

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

WYDAWNICTWO ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH

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

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

Obywatel.

Uwagi metodyczne do „Nauki o Polsce współczesnej“.

Przedmowa.

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

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

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

¹⁾ W Wilnie, w 1922 roku.

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

1. Społecznienie i obywatelstwo w pedagogii współczesnej.

Każdy okres dziejowy ma właściwe sobie ideały, ku którym skierowuje wychowywanie i kształcenie młodzieży. Starożytny atleta, grecki obywatel, zdolny do całkowitego podporządkowania się państwu, ustąpił miejsca rycerzowi i ascecie średniowiecznemu — okres nowożytnego monarchizmu wyhodował typ lojalnego poddanego panujących dynastji. W naszych czasach nurtują potężne prądy reformatorskie, zdążające do wychowania lepszego człowieka, do odrodzenia ludzkości — przekształcają one formy, metody i systemy dotychczasowego nauczania. Z krwawych doświadczeń wojny i rewolucji wyrasta pragnienie wysunięcia na plan pierwszy w szkolnictwie czynnika społecznego i obywatelskiego, przygotowania młodzieży do życia w громаdzie, do rozumienia i odczucia solidarności ludzkich spraw i dążeń. Lata ostatnie obfitowały w przykłady wzniosłego bohaterstwa i patriotyzmu, „branie zaś udziału w ogólnych sprawach ludzkich, przynoszenie jakiejś prywatnej lub publicznej korzyści, uważane jest dziś za zasadniczy probierz wartości charakteru, za rodzaj służby bożej¹⁾”. W złożonym splocie współczesnych stosunków nie wystarczają wysiłki indywidualne, trzeba podnieść zespół do wyższego poziomu — ogół powołany jest dzisiaj do udziału w budowaniu nowego życia, które dokoła nas się rozwija. Z żywiołową siłą powstają wszelakiego rodzaju związki, zrzeszenia, współdzielnie, organizacje, potęgujące nieskończenie energję zbiorową. W poczuciu swych obowiązków społecznych, państwa powołują do życia ministerstwa opieki społecznej, dla niesienia pomocy tym wszystkim, którzy w twardej walce o byt poradzić sobie nie mogą. Historia staje pod znakiem demokracji i uspołecznienia stosunków, a jednocześnie utrwała się przeświadczenie, że wszelkie przemiany wydadzą dodatnie wyniki o tyle tylko, o ile równoległe rozwijać się będzie kultura duszy ludzkiej, bez której nie ostoi się, ani udoskonali żadna organizacja.

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

¹⁾ W. James.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

II. Zagadnienia metodyczne.

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

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

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

¹⁾ Program nauki w państwowych seminarjach nauczycielskich.

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

³⁾ Program dla seminarjów.

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

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

Nauczyciele nasi, mimo braku środków pomocniczych, nie szczędzą starań około udoskonalenia „Nauki o Polsce współczesnej“, czasopisma pedagogiczne przynoszą od czasu do czasu echa o pracach i wysiłkach w tej dziedzinie. Tak np., w „Szkoła powszechna³⁾“ czytamy sprawozdanie z wystawy „Poznaj Polskę, zorganizowanej w 1921 roku, w Pabjanicach, z prac uczniów, przez nauczyciela geografji, K. Staszewskiego. Wystawa obejmowała działy następujące: 1) Krajobraz Polski, 2) Stanowisko Polski w świecie, 3) Bogactwa naturalne Polski, 4) Ludność, 5) Budownictwo i zdobnictwo. Morze polskie i Górny Śląsk stanowiły działy osobne. Sala, przeznaczona na krajobraz, ozdobiona była widokami i kartami, olbrzymią mapę na piasku wykonali sami uczniowie. Porównawczo zestawili oni, w graficznych wykresach, obszar i zaludnienie państw europejskich w stosunku do Polski, długość linii kolejowych, zużycie węgla i żelaza, stan przemysłowienia, oświaty i t. p. W samej Polsce zestawili w podobny sposób stosunki gospodarcze, ludnościowe, narodowościowe, wyznaniowe i kulturalne. Uwagę zwracały kolorowe mapy kopalni, zwierząt i roślin, ozdobne wycinanki, wzory strojów ludowych, malowane skrzynie, klejone budynki w stylu swojskim i t. p.

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

¹⁾ Program dla szkół powszechnych.

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

³⁾ Rok III., zeszyt I.

