

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

WYDAWNICTWO ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH

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

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

Szkice z socjologii wychowania.

I.

Samorządne wychowanie społeczne.

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

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

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

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

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

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

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

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

* * *

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

zupełnie innych właściwości, niż te, które wychowanie samorzutne wyrobić w niej może.

Przedewszystkiem bowiem to ostatnie obok wymienionych poprzednio dążeń, niezbędnych i pożądanych dla każdego współżycia ludzkiego, rozwija a przynajmniej toleruje i takie, które miały swoją rację bytu w społeczeństwach dzikich, ale w życiu społeczeństw kulturalnych okazują się szkodliwe. Społeczeństwa dzikie są nieliczne i odosobnione; każde z nich obejmuje zasadniczo jedną tylko mniej lub więcej obszerną grupę pierwotną rodzinę, horde lub ród, na najwyższym szczeblu plemię, złożone z paruset lub najwyżej paru tysięcy osób; w obrębie plemienia wyróżnia się pewna ilość grup mniejszych rodzin, rodów, stowarzyszeń. Otóż owe dodatnie, przychylnie dążności społeczne, jak poczucie przynależności, chęć porozumienia, pragnienie harmonii emocjonalnej itd. — obowiązują osobnika tylko względem własnego społeczeństwa i jego członków. Względem „obcych“, tj. grup i jednostek poza obrębem własnej grupy pierwotnej, samorzutne wychowanie społeczne nietylko nie wyrabia dążeń dodatnich lecz przeciwnie, popiera i zachęca rozwój ujemnych, wrogich dążeń, jak nieufność, chęć walki i szkoderstwa, antagonizm emocjonalny, którego najskrajniejszym wyrazem jest chęć zadawania cierpień itd.

O tyle właśnie, o ile typ grupy pierwotnej i wychowania samorzutnego trwa w społeczeństwach cywilizowanych, te negatywne dążności społeczne są świadomie lub nieświadomie nadal pobudzane, chociaż wyraz ich staje się nieco mniej jaskrawy. Nie mamy potrzeby cofać się do wieków średnich z ich antagonizmami rodowymi, zawodowymi, terytorjalnymi, religijnymi. Dziś jeszcze na każdym kroku nieufność, zawiść, obmowa, radość z cudzego nieszczęścia, złośliwa chęć szkoderstwa itd. w życiu prywatnym, wroga rywalizacja i nienawiść koteryj, sekt, partyj, dzielnic, klas, narodowości w życiu publicznym dowodzą potęgi dążeń ujemnych. Szkołą zaś tych dążeń jest nadal grupa pierwotna, gdzie przekazują się one z pokolenia w pokolenie, jeśli nie drogą świadomego zaszczerpania w młodzieży, to przynajmniej w ten sposób, że młodzież postrzega i odtwarza postawy społeczne starszych.

Dopóki granica pomiędzy „swoimi“ a „obcymi“ była wyraźnie zakreślona i między własną grupą pierwotną a cudziemi panował stały antagonizm, owe dążności negatywne w odniesieniu do „obcych“ mogły być społecznie użyteczne, przyczyniając się do trwania grupy, byle jednocześnie osobnik miał silnie rozwinięte dążności pozytywne w odniesieniu do „swoich“. Jedyną komplikacją wyniknąć mogła niekiedy ze stosunku ciaśniejszej grupy własnej do obszerniejszej, np. rodu do plemienia. Ta komplikacja jednak dotyczyła jedynie stopnia bliskości węzła społecznego; rodowiec był bardziej „swoim“ niż członek plemienia poza rodem, ale i ten ostatni w każdym razie należał do względnie ciasnego koła „swoich“, którym wszyscy inni ludzie na świecie przeciwstawiali się, jako „obcy“.

W społeczeństwach cywilizowanych jednak granice między grupą „własną“ a „obcą“ coraz bardziej się zacierają, gdyż ustrój społeczny staje się coraz bardziej złożony i grupy, do których jeden i ten sam osobnik należy, łączą się i krzyżują w najróżnorodniejszy sposób. Tak np. osobniki A i B należą do różnych rodzin, grup towarzyskich i klas społecznych, lecz są członkami tej samej grupy terytorjalnej (gminy lub miasta), religijnej, zawodowej, narodowej. Oczywiście jest, że nie mogą być uważani za społecznie obcych i wszelkie wrogi antagonistyczne dążności, jakie powstać mogą pomiędzy nimi z powodu np. ich różnic towarzyskich lub klasowych, będą sprzeczne z wymaganiami harmonii społecznej, jakie im stawia wspólna przynależność do innych grup. Wprawdzie związek ich nie może być tak bliski, jak związek członków dzikiej hordy, rodu lub plemienia, lecz w każdym razie musi być zasadniczo pozytywny. Ściśle biorąc, przy dzisiejszych niezliczonych węzłach kulturalnych, łączących ludzi, prawie że niema antagonizmów społecznych, któreby nie stawały na drodze jakimś obowiązkom solidarności, nie szkodziły jakimś wspólnym celom i zadaniom. Na wrogi dążności społeczne w życiu społeczeństw cywilizowanych wogóle niema miejsca. Tymczasem panują one wszędzie w równej niemal mierze, jak dążności pozytywne, a jedynym ich źródłem jest nieodpowiadające potrzebom cywilizacji samorzutne wychowanie społeczne. Wszelka bowiem niezgodność obiektywnych interesów pomiędzy grupami społecznymi zawsze dałaby się pokojowo rozwiązać, gdyby nie miały podstawy psychologicznej w społecznie antagonistycznych dążnościach ich członków.

Inny, niemniej ważny brak samorzutnego wychowania społecznego polega na tem, że przygotowuje ono jednostki wyłącznie do życia w grupach pierwotnych, że uczy je kierować się takimi tylko motywami i działać społecznie przy pomocy takich tylko metod, jakie powstają i znajdują zastosowanie przy bezpośredniej styczności osobistej pomiędzy ludźmi. Tymczasem społeczeństwa cywilizowane należą do t. zw. przez socjologów grup wtórnych, to znaczy, że chociaż w skład ich wchodzi jeszcze grupy pierwotne, jednakże cały ich ustrój, związek wewnętrzny, trwanie w czasie i stosunki na zewnątrz opierają się na stycznościach pośrednich, bezosobistych. Tak np. w państwie nowożytnym olbrzymia większość obywateli nie zna się wcale i nie wie o sobie nawzajem. Każdy z nich, prócz nielicznej garstki rządzących, bierze udział w życiu zbiorowem tylko pośrednio, przez wysyłanych do ciała prawodawczego przedstawicieli i przez styczność z podrzędnymi organami władzy wykonawczej i sądowej. Cały ustrój polega na systemie instytucyj specjalnych i bezosobistych czynności społecznych, których istota nie zależy od tego, kto je spełnia. Państwo jako całość nigdy nikomu nie może być konkretnie dane w postrzeżeniu lub wyobrażeniu; jest ono dostępne jednostce tylko w charakterze pojęcia społecznego, o treści tak złożonej, że bodaj niema jednostek, które całą tę treść znają.

