *H. Ellis*: „Geschlechtstrieb und Schamgefuehl“ 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 pochodzą<sup>1)</sup>. 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 „doświadczniejszych”, 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 przyjemnym. 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 e d l e 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 remedjum na inne dolegliwości, mimo to czyni z drugiej strony zgodne zastrzeżenia w wy-

<sup>1)</sup> Znamienna jest cyfra, podana dla naszych stosunków przez *Dra Bykowskiego* (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 błądność 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, kala wyobraźnię i wywiera doniosły wpływ na rozwój nerwowości“ (str. 114 i n.).

Tę psychologiczną stronę masturbacji nader trafnie oświetla *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, lęklivość, 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 rozwinąć nie zdołały, do coraz silniejszego rozdziału między temi fizycznymi popędami a uczuciami wyższemi, co w dalszym ciągu przygoto-

wuje podłoże do rozmaitych zbroczeń 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 przecie 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*, zwrócimy 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. Istotę 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 poznania<sup>1)</sup>). 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, któremi dochodzi 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 najbliższego oporu, przyjmując gotowe zasady, poglądy, hasła, idee.

Podobnie jak *Dawid*, określa inteligencję psychoflog niemiecki *William Stern* jako ogólną zdolność przystosowania się jednostki do nowych zadań i warunków życiowych<sup>2)</sup>). 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

<sup>1)</sup> *J. Wl. Dawid*. Inteligencja, wola i zdolność do pracy. Warszawa, 1911, str. 23.

<sup>2)</sup> *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.<sup>1)</sup> 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 dzieci<sup>2)</sup>. 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, począwszy 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 nieznaczące, a może wynosić 2, 3 i więcej lat, co już świadczy o wysokim stopniu niedorozwoju, o głuptactwie, matolkowstwie, idjotyzmie, kretylizmie.

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

<sup>1)</sup> E. Meumann. Abriss der experimentellen Pädagogik. Lipsk. 1914.

<sup>2)</sup> 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*<sup>1)</sup>.

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 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	11 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	4 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
1 rok     "     "     "     "     " . . . . .	21 <sup>1</sup> / <sub>2</sub> <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	20 <sup>1</sup> / <sub>2</sub> <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	19 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
normalny . . . . .	51 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	41 <sup>1</sup> / <sub>2</sub> <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	52 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
1 rok powyżej normy . . . . .	20 <sup>1</sup> / <sub>2</sub> <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	21 <sup>1</sup> / <sub>2</sub> <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	22 <sup>1</sup> / <sub>2</sub> <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
2 lata     "     "     "     "     " . . . . .	1 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	5 <sup>1</sup> / <sub>2</sub> <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	2 <sup>1</sup> / <sub>2</sub> <sup>0</sup> / <sub>0</sub>

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.

<sup>1)</sup> *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 *Ebbinghaus*, 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*<sup>1)</sup>. 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, łódź 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, radość<sup>2)</sup>. 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.).

<sup>1)</sup> *W. Stern*. Höhere Intelligenztests zur Prüfung Jugendlicher. (Zschr. für päd. Psych. u. exp. Päd. 1918).