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

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

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

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

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

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

wprowadzenie do szkoły waśni mącających życie społeczne. Nauczyciel winien wznieść się na ów wysoki poziom, na którym można rozumieć zjawiska, widzieć ich głębsze, istotne, w naturze ludzkiej tkwiące przyczyny, poza grą znikomych mniemań i namietności.

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

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

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

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

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

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

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

³⁾ „École de commune culture“.

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

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

Helena Witkowska.

Rozwój i wychowanie płciowe dziecka w świetle Freudyzmu.

(Ciąg dalszy).

ROZDZIAŁ V.

Rozwój płciowy dziecka wedle teorii Freuda.

Literatura.

Widzieliśmy, że Freud ma słuszną rację, gdy na pytanie: „Czyż wiek dziecięcy nie jest okresem życia, który się właśnie odznacza brakiem popędu płciowego?” („O psychoanalizie“ St. Jekelsa, str. 51) — odpowiada nieco drastycznie: „Z pewnością rzecz nie ma się tak, że dopiero w okresie pokwitania popęd płciowy wciela się w dzieci, podobnie jak w ewangelii djabeł w świnię. Dziecię posiada od samego początku swe dążności i załatwienia płciowe, przynosi je ono z sobą na świat; a w drodze doniosłego, obfitującego w etapy rozwoju urabia się z nich t. zw. normalna płciowość dorosłego“²⁾. Tu powołuje się Freud nie tylko na własne psychoanalityczne badania, szczególnie zaś na „Analizę fobji u 5-letniego chłopca“ („Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben“. Jahrbuch für psychoanalytische u. psychopathologische Forschungen. I. tom 1909), lecz i na badania amerykańskiego lekarza *Dra Sanforda Bella* („A preliminary study of the emotion of love between the sexes“ American Journal of Psychology 1902), który w ciągu 15 lat „zebrał niemniej niż 2.500 dodatnich obserwacji, między temi 800 własnych“, stwierdzających istnienie popędu płciowego u dzieci w wieku 3, 4 i 5 lat. Odtąd psychoanalityczna literatura tego

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

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

przedmiotu rośnie stale; podstawę stanowi dzieło Freuda p. t. „Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie“. (Wiedeń, Lipsk, Deuticke. I. wydanie 1905, II. wydanie 1910) oraz prace drobne pomieszczone w 2 tomach p. t. „Sammlung kleiner Schriften zur Neurosenlehre“. (T. I. wyd. I. 1906, wyd. 2. 1911, t. II. wyd. I. 1909, wyd. 2. 1912), dalej prace Junga (np. „Über Konflikte der kindlichen Seele“ Jahrbuch¹⁾ I. 1909), Bleulera (np. „Sexuelle Abnormitäten der Kinder“. Jahrbuch der schweitz. Gesellschaft für Gesundheitspflege IX. 1908), Marcinowskiego: „Zur Frage der infantilen Sexualität“ (Berliner Klinik 1909), Sadgera: „Haut-, Schleimhaut- und Muskelerotik“ (Jahrb. III. 1911) i wielu innych, pomieszczone w czasopismach „Imago“²⁾ (osobna rubryka: „Kinderseele“, red. przez panią Dr. Hug-Hellmuth) i w „Zentralblatt für Psychoanalyse“³⁾. Wiele ciekawych przyczynków do wczesnego seksualizmu dziecięcego podają również psychoanalityczne prace w wydawnictwie periodycznym „Schriften zur angewandten Seelenkunde“ (red. Freud), poświęconem psychoanalizie w zastosowaniu do różnych dziedzin życia duchowego, jak psychologia twórczości artystycznej, mitologia, kryminologia itd. — Do kwestji naszej por. również „Die Onanie. Vierzehn Beiträge zu einer Diskussion der „Wiener Psychoanalytischen Vereinigung“. Wiesbaden 1912. — Bogatą literaturę, mnóstwo ciekawych faktów oraz autobiograficzne wyznania pisarzy i twórców, jak *Baudelaire, Fr. Hebbel, K. F. Meyer G. Keller, L. Tolstoj, Ganghofer* i w. i. odnośnie do ich popędu płciowego w dzieciństwie podaje pastor *Dr O. Pfister* w dziele p. t. „Die psychoanalytische Methode“ (I tom wydawnictwa p. t. „Paedagogium“ w Lipsku i Berlinie pod red. Meumanna i Messnera. J. Klinckhardt 1913)⁴⁾ szczególnie Rozdz. VII. „Die infantilen Wurzeln der Verdrängung“ i Rozdz. IX. I. „Freuds kompositorische Sexualtheorie“. — Jest to pierwsza na większą miarę zakrojona, acz mętna, praca, traktująca psychoanalizę ze stanowiska pedagogicznego. — Z tego też stanowiska omawiają popęd płciowy dziecka i jego objawy w wielu artykułach oba pisma pedagogiczne, propagujące psychoanalizę: szwajcarskie „Berner Seminarblätter“ i wiedeńskie „Monatshefte für Pädagogik und Schulreform“. W pierwszym z nich znajdujemy (Rocznik VI. 1912/13. Z. 10. 11. 12) ujęte pod wspólnym tytułem „Psychoanalyse und Pädagogik“ głosy szwajcarskich pedagogów jako wola dyskusji,