Większa część wiadomości, dotyczących państwa, oraz zadań, stawianych obywatelom przez państwo, dochodzi do obywateli nie drogą osobistego porozumienia, lecz drogą pisma i prasy; interpretacja zaś wypowiedzi pisanych i drukowanych, nadanie im społecznego znaczenia, wymaga wysoce rozwiniętych pojęć społecznych.

Państwo zaś jest tylko jedną, choć najbardziej rozwiniętą i zorganizowaną, z pomiędzy grup wtórnych w życiu społecznym nowoczesnym. Wielkie międzynarodowe lub narodowe kościoły, organizacje klasowe, zrzeszenia ekonomiczne również należą do tego typu. Rola prywatnych, konkretnych, bezpośrednich stosunków pomiędzy znającymi się ludźmi coraz bardziej się zmniejsza. Członek społeczeństwa cywilizowanego znajduje się przeważnie w stosunkach wzajemnej zależności z niezliczonymi ludźmi, których nie zna, wchodzi w skład grup tak obszernych, że tylko za pomocą konstrukcyj pojęciowych ująć je może i tylko za pośrednictwem nadzwyczaj złożonej maszyneryi bezosobistych instytucyj może na nie oddziaływać i podlegać ich działaniu.

Łatwo sobie zdać sprawę, że samorzutne wychowanie społeczne nie jest w stanie nikogo do takiego życia przygotować. Różnicę pomiędzy cechami osobistymi, jakie rozwija i wymaga grupa pierwotna, a temi, jakie są niezbędne dla orientacji praktycznej w grupie wtórnej, pokrótce określić można w ten sposób, że w pierwotnym życiu społecznym jednostka kieruje się temi bezrefleksyjnymi metodami poznawania i działania, które nazywamy instynktem, intuicją, taktem i t. d., tymczasem w grupach wtórnych kierować się musi rozumem. Nic dziwnego, że wielkie masy ludności w społeczeństwach cywilizowanych, które odebrały prawie wyłącznie samorzutne wychowanie w grupach pierwotnych, dopełnione conajwyżej przez kilka lat mało skutecznego wykształcenia elementarnego, są jeszcze wogóle niezdolne do racjonalnego myślenia i działania w sprawach społecznych, a tem samem do brania czynnego udziału w życiu grup wtórnych, do których należą. Dowodem tej niezdolności jest choćby fakt, że jedynym skutkiem nominalnej demokratyzacji ustroju politycznego jest popieranie przez masy demagogów, t. j. osobników, posługujących się dla osiągnięcia wpływu na nowoczesny ustrój państwowy temi samymi metodami, które zapewniają jedynostkę wpływ na grupę pierwotną, a więc przedewszystkiem zbieraniem tłumów i osobistym działaniem na nie.

Dalszy wynik rozwoju grup wtórnych i pośrednich stosunków pomiędzy ludźmi, to zetknięcie się jednostki ludzkiej z różnorodnymi, często sprzecznymi, normami i sprawdzianami postępowania. Każda grupa pierwotna narzuca swoim członkom swe tradycyjne obyczaje i wierzenia jako bezwzględnie słuszne i prawdziwe, i dopóki horyzont społeczny osobnika ograniczał się do bezpośredniego otoczenia, dopóty całe jego myślenie i postępowanie było uregulowane w sposób trwały i jednoznaczny, jego prawdą i dobrem było to, co jego grupa uważała za prawdę

i dobro. Gdy jednak odosobnienie grup pierwotnych znikło i jednostka ludzka, przez zmianę środowiska, przez zetknięcie z ludźmi z innych grup, wreszcie przez pismo i prasę, zaznała się z innymi normami i sprawdzianami, oczywiście jest, że obyczaje i wierzenia, zaszczerpione mu przez jego pierwotne otoczenie, straciły charakter pewników w jego oczach. Z tą chwilą opinia otoczenia przestała być bezwzględny drogowskazem; w chaosie odmiennej opinii, z jakimi członek społeczeństwa cywilizowanego się spotyka, musi on umieć sam sobie wybrać drogę, samodzielnie zorganizować swe życie umysłowe i moralne, jak może zaś to uczynić, jeżeli całe wychowanie, któremu podlegał, uczyło go właśnie tylko biernie przyjmować organizację duchową od innych?

Następnie zaś, jak zaznaczyliśmy poprzednio, w grupie pierwotnej starsze pokolenie przekazuje młodszemu cały swój zasób kultury. Kultura ta wystarczała jednostkom przeciętnym, żyjącym całkowicie w obrębie tej samej grupy i w niezmiennych lub nader powoli zmieniających się warunkach; oczywiście jednak, nie wystarcza wtedy, gdy jednostka jest wytracona z tych warunków, bądź dlatego, że środowisko to ulega zmianie pod wpływem czynników zewnętrznych (np. rozwój środków komunikacji powodujący zetknięcie z wielkimi ogniskami cywilizacyjnymi uprzemysłowienie danego kraju lub okolicy, wywołujące przekształcenie stosunków) bądź też dlatego, że sama jednostka do innego środowiska się przenosi. Tak czy inaczej, wciągnięta w wir cywilizacji, znajduje się wobec kultury zasadniczo odmiennej, niż ta, z którą go zopoznało samorzutne wychowanie społeczne, choćby nawet niektóre jej elementy (np. język, niektóre przedmioty użytkowe i narzędzia; niektóre wiadomości praktyczne i sposoby postępowania) były te same lub podobne.

Cała kultura grupy pierwotnej może być przyswojona przez normalnego osobnika, który tym sposobem po dojściu do wieku dojrzałego wie i umie tyle, co inni i panuje nad całą dostępną sobie i swemu otoczeniu sferą wartości. Kultura społeczeństwa cywilizowanego, to wielość olbrzymich, specjalnych a niezmiernie złożonych systemów — technicznych, ekonomicznych, prawnych, naukowych, estetycznych — które nie tylko wszystkie razem, ale każdy po szczególe, przekraczają zdolności umysłowe przeciętnego osobnika. Człowiek cywilizowany musi więc wyrobić w sobie świadomość nieuniknionej jednostronności i ograniczoności tej dziedziny kulturalnej, którą sobie naprawdę przyswoił. Świadomość ta jest niezbędnym warunkiem istotnie płodnej organizacji pracy kulturalnej, gdyż tylko ten, kto sobie zdaje sprawę z całego ogromu kultury poza jego własną dziedziną i uprzytamnia sobie, jak mało wie o innych dziedzinach, potrafi ocenić doniosłość i uwzględnić potrzeby cudzej pracy. Jest to rzeczą ogólnie znaną, że świadomości tej brak zarówno „dzikim“, jako też niewykształconym członkom społeczeństw cywilizowanych; właśnie dlatego zdumiewają oni pewnością siebie, z jaką sądzą o spra-

wach kulturalnych, o których nic nie wiedzą, oraz zupełnym brakiem chęci zrozumienia potrzeb pracy kulturalnej. Cechy te, których szkodliwość nieraz już była podkreślana, są bezpośrednim wynikiem wychowania w grupach pierwotnych.