<sup>2)</sup> Testy te rozwinęły 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 pewnymi zastrzeżeniami; z nich pierwsze odnosi się do oceny wartości nauki moralności w wychowaniu; za „pierwszorzędny, dominujący czynnik“ edukacji nie uważali jej nawet najskrajniejsi racjonalści 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 pobrzmiwa 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 przystuchajmy 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 (zgodą!); 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 przedewszystkiem przekształcenia nauki religii. A i sam autor „wita z sympatją“ 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 świątły człowiek, któremu dobro duchowe młodzieży leży na sercu, że w tem ulepszeniu metody nauki religii leży nie cała wprawdzie, ale pierwszorzędną 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 społeczeństwa 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 słowem 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. Zyczyłoby sobie jednak należało, tego nikt chyba nie zaneguje, żeby w niej rzucić 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 zaniedbywany, 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 przywiązanego 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 nietylko 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 rozumieniu 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, przy czym 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 pożądanej 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 nieściśłość 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 niedopatrzania, 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 uzyskać 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 przysłówek (str. 61), może autor doprowadzić do błędnego uogólnienia, że każdy przysłówek 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, przyświadczając 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 skrzywiało pojęć, na których musimy oprzeć dalszą budowę w nasiępnym 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 znaczenie bardziej krępują, 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 wiązadeł 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 wprawia w uczniów, że łatwo się domyśleć, dlaczego zgłoska tak się nazywa, bo „jak zebrać razem kilka głosek, to będzie z — g ł o s k a”, to zaiste przecenia domyślność 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 względem na to, czy ich orzeczenie jest „pełne”, gra rolę całkiem podrzędną 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 uprzystępnić 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 młodzieńskich 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 wyszukać 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 materializmu, stworzyć azylum duchowe przepelnione zdrową i szlachetną radością życia. Takiem 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 możności posiadać 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 przekonywujący. Obraz stanowi jeden ze znakomych 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 wystaw 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, Andrioli — świat życia rodzinnego, Chełmoński — pejzaż polski, J. Malczewski — ekspresja indywidualnej i zbiorowej jaźni polskiej w dobie poprzedzającej zamartwychwstanie 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 — podtrzymywała 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 lekcji 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 zawitych 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 osiłą nauczania, trzeba raczej kłaść nacisk na wypadki o dodatniej wartości twórczej, na objawy patryjotyzmu radosnego, na dni narodowej chwały, jak gospodarstwo Kazimierza Wielkiego, Grunwald, Unja Lubelska, Konstytucja 3 maja, twórcza działalność w Królestwie Polskim 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 lekcji, 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 zmierzchną, prześwietli ją, zbliży do siebie i ściślej z nami wężłami 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 słusznością, 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 zakreślili 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 Kerschensteinerja ołbrzymią 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 nieraz 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. Przecieniamy umiejętność i rozzagnienie 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 znajdzie 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 całym zaufaniem traktować ich pracę, ufni w dobre jej wyniki.

Aby móc 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. Wolalibyśmy jednak, aby omówienie planów zawierało wyłącznie pozytywne uwagi, mniej zaś krytycznego stanowiska o charakterze negatywnym.

Natomiast z całym uznaniem czytamy credo autorów o istocie nauki rysunku, o jego zadaniach. Gdy mówią o rozwoju duszy dziecka, o kształceniu jego wyobraźni, gdy potępiają efektywne 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 efektywność pretensjonalna zamiast skromnego, ale rzetelnego studjum, serdecznie przemawia do przekonania. Zażałowałyśmy 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 moim 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 oświetlić a przez szczegółowe dyspozycje zadań na lekcje poszczególne w tablicach wypracowanych dla każdego oddziału szkoły siedmioklasowej dali 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 ferii letnich, 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. zwrócił 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 wnoszący 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, wyieczki naukowe i krajoznawcze, umieszczenie wspólne po b—12 osób w jednej sali).

Przyjęcie uzyskają ci, którzy do 30 kwietnia uiszczą połowę zapłaty. Resztę należy uścić 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 Wak. 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 Biura jest obecnie praca nad urzeczywistnieniem uchwał kongresu genewskiego w sprawie nauczania historii. Biuro interesuje się jednak szeregiem spraw związanych z wychowaniem moralnem, jak samorząd, pedagogika seksualna, związek młodzieży, stonunki domu i szkoły, wpływ prawodawstwa robotniczego na młodzież, alkoholizm itd. Adres Biura: Haga (Holandia) ul. Carpentier 149, sekret. pani E. Hoogkammer.

**Drugi 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 (*Pécole active*) i idea służby. Prof. Ferrière poddał ton 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 uspołecznionych. Europa ginie z powodu nienawiści wzajemnych. Trwanie w służbie egoizmu winno ustąpić przed służbą społeczną”.

W duszy dziecka rozwinąć 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, wzmocnienia woli, budzenia zainteresowań. Powodzenie sugestji wychowawczej zależy od warunków podmiotowych, zwłaszcza udziału woli wychowawca.

*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 uwidocznia przy psychoanalizie. Określając typy psychiczne Jung zwraca uwagę na podświadomość, badaną metodą asocjacyjną (badanie skojarzeń wyrazowych i czasu reakcji na każde słowo). Metoda to 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 harmonji przeżyć psychicznych, łączącej się z niemi funkcjonalnie. Występują tu typy indywidualne. *Čisek* (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 rozwinąć 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 pisania jednej pracy piśmienniczej. *J. Eades* przedstawiał rezultaty indywidualizacji w Leeds, *Gloeckel* i *Kammel* mówili o reformach szkolnych w republikańskiej Austrii w duchu „Lehrerfreudlichkeit” 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 oświetla 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 *Ev. 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 pięcioletniego 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 „Ruchu Pedagogicznego”, Kraków, Rynek 29, II. p.

ogłoszenia na okładce: 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 „Sarmacja”, Kraków, ulica Grzegorzeczka 30.