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

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

³⁾ Zał. w r. 1910., red. W. Stekel.

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

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

Amnezja wczesnej płciowości dziecięcej.

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

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

Okresy w rozwoju popędu płciowego.

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

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

A. Okres niemowlęcy.

Autoerotyzm i sfery erogenetyczne.

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

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

Biologiczne i psychoewolucyjne znaczenie „popędów cząstkowych”.

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

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

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

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

nadmierną¹⁾ ambicję. (Wynika ona z konfliktu między obawą kary za „moczenie” a nieudalnym często wysiłkiem powstrzymania tego popędu¹⁾). Do tych rażących niewątpliwie swą niewdopodobną dziwacznością interpretacji doszedł Freud nie na podstawie spekulacji — jak twierdzi — lecz gruntownych psychoanaliz, dokonanych na nerwicach i snach; w tych ostatnich bowiem i u dojrzałych ludzi normalnych wracają jeszcze później owe stłumione już popędy pierwotne, acz w wykoszlawionej postaci.

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

B. Okres utajenia popędu płciowego.

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

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

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

C. Okres dziecięcy.

Momenty wywołujące popęd płciowy u dzieci.

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

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

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

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

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

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

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

Narcyzm.

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

¹⁾ Sadyzm tłómaczy Freud biologicznie, jako pozostałość pierwotnego popędu agresywnego, złączonego z aktem zdobywania przez męczyznę „lupu miłosnego“.

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

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

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

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

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

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

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

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

Mechanizm i dzieje kompleksów „kaziroidycznych“ w normalnym przebiegu.

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

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

²⁾ Zasługa to Freuda, który udowodnił, że „nerwice nie mają odrębnej, sobie tylko właściwej i przynależnej treści psychicznej, lecz że neurotycy chorują na te same kompleksy, z którymi i zdrowi walczą. Różnica jest

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

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

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

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

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

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

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

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

Samobójstwo.

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

¹⁾ Moment kazirodztwa psychicznego (Inzestmotiv).

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

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

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

Urazy (traumata) seksualne.

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

¹⁾ Powracają one jeszcze we snach dojrzałych ludzi.

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

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

Dziecięce fantazje i „teorie“ seksualne.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dr Józef Mirski.

(C. d. n.)

Przyczynki do badań dzieci moralnie zaniedbanych.

(Z Miejskiej Pracowni Psychologicznej w Łodzi).

(Dokończenie).

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

Wiek zbadanych dzieci przedstawia się:

Tablica III

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

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

Tablica IV.

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

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

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

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

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

Tablica V.

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

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

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

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

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

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

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

¹⁾ Z podania ojca do Inspektora Szkolnego.

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

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

* * *

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

VI. Brak wszelkich motywów.

Zestawiając te wyniki, otrzymamy.

Tablica VI²⁾.

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

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

²⁾ 7-letni nie byli tą metodą badani.

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

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

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

Oto dane, dotyczące niektórych z nich:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tablica VII.

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

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

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

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

Oto wyjątki z pism rodziców do Komisji Powszechnego Nauczania:

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

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

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

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

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

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

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

„Jak mi się powodziło w drodze“.

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

wyszlím. Ale Z. powiedział że pójdzie pozyci worek, no pozycił worek i poszedł prosić, poseł do sklepu o chlepie się zapytał i ukradł śledzia i uprosił chleba i z tym posłím do Zgierz. Pod Zgierzem spotkali 3 kolegę. On powiedział, że ma 30 tysięcy. Doślimy do Zgierza kupił papierosuw 300 marek 10 sztuk dalím mu pół śledzia i chleba i posłím do Ozorkowa, przyslim do Ozorkowa, to zaczął padać deszcz. Lecielim prędko do wsi, woda była pod kostki i posłím na nocleg, dostalím kolacje spałem zimno było, rano się umyłem zjadem śniadanie. Spotkał nas jeden chłop co szedł do Łodzi na gurny rynek ten pan wziół nas na tramwaj przyszed do Łodzi, tam ukradłem kawałek chleba, bo mi się jeść chciało przysedem do Łodzi koło domu Z. to na niego naleciał gospodarz, a mnie naszarpał mój brat. Tak wyglądała muj podróz“.