Z tym nieuniknionym podziałem pracy kulturalnej wiąże się inne wymaganie, które cywilizacja stawia człowiekowi: wymagania indywidualizacji, osobistego zróżniczkowania, oraz uznawania i popierania indywidualizacji innych osób. Znowu wymagania te są sprzeczne z wynikami samorządnego wychowania społecznego, które, przeciwnie, wytwarza jaknajwiększą jednostajność i łączy się z dążeniem do upodobnienia własnej osobowości do cudzych i przytłumienia u innych wszelkiej wybujałości indywidualnej.

W przeciwieństwie do ustalonego, zakończonego charakteru, który kompleks kulturalny grupy pierwotnej posiada w oczach jej członków, systemy kulturalne grup wtórnych odznaczają się tem, że ulegają ciąglemu rozwojowi. Rozwój ten jest nieodłącznym wynikiem samej pracy kulturalnej członków społeczeństwa cywilizowanego; każdy z nich więc umieć musi patrzeć na wszelką działalność dynamicznie raczej niż statycznie, ujmować ją jako szereg coraz to nowych twórczych zadań, w których rozwiązywaniu wraz z innymi uczestniczy, nie jako ciągle obracanie się w kole tych samych, ustalonych raz na zawsze funkcji życiowych, jak przedstawia się ona w świadomości jednostek na niższych szczeblach cywilizacji.

Twórczość kulturalna zaś wymaga zdolności do obiektywnego zainteresowania się daną dziedziną kultury, czy to będzie technika materialna, czy system zjawisk ekonomicznych, czy nauka, czy sztuka, czy religia. Członek grupy pierwotnej do takiego zainteresowania nie jest zdolny, bo dla niego, jak zaznaczyliśmy poprzednio, życie kulturalne jest związane z życiem społecznym i żaden dział kultury nie posiada znaczenia w oderwaniu od konkretnych stosunków społecznych z bezpośrednim jego otoczeniem.

Tak więc wychowanie samorządne w grupach pierwotnych jest pod każdym względem niedostateczne dla przygotowania jednostki ludzkiej do roli członka społeczeństwa cywilizowanego. Rola ta wymaga zaniku dążeń społecznych ujemnych, wrogich; kierowania się rozumem w życiu społecznym; samodzielnej organizacji moralnej i intelektualnej własnych czynów i myśli; świadomości ogromu kultury ludzkiej i ograniczonej własnej sfery umysłowej; indywidualizacji i szanowania różnic indywidualnych; twórczego dążenia do współpracy w rozwoju systemów kulturalnych, i obiektywnego, niezależnego od zachęty i uznania społecznego, zainteresowania pracą kulturalną. Tylko jednostka, która wszystkie te cechy posiada, może w pełni uczestniczyć w cywilizacji nowoczesnej.

Wychowanie samorządne bezpośredniego otoczenia społecznego nie tylko tych cech nie wytwarza, lecz raczej rozwija cechy

przeciwnie. Musi więc być częściowo zastąpione, częściowo dopełnione przez refleksyjną i planową działalność pedagogiczną, tembardziej że, jak już poprzednio mówiliśmy, wobec rozkładu grup pierwotnych przestaje dawać nawet to minimum uspołecznienia, jakie niegdyś dawało.

Ta niezbędność pedagogii refleksyjnej i planowej zawsze bywała uświadamiana w dziejach, ilekroć z podłoża grup pierwotnych wyrastało społeczeństwo o charakterze wtórnym i tworzyła się wyższa cywilizacja. Zawsze wtedy bowiem grupy pierwotne w pewnej mierze się rozkładały i traciły swój wpływ wychowawczy, z drugiej strony zaś nowy a bardziej złożony ustrój i bogatsza kultura wymagały innych zupełnie właściwości ludzkich, niż dawne, prostsze warunki społeczno-kulturalne. Tak było w cywilizacjach starożytnego Wschodu, w Grecji, w Rzymie.

Dotychczas jednak nigdy jeszcze planowa działalność pedagogiczna nie czyniła zadość stawianym jej wymaganiom; postęp jej pozostawał daleko w tyle za ewolucją społeczną. Ustrój i kultura społeczeństw cywilizowanych w rosnącej swej złożoności przerastały zdolności indywidualnych ich członków. Do czasu rosły i utrzymywały się dzięki nielicznym jednostkom wyjątkowym, które umiały samowychowaniem w części zastąpić braki społecznego wychowania; lecz po dojściu do pewnego poziomu cywilizacyjnego jednostki wyjątkowe już nie wystarczały i dzieło zbiorowe przygniatało swych twórców. Tutaj, naszym zdaniem, leży główne, najgłębsze źródło upadku wszystkich wielkich cywilizacji przeszłości.

Obecna nasza cywilizacja znalazła się w położeniu podobnym, lecz trudniejszym, niż kiedykolwiek. Ona także bezmiernie przerosła — bardziej, niż dawne kultury — ludzi, którzy ją stworzyli i utrzymują, i przygniata ich coraz silniej. Nie umiemy już zupełnie dać sobie rady z jej ewolucją. Nie umiemy zaś dlatego, że dotąd jeszcze jesteśmy przedewszystkiem członkami grup pierwotnych, wytworami, i to bardzo niedoskonałymi, samorzutnego wychowania społecznego, i że działalność pedagogiczna planowa stoi jeszcze na zbyt niskim poziomie, by z nas uczynić ludzi, w pełni cywilizowanych duchowo.

Czy zdołamy wytworzyć technikę wychowawczą, która temu zadaniu podoła? Od tego zależeć będzie cała przyszłość naszej cywilizacji.

Florjan Znaniecki.

Obywatel.

Uwagi metodyczne do „Nauki o Polsce współczesnej“.

(Dokończenie).

III. Zakres „Nauki o Polsce współczesnej“.

W początkowym okresie swego rozwoju wiedza ludzka tworzyła nierozdzielna całość — jedna była dla filozofów greckich,

jedna jest jeszcze dla wszystkich myślicieli Indji¹⁾. Z czasem dopiero, na zachodzie, nastąpiło jej zróżniczkowanie, specjalizacja, podział na znaczną ilość przedmiotów i gałęzi. Przejawiać się dziś poczyna tęsknota do jedności, do syntezy. „Wszelki podział natury jest tymczasowym wybiegiem, ułatwieniem praktycznym, którego nie powinniśmy rozumieć dosłownie — mniema Władysław Natanson. — Cała nauka będzie zapewne w przyszłości jednolitą nauką o wrażeniach zmysłowych człowieka. Czemże są nasze klasyfikacje dzisiejsze, nasze przegrody i rozgraniczenia? Są to błahe objawy niepojmowania i naszej niemocy”.