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

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

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

Motywy młodszych dzieci:

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

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

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

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

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

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

„Są dzieci szczęśliwe i nieszczęśliwe, zdrowe i chore; dzieci, które posiadają wszystko, i które nie mają nic, ale niema dzieci kryminalnych. Nawet te, które oddają do więzień, są tylko ofiarami: ofiarami ojca alkoholika, albo matki rozpustnej, ofiarami nędzy i społecznego niezdrovia“¹⁾.

Barbara Milawska.

¹⁾ Z raportu opieki publicznej w Paryżu.

Recenzje.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Stanisław Tync.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Wkońcu pozwolę sobie zwrócić uwagę na zauważone przeze mnie błędy drukarskie i niedopatrzona językowe:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Józef Mirski.

Kronika pedagogiczna.

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

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

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

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

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

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

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

z programu. W programie języka ojczystego znajduje się zapoznanie z głównymi naczyniami czystymi, poznanie przez literaturę objawów kultury narodowej, bużeczami zainteresowania się kulturą innych narodów słowiańskich. Lekture cađenje zainteresowania się kulturą innych narodów słowiańskich. Lekture cađenje literackich rozpoczynają w klasie 3-ciej. Wybór dzieł zestawiony chronologicznie i składa się z utworów charakterystycznych dla epoki. W nauce kłagocznosci tam, gdzie wykładowym jest państwowy. Języka francuskiego uczy 14 rodowitych Francuzów. W 12 zakładach uczy się języka angielskiego. Ciekawe, że jako obowiązkowy przedmiot jest rosyjski język w słowackim real. gimn. w Turczańskim, w. Marcini. W r. 1922/3 uczono się nadobowiązkowo: francuskiego w 46 uczelniach, angielskiego w 47, rosyjskiego w 29, włoskiego w 3, serbochorwackiego w 18, polskiego w 5, esperanta w 2. Nauka historii i geografii uwzględnia na każdym stopniu rozwój republiki czeskiej i stosunek innych państw do niej w różnych kierunkach. W przyrodoznawstwie idzie nauka ku celom praktycznym, więc pracownie (ale nie-obowiązkowo), chemia fizykalna, przemysł chemiczny i technologia chemiczna są zwierciadłami, w które ta nauka się wpatruje. Do propedeutyki filozof. włączono wykład terminologii filozoficznej i przegląd dzieł filozofii. Ćwiczenia cieleśne prowadzone są systemem sokolskim, ćwiczenia ciała odbywa się i sposobem wojskowym. Reforme szkolnictwa średniego Czesi dopiero przygotowują. Obok projektu rządowego jest już duża i obfita literatura, zwłaszcza z charakterem publicystycznym. Projekt rządowy zmierza do przemiany szkół wdział. Na przygotowanie do gimnazjum, czyli do średniej, mającej skrócony czas studjum. Byłaby to coś niby nasza 7-klasówka powsz. i 5-letnie teoretyczne gimnazjum. Dr J. Mgr.

Od Redakcji. Obecny zeszyt „**Ruchu Pedagogicznego**“ (Nr 5—6) jest ostatni przed wakacjami. W czasie feryj „**Ruch Pedagogiczny**“ nie wychodził. Najbliższy zeszyt (Nr 7—8) ukaże się w październiku b. r.

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

TREŚĆ Nru 5—6:

H. Witkowska: Obywatel. Uwagi metodyczne do „*Nauki o Polsce współczesnej*“.
Dr J. Mirski: Rozwój i wychowanie dziecka w świetle Freudyzmu (ciąg dalszy).
B. Miławska: Przyczynki do badań dzieci moralnie zaniedbanych (dokonczenie).
 Recenzje. *Stanisław Kot:* Historia wychowania (*Stanisław Tync*). *Bogdan Nawroczyński:* Uczeń i klasa (*Józef Mirski*). Kronika pedagogiczna. Od Redakcji.

Cena oddzielnego zeszytu
1-50 złp.

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

Ogłoszenia na o k ł a d c e : Cała strona 20 złp. zwalor., pół str. 10 złp., ¼ str. 5 złp., w tekście cała strona 15 złp., ½ str. 8 złp., ¼ str. 4 złp.

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