Uwagi te nasuwają się przy rozważaniu „Nauki o Polsce”, której wtlóczyć niepodobna w żadne ramy, którą trudno określić i klasyfikować. Wprowadzona do ostatniej, najwyższej klasy w szkołach zarówno powszechnych, jak średnich i zawodowych, wykończy ona i uzupełnia wiele nauk podawanych w klasach niższych, a jednocześnie przygotowuje do życia, w którym niebawem już uczniom samodzielnie radzić sobie wypadnie. Mówi zarówno o ziemi i przyrodzie, jak człowieku i społeczeństwie; jest syntezą geografii i historii; wymaga znajomości nauk ekonomicznych, społecznych i politycznych; dotyka zagadnień gospodarczych, ludnościowych, finansowych, religijnych, oświatowych, naukowych i artystycznych — jest ogniwem między szkołą a życiem, teorią a praktyką, między wiedzą oderwaną a czynem społecznym i obywatelskim. A wszystkie te różnorodne, wzajem na się oddziaływujące zjawiska chwyla w ich stawianiu się, ruchu, przemianie, w ich przekształcaniu się nieustannem. Płynna forma jest właściwością charakterystyczną „Nauki o Polsce”. Wprawdzie żadna nauka nie stanowi zamkniętej księgi, każda zmienia się w miarę posuwających się naprzód badań i doświadczeń, wiele dziedzin wiedzy zbliża się dziś do przelomowej chwili i niewiadomo jakie nowe, zgoła nieprzewidziane wyniki przyniesie im jutro? Nigdzie wszakże zjawisko to nie występuje tak jaskrawo, jak w nauce o współczesności.

Przedmiotem nauki tej jest barwne, przebogate, otaczające nas życie, jest człowiek wyrosły na podłożu przyrodzonych, geograficznych warunków; jego praca podjęta dla zaspokojenia rosnących wciąż potrzeb; stworzona przezeń organizacja państwowa; kultura materialna, społeczno-obywatelska i duchowa. „Nauka o Polsce” patrzy w życie bieżące, w to co jest dzisiaj, ale na podłożu tradycji dziejowych i z okiem zwróconem w wypracowującą się w oczach naszych przyszłość — stara się uchwycić związki zachodzące między pokoleniami i narodami, w czasie i przestrzeni — ocenić należycie wartości, jakie bierzemy od innych i to, co im wzajem dajemy ze siebie bezpośrednio, lub zostawiamy w spuściznie²⁾.

¹⁾ „Wiedza, zapomocą której we wszystkich rzeczach jedną tylko widzimy istotę, nieprzemijającą, pośród podzielnych, niepodzielnych” (Bhagavagita).

²⁾ Szukanie określenia dla „Nauki o Polsce” nasuwa mi wspomnienie rozmowy, której byłem świadkiem przed laty, w jednej ze stacji zoologicznych nad

Nauka ta ukazuje wielki, zbiorowy trud narodu, który tworzy i buduje, a tuż obok czyhające nań potęgi niszczenia i nienawiści — daje obraz zasobów tkwiących w ziemi naszej i w duszy jej mieszkańców, budzi samowiedzę narodową, stwierdza co mamy, jakie są nasze wartości, braki, wady i niedostatki.

Śledząc za biegiem szybko płynących wypadków, musi być nauka ta coraz inną, zmienną i twórczą, jak to życie współczesne, które usiłuje uchwycić i zrozumieć. Darmo szukalibyśmy w niem, stałego punktu oparcia, darmo wtłaczali w określone ramy... rwie ono wciąż naprzód, mieni się, przeobraża i różniczkuje... Bywa tak zawsze, a tembardziej teraz dla pokolenia, które weszło w okres najgwałtowniejszych kataklizmów, jakie kiedykolwiek przejawily się w dziejach. Ich możliwego napięcia, ich kresu niepodobna przewidzieć. Polska nasza, wskrzeszona do nowego życia w czasie wielkich przełomów, przekształcać się musi, a kto wie, czy nie odgrywać w nich także wybitnej, przewodniczącej roli?...

Nauka o Polsce" jest jednocześnie nauką opisową i normatywną, dawać winna nie tylko sumę najważniejszych wiadomości o rzeczach i sprawach ojczystych, ale także przygotowywać do życia obywatelskiego i społecznego, budzić przywiązanie do ziemi rodzinnej i własnej kultury. „Pod względem moralnym — mówi program ministerjalny — zadanie jej polega na wychowaniu do czynnego patriotyzmu, przez ukazywanie zależności bytu każdej wsi czy miasta od doli i siły Polski, losów każdego człowieka od zbiorowej twórczości i praw Rzeczpospolitej — związku praw z powinnościami i odpowiedzialnością każdego obywatela za życie zbiorowe“.

Nauczyciel rozporządzający odpowiednim zasobem wiedzy, łatwo spełni opisowe zadania nauki o Polsce — trudniejsze są jej zadania moralno-obywatelskie. Mamy tu do czynienia ze zjawiskiem, jakie zachodzi przy wychowaniu religijnem, tak zwykle ciasno i płytko pojmanem przez ogół. Wychowanie moralno-obywatelskie, podobnie jak religijne, a po części i artystyczne, nie może być traktowane na równi z wykształceniem przyrodniczem, historycznym, filologicznym ani technicznym — nie można stosować tu tych samych metod i sposobów, używać przymusu, ani dziedzin tych wtłaczać w kategorie przedmiotów, z których się egzaminuje i klasyfikuje. To nie wiedza, ujęta w rozdziały, formuły i określenia — to uczucie subtelne, które rozwijać można tylko we właściwym dlań środowisku, przy pomocy odpowiednich, po temu powołanych ludzi. Uczucie to przenikać może całe środowisko domowe i szkolne, lub też być im zupełnie obce. Wszystko zależy od osobistości nauczyciela, od ducha, którym jest przejęty, od podniosłości jego

Atlantykiem. Na zapytanie do kogo zwrócić się o materiał do pracy laboratoryjnej, asystent z uprzejmym ruchem wskazał na pobliskie wybrzeże i rzekł: „Oto ocean, znaleźć tam można materiał w nieprzebranej ilości“. Podobnie na pytanie, gdzie szukać wątku do „Nauki o Polsce“, odpowiedzieć by można: — „życie dokoła nas tętniące pełne jest droгоценnego doń materiału“.

umysłu i charakteru. Dobry, ofiarny, sprawą publiczną przejęty obywatel zdoła bez trudu zaszczyć w uczniach swych tętniące w nim uczucia — obojętny, zamknięty w ciasnym kole osobistego życia, nie uzyska wpływu, choćby miał jaknajwięcej różnorodnych wiadomości. Nasze pokolenie wychowawców, które „wyzwolin doczekało się dnia”, prędzej niż którekolwiek inne wykrzesać ze siebie może zasoby wartości obywatelskich i budzić je w młodzieży. Kiedyż?... jeżeli nie dzisiaj — odczuwamy to wszyscy. Nauczyciel porozbiorowego okresu uczył młodzież, jak przetrwać czasy niewoli, przechować ukryte na dnie duszy skarby uczuć i myśli; — nauczyciel odrodzonej Polski winien wskazywać, jak żyć twórczo należy, jak urządzić własną Rzeczplę, wcielić w czyn ideały duchowych przywódców narodu. Wysoki poziom duchowy nauczycieli jest gwarancją, że ta „nauka życia” wyda błogosławione owoce.

Do budowania „Nauki o Polsce” powołana jest dziś całe nauczycielstwo, wzniesie ją ono trudem zbiorowym, złożonym w hołdzie odrodzonej Ojczyźnie. Do współpracownictwa wezwie wiedzę i sztukę¹⁾, przy ich pomocy stworzy dzieło piękne, z którego pierwsze pokolenie wyzwolonego narodu czerpać będzie nie tylko wiadomości, ale i mądrość życiową...

IV. Uwagi i wskazówki do nauki o państwie i obywatelu.

1) Organizacja pracy.

Nauczyciel na początku roku szkolnego, w szeregu pogadanek przedstawi czem jest nauka o państwie i obywatelu, jaki jej zakres, znaczenie i zadania w Polsce współczesnej. Zorganizuje potem pracę uczniów i czuwać nad nią będzie w ciągu całego kursu, udzielać rad i wskazówek w miarę potrzeby, baczyć, by przejawy samodzielności wychowanków mogły się swobodnie rozwijać.

Organizacja polegać ma na jednoczesnym, równoległym zajęciu uczniów pracą różnorodną, a przecież zmierzającą do jednego celu — na jej umiejętnym podziale, ułatwiającym poszczególnym jednostkom pogłębienie specjalnych tematów w sposób, by ogół klasy mógł z nich korzystać, by różne prace i czynności uzupełniały się i pomagały sobie wzajemnie.

2) Samodzielna praca uczniów.

Nauczyciel podzieli zagadnienia wchodzące w zakres nauki o państwie, społeczeństwie i obywatelu na poszczególne tematy i po porozumieniu się z uczniami, uwzględniając ich indywidualne upodobania, poruczy każdemu z nich jeden temat do samodzielnego opracowania, na cały ciąg roku szkolnego. Uczeń winien zapoznać się z nim dokładnie, pogłębić go, zgromadzić potrzebne doń materiały, śledzić przejawy danego zagadnienia w życiu bieżącym, zbierać odnośne broszury, notatki, artykuły, ryciny, wy-

¹⁾ W Szwecji największe talenty służyły szkole ojczyściej, Selma Lagerlöf napisała piękną geografję, Heidenstam historję narodu.

kazy statystyczne, spisywać spostrzeżenia itp. Ma on na każde wezwanie nauczyciela, ze stanem poruczonego mu tematu zapoznawać całą klasę, a przy końcu roku przedstawić syntezę swej pracy, odpowiedzieć na uwagi i pytania kolegów. Streszczenie referatu swego, wraz z odpowiednio sklasyfikowanym materiałem, zostawić ma w osobnej tece w archiwum szkolnem, dla użytku tych, którzy po nim wstąpią do szkoły i podobną pracę w dalszym ciągu podejmować będą.

Tematy do nauki o państwie, czyli tak zwanej wiedzy politycznej, mogą być następujące: gmina, powiat, województwo, samorząd terytorjalny i osobowy; państwo, sejm, rząd, sądownictwo; skarbowość, budżet, podatki; wojsko; Kościół i jego stosunek do państwa; konstytucja; stronnictwa i programy polityczne; obywatel, obowiązki i prawa obywatelskie, zagadnienia obywatelskie w Polsce współczesnej; ustroj dawnego państwa polskiego; wojna światowa i odbudowanie Polski, granice, plebiscyty, dzielnicowość w Polsce współczesnej itp.

W dziedzinę stosunków społecznych, ściśle związanych z państwem, wchodzi zagadnienia stowarzyszeń i instytucyj pracy i opieki społecznej, walk społecznych, solidarności społecznej itp. W każdej klasie praca wypadnie inaczej i różnie też prowadzoną być musi, stosownie do uzdolnień, do rozwoju umysłowego i zainteresowań młodzieży, a także do biegu wypadków, wysuwających na plan pierwszy coraz to inne zagadnienia, przynoszących coraz to nowe fale przeżyć i wrażeń, nowe oddziały zbiorowych wysiłków, wykuwających w trudzie i walce naszą chwilę dziejową.

Tak np. przedmiotem pracy uczniów może być własna gmina, jej obszar, bogactwa przyrodzone, ludność, ustroj, jej stosunki gospodarcze, instytucje społeczne, szkolne, oświatowo-kulturalne itp. Wysiłki podejmowane około naprawy Rzeczypospolitej wysuwają na plan pierwszy sprawy skarbowe, podatkowe, zagadnienie równowagi budżetowej, a także związane z niemi ściśle wartości obywatelskie, bez których państwo nasze nie zdoła pokonać piętrzących się zewsząd trudności finansowych. W okresie wyborów narzucają się studja nad ordynacją wyborczą, nad programami stronnictw politycznych, otwiera pole do ich krytycznej oceny pod kątem interesów państwowych i nakazów moralnych, dla zlagodzenia antagonizmów, dla wzajemnej tolerancji i t. p.

3) Gmina szkolna.

Nauczyciel zorganizuje gminę szkolną i czuwać będzie nad jej rozwojem. Na pierwszym zebraniu przeczyta obowiązujące w szkole przepisy, nada uczniom samorząd, pouczy o przysługujących im odtąd prawach i obowiązkach. Późem zarządzi wybory wójta, pisarza, prokuratora i sędziów, którzy odpowiadać mają za wszystko, co się w szkole dzieje, czuwać nad sprawowaniem i nauką kolegów, pociągać do odpowiedzialności winnych przestępstw przeciwko ustawom szkolnym. Władze gminne zwołują dalsze zgromadzenia uczniów, omawiają na nich ważniejsze sprawy, potrzeby i zagadnienia życia szkolnego. Pożądaną

jest organizacja opieki nad uczniami słabszymi i mniej zdolnymi, zakładanie kółek samokształcenia, kółek sportowych, komisji dla wycieczek, kasy bratniej pomocy i t. p.

W gminie szkolnej uczniowie zapoznają się praktycznie z samorządem i jego stosunkiem do władz centralnych, reprezentowanych przez dyrekcję i radę pedagogiczną — zapoznają się z wyborami, stronnictwami, z prawami i obowiązkami członków gminy; z podziałem władz na ustawodawczą, wykonawczą i sądowną; ze skarbowością, z zagadnieniami gospodarki, z podatkami na cele gminy; ze stosunkiem do gmin klas innych. Stopniowo, na przeżyciach własnych, nabędą podstawowych wiadomości z nauki politycznej. Staną przed nimi doniosłe zadania zbiorowego życia, które rozwiązywać muszą sami, zgodnie z zasadami etyki i sprawiedliwości. Na każdym kroku nadarzyć się może sposobność kształcenia sumienia obywatelskiego, zmysłu państwowego, zdolności organizacyjnych, współdziałania sił wielu dla określonych celów, konieczność uwzględniania różnych sytuacji, stanów psychologicznych i t. p.

4) Dokumenty dziejowe — konstytucja marcowa.

Uczniowie, pod kierunkiem nauczyciela, czytają i interpretują dokumenty dziejowe, w których przejawiała się mądrość polityczna zarówno naszych praoojców, jak i współczesnego nam pokolenia. Tak np. z bogatej spuścizny, jaką przeszłość zostawiła po sobie, wybrać można akty unji horodelskiej i lubelskiej, konstytucję 3 maja, uniwersał Połaniecki Tadeusza Kościuszki, odezwę Komitetu Centralnego z 1863 roku, konstytucję marcową, dokumenty odnoszące się do odbudowania państwa polskiego i t. p.

Z własnych, rodzimych tradycji wysnuć należy naukę o bezmiernej wartości, jaką ma własne państwo dla narodu; o poszanowaniu prawa i sprawiedliwości; o zgodnem współżyciu narodów w jednej organizacji państwowej, na podstawie porozumiewania się i tolerancji; o ofiarności i patriotyzmie, których wyrazem jest zarówno gotowość do walki obronnej, jak i do przeprowadzenia reform skarbowych, społecznych i politycznych. Z czytaniem aktów połączyć można pogadanki, wyjaśniające ich tło dziejowe i dawne formy ustrojowe, współczesne im stosunki, ich znaczenie dziejowe, wartość etyczną itp.

Z uczniami o wyższym poziomie umysłowym i dostatecznym przygotowaniu historycznym, dadzą się uwzględnić różne typy i formy ustrojów państwowych, przekształcających się w biegu wieków. Odczytać można i wyjaśnić takie dokumenty, jak np.: wielka karta swobód, deklaracja niepodległości Stanów Zjednoczonych, deklaracja praw człowieka i obywatela, orędzie Wilsona.

Przedmiotem specjalnych studjów będzie konstytucja marcowa, którą każdy uczeń dokładnie znać i rozumieć powinien. Czytanie konstytucji poprzedzić należy przez obraz wypadków, związanych z odbudowaniem państwa polskiego w czasie wojny światowej. Na podstawie konstytucji zapoznać można młodzież

z formami rządu, z teorią narodowego wszechwładztwa, z podziałem władzy na ustawodawczą, wykonawczą i sądową; z samorządem zarówno terytorjalnym jak osobowym; z obowiązkami i prawami obywateli; z zagadnieniami ustroju kościelnego, szkolnego, własności i opieki społecznej.

Zwrócić trzeba jej uwagę na to, że ustrój Rzeczypospolitej polskiej nie jest jeszcze wykończony, że tworzy się dopiero i organizuje — konstytucja marcowa zapowiada wiele ustaw dodatkowych i uzupełniających. Śledzić też należy za biegiem prac Sejmu, który je będzie uchwalał.

Z nauki politycznej młodzież wynieść ma znajomość praw obowiązujących na tle tradycji historycznej, orientację w stosunkach i prądach bieżącego życia, a także odczucie owej „najwyższej sprawiedliwości dziejowej, która nam zwróciła ojczyznę“¹⁾.

5) Pisarze polityczni.

Uczniowie rozdzielią między siebie poszczególnych polskich pisarzy politycznych, przeczytają ich dzieła i zdadzą z nich sprawę w klasie. Wybiorą najcenniejsze zdania i zestawiają je, jako wyraz mądrości politycznej praorców i wskazówką dla polityków narodowych.

Podobnie zapoznać się mogą z pisarzami obcymi tej miary co Platon, Arystoteles, św. Augustyn, Macchiavelli, Grotius, Locke, Montesquieu, Rousseau itp.

6) Wielcy obywatele, jako wzory do naśladowania.

Nauczyciel zorganizuje wspólne czytania życiorysów wielkich obywateli polskich i obcych i na tle ich osnute pogadanki. Przypomnieć tu można Kościuszkę, któremu na ławie szkolnej błysnął ideał greckiego bohatera Tymoleona, co obalił tyranów, wyzwolił miasto ojczyste i innej, poza wolnością nie żądał nagrody. Ideał ten towarzyszył mu zawsze i wszędzie, urzeczywistnił się w życiu, wcielił w myśli, uczucia i czyny. Każdy uczeń wybrać sobie też może wzór odpowiadający jego zdolnościom i upodobaniom, naśladować go, ćwiczyć się we właściwych mu zaletach umysłu i charakteru. Zdążyć trzeba do rozbudzenia w młodzieży chęci dostrojenia życia do wyższej miary, służenia ojczyźnie i społeczeństwu. Zarówno czyny, jak i życie wewnętrzne wielkich ludzi, to niewyczerpane źródło, krzepiące w trudnej pracy nad wydobyciem z człowieka lepszych, na dnie duszy jego drzemających pierwiastków.

7) Sumienie obywatelskie.

Najważniejszym może, ale i najtrudniejszym zadaniem nauczyciela jest rozbudzenie w wychowankach swoich sumienia obywatelskiego. Dodatkowo wyniki pracy zależą tu od jego intuicji

¹⁾ Słowa wypowiedziane przez prezesa Polskiej komisji kodyfikacyjnej, w dniu jej uroczystego otwarcia.

psychologicznej i osobistej wartości. Sumienie obywatelskie kształci się w ciszy i skupieniu, gdy zapewnimy przewagę życiu wewnętrznemu nad zewnętrznym, gdy człowiek codziennie, choć na krótką chwilę, oderwie się od powszednich spraw i zabiegów, zwróci w głąb samego siebie, szuka wskazań i dróg, któremi iść należy. Polecić można uczniom stosowanie ćwiczeń, zdążających do skupiania się w sobie, patrzenia we własną duszę. Prowadzić też można pogadanki na temat poszczególnych właściwości i cnót obywatelskich, śledzić ich przejawy i zaniedbania w życiu współczesnym.

8) Prasa, jako źródło wiadomości o wypadkach bieżących.

W szkole założyć trzeba czytelnię i zaopatrzyć ją w czasopisma. Uczniowie winni czytać dzienniki dla orjentowania się w ważniejszych przejawach bieżącego życia. W określonych terminach, np. co tydzień organizują oni żywy dziennik, wybierają z pośród siebie redaktora, sekretarza i referentów poszczególnych działów, wygłaszają artykuły, korespondencje, feljetyony, kronikę, w których omawiają zagadnienia i wypadki ostatniego tygodnia.

9) Co się dokóła nas dzieje?

Nauczyciel zwraca uwagę uczniów na zachodzące dokóła nich zjawiska, zachęca do ich obserwowania, do ich oceny pod kątem wartości społecznych i obywatelskich. Uczniowie ustnie lub piśmiennie zdają sprawę ze swoich spostrzeżeń z tego, co widzą i słyszą na ulicy, w tramwajach, w sklepach, na targach, widowiskach — wyciągają stąd wnioski, uwagi, wysnuwają nakazy postępowania itp.

10) Biblioteczka obywatelska.

Uczniowie, pod kierunkiem nauczyciela, prowadzą biblioteczkę, poświęconą naukom społecznym i politycznym, sporządzają katalogi, prenumerują czasopisma bibliograficzne, śledzą pojawianie się nowych wydawnictw, uzupełniają i bogacą swe zbiory. W bibliotece spędzają wiele czasu, przygotowują tam zadania, ćwiczenia, referaty. Jest biblioteka warsztatem umysłowej pracy, a także miejscem obrad i zgromadzeń gminnych.

11) Archiwum szkolne.

W archiwum gromadzą się odpowiednio ułożone i sklasyfikowane teki z pracami uczniów; sporządzane przez nich wykazy statystyczne i inne dokumenty ilustrujące dzieje szkoły, jej udział w życiu publicznym; protokoły gmin szkolnych; świadectwa i opisy prac społecznych i czynów obywatelskich jej wychowanków; fotografie, plany itp.

12) Wycieczki

(spuścizna przeszłości i warsztaty pracy naszego pokolenia).

Nauczyciel opracować ma plan wycieczek inny dla każdej miejscowości, z możliwym uwzględnieniem ważniejszych ognisk

życia gospodarczego, polityczno-społecznego i kulturalnego Rzeczpltej. Wycieczki budzić winny odczucie i poszanowanie przeszłości, kult dla pracy w jej różnorodnych przejawach, illustrować wartość kooperacji, wyniki zbiorowych wysiłków, zwracać uwagę na zaniedbane pola działalności, na braki i niedostatki, które coprędzej uzupełniać i usuwać należy.

Po każdej wycieczce uczniowie dzielą się wzajemnie swymi spostrzeżeniami i wrażeniami, opisują lub rysują to, co specjalnie wzbudziło ich zainteresowanie, sporządzają zbiory fotografii z odpowiedniami objaśnieniami itp.

Wycieczki, obok celów krajoznawczych, są doskonałą szkołą zbiorowego życia, najważniejszym tu zadaniem nauczyciela jest wytworzenie karności organizacyjnej, a także zyczliwości wzajemnej między uczestnikami wycieczki a społeczeństwem, z którym w różnych warunkach i stosunkach, wchodzą oni w bezpośrednie zetknięcie.

13) Zadania i ćwiczenia¹⁾.

a) Samorząd: Zapoznanie się z gminą rodzinną, z jej obszarem, ludnością, gospodarką, bogactwem naturalnem; warsztatami pracy materialnej i duchowej; z jej ustrojem, z władzami i instytucjami społecznymi — określenie jakie są ich czynności, zadania i obowiązki. Wycieczki po gminie rodzinnej. W podobny sposób zapoznanie się z własnym powiatem i województwem. Czytanie monografii o stosunkach miejscowych.

Pogadanki o różnych działach pracach samorządowej. W którym chciałby uczeń pracować skoro dorośnie?

Jakie są w chwili obecnej urzędzenia gminne w Polsce, skąd wynikły zachodzące w nich różnice?

Samorząd terytorjalny i osobowy w konstytucji marcowej. Samorząd stanowy i ziemski dawnej Rzeczpltej. Województwa, sejmiki ziemskie przedsejmowe, relacyjne, deputackie, gospodarcze; urzędnicy i sądy.

b) Państwo: Określić psychologiczne i utylitarne podstawy wszelkich organizacyj; różnice zrzeseń osobowych i terytorjalnych. Cele i zadania państwa na podstawie historycznych przykładów. Przykłady form państwowych prostych i mieszanych. Przykłady powstawania państw przez podbój, przez umowy, przez dzielenie się większych a łączenie mniejszych terytorjów i organizacyj. Historyczne przykłady upadku i odradzania się państw. Budowa państw poszczególnych: państwa scentralizowane i oparte na zasadach autonomji. Obronne, prawne i społeczne funkcje państwa na przykładach z historii i życia współczesnego. Związki państw.

Konstytucje państwowe: dzieje konstytucji angielskiej, amerykańskiej, francuskiej itp.

¹⁾ Podane poniżej wzory ćwiczeń mogą być różnie interpretowane, każdy nauczyciel może zmieniać je, uzupełniać, ograniczać lub rozszerzać, odpowiednio do warunków, potrzeb i rozwoju umysłowego swych wychowanków.

Kiedy powstało i jak długo trwało dawne państwo polskie? Wymienić budowniczych państwa, czasy i warunki, wśród których rozwijała się ich działalność. Urządzenia państwa polskiego w przeszłości dziejowej: ustrój Polski grodowej, stanowej, Rzeczpltej szlacheckiej. Unje Jagiellońskie.

Zagadnienia centralizacji i decentralizacji państwowej w dziejach Polski; programy naprawy Rzeczpltej w XVI i XVIII wieku. Konstytucje Nihil Novi i 3 maja. Przyczyny upadku państwa polskiego. Wysiłki podejmowane dla odbudowania państwa w okresie porozbiorowym. Bohaterowie walk o niepodległość — ich życie i czyny. Ustrój księstwa Warszawskiego, królestwa kongresowego, Rzeczpltej Krakowskiej, samorząd Galicji. Wskrzeszenie państwa polskiego w czasie wojny światowej. Budowniczo wie współczesnej Polski. Kto powołany jest dziś do organizowania państwa? jakie stąd wynikają obowiązki, jaka odpowiedzialność?

Pogadanka na tle słów Mickiewicza: „Nie ci najlepiej urządzają, którzy rozprawiają najgłośniej, ale ci, którzy najmocniej czują i najpełniejsi są poświęcenia“.

c) Sejm: Teoria narodowego wszechwładztwa i jej praktyczne w dziejach zastosowanie. Demokracja bezpośrednia i pośrednia, system przedstawicielstwa. Ordynacja wyborcza — pogadanka o różnych systemach wyborczych. Walki o prawa wyborcze. Prawa wyborcze kobiet. Sejmiki i sejmy w dawnej Polsce. Sejmy dzielnicowe w okresie porozbiorowym. Porównanie sejmów dawnych z dzisiejszym. Prace pierwszego sejm u po odrodzeniu Polski. Komisje sejmowe. Jak powstają prawa? Przykłady wielkich zgromadzeń ustawodawczych. Określić czem są stronnictwa i programy polityczne, na jakich podstawach tworzą się i organizują. Wyszukać w historii stronnictwa, które odegrały wybitną rolę. Przedstawić programy, walki, prace i zabiegi arystokratów i demokratów w Grecji, patrycjuszów i plebejuszów, optymatów i popularów w Rzymie, Gwelfów i Gibelinów w średniowieczu, Wigów i Torysów w Anglii, Żyrodystów i Górali w czasie rewolucji francuskiej itp. W dziejach Polski scharakteryzować stronnictwo egzekucyjne w XVI-tym i patrijotyczne w XVIII-tym wieku; stronnictwa szukające oparcia o Francję, Austrię, Rosję; stronnictwa czasów porozbiorowych. Stronnictwa współczesne, ich programy, walki, prace. Wyszukać w historii powszechnej i polskiej wybitnych wodzów stronnictw; charakterystyka ich osób i ich działalności politycznej.

d) Rząd. Na podstawie obserwacji otaczających nas stosunków wymienić różnych urzędników i określić do czego są powołani, w jaki sposób służą społeczeństwu? Początek i rozwój rządów gabinetowych w Anglii. Gabinety parlamentarne, koalicyjne, urzędnicze, fachowe. Wybitni kierownicy gabinetowi w dziejach najnowszych. Przykłady rządów, które ważnych dokonywały czynów. Władze wykonawcze w dawnej Rzeczpltej. Dążenia centralizacyjne w XVI i XVIII wieku. Następstwa bezrządu w Polsce. Współczesna administracja w Polsce; władze centralne i lokalne;

dlaczego nie są one jeszcze jednolite; jakie istnieją dotąd różnice, jakie zmiany dokonywują się w oczach naszych? Wybitni naczelnicy rządu w Polsce dawnej i współczesnej, ich czyny i zaślugi dla państwa.

e) Sądownictwo: Pogadanki o zagadnieniu sprawiedliwości w życiu społecznym i w zastosowaniu do zatargów życia szkolnego. Pogadanka o „prawach niepisanych“, które wedle starożytnego mędrca Sokratesa, wryte są w sumieniu ludzkim, jako wyraz idealnej, bezwzględnej sprawiedliwości — na nich to ziemskie prawa winny się opierać.

Wielcy prawodawcy.

Organizacja sądownictwa w dawnej Rzeczpltej i w Polsce współczesnej.

f) Obywateł: Określić pojęcie prawa i obowiązku, ilustrować je przykładami z życia codziennego. Określić prawa i obowiązki dzieci w rodzinie, uczniów w szkole, obywateli w gminie i państwie. Określić stosunek jednostki do państwa w starożytności, w wiekach średnich i w czasach nowożytnych. Scharakteryzować zasady wypowiedziane w „Deklaracji praw człowieka i obywatela“ z 1789 roku. Nakreślić przebieg walk o zdobycie praw i wykazać następstwa zaniedbania obowiązków. Wyszukać w historii ludzi zasłużonych ojczyźnie, na ich życiu i czynach określić czem jest obywatel, co znaczy obywatelstwo. Jakie cnoty i właściwości nazywamy obywatelskimi? Właściwości psychiczne natur niewolniczych. Wyszukać w historii ludzi szkodliwych dla sprawy publicznej, wykazać właściwe im cechy charakterystyczne. Zestawić z historii i życia współczesnego przykłady zbiorowych czynów obywatelskich, uczuć i obywatelskiej świadomości. Zestawić zbiorowe przejawy szkodliwe dla sprawy publicznej. Jakie prawa dała nam odzyskana niepodległość? Jakie są obowiązki dobrego obywatela w Polsce współczesnej?

g) Skarbowość: Założenie i prowadzenie kooperatywy uczniowskiej. Budżety stowarzyszeń uczniowskich, rodziny, szkoły, gminy i państwa. Podatki na bibliotekę szkolną, na wycieczki wspólne, na pomoc koleżeńską itp. Organizacja skarbowa dawnej Rzeczypospolitej i Polski współczesnej. Siły gospodarcze kraju a finanse państwowe. Wysiłki podejmowane około naprawy skarbowości w Polsce. Przykłady dobrych gospodarzy państwowych. Pogadanka no tle przysłowia: „Pamiętaj rozchodzie być z docho dem w zgodzie“.

h) Wojsko: Organizacja skautowa uczniów. Ćwiczenia fizyczne. Organizacja wojskowa w dawnej Rzeczypospolitej i w Polsce współczesnej. Przykłady wielkich wodzów i szeregowców, ich życie i czyny. Czyny orężne współczesnego pokolenia, ochotnicze i ofiarne zastępy idące w bój dla odzyskania niepodległości. Tragizm polskiego żołnierza walczącego w armjach państw zaborczych. Wizerunek żołnierza-obywatela.

i) **Naród:** Przykłady trwałości i siły pierwiastka narodowościowego w dziejach. Walki niepodległościowe w historii: wyzwolenie narodów bałkańskich, Belgów, zjednoczenie Włoch i Niemiec. Zagadnienie narodowościowe w czasie wojny światowej i w chwili obecnej. Samostanowienie narodów — plebiscyty. Bohaterowie walk o wolność narodu polscy i obcy — ich życie i czyny. Państwa narodowe.

Kiedy, pod jakim wpływem zbudziła się w uczniu świadomość i uczucie narodowe? Co miłe mu jest i drogie we własnym narodzie? Jakże zna inne narody, o jakich tylko słyszał i czytał? Mniejszości narodowe w Polsce współczesnej. Co to jest fanatyzm a co tolerancja narodowa? Ich przejawy w dziejach i w życiu współczesnym.

j) **Kościół:** Stosunki między władzami duchownymi a świeckimi w biegu dziejów. Walki między kościołem a państwem. Znaczenie i wpływ kościoła w dziejach Polski. Reformacja i reakcja katolicka w Polsce. Prześladowanie kościoła w czasach porzębiorowych.

k) **Spółczeństwo:** Zwiedzanie miejscowych zakładów społecznych, omawianie ich organizacji, zadań i celów. Pogadanki na tle zagadnień i walk społecznych w przeszłości i w chwili obecnej. Życie i czyny wybitnych pracowników społecznych, właściwości ich umysłu i charakteru. Wyszukać w historii i zestawić czyny dokonane pod wpływem uczuć społecznych, ocenić ich wartość moralną i społeczną. Wycieczka po miejscu rodzinem dla zbadania nędz społecznych, pogadanka o środkach i sposobach zapobiegania zlemu. Pogadanka o settlementach amerykańskich i ich zastosowaniu w Polsce. Komu należy się opieka społeczna? Zorganizowanie opieki koleżeńskiej nad słabszymi uczniami. Prawo i przywilej, uposażenie i upośledzenie w społeczeństwie. Zagadnienie podziału bogactw i zdobywania praw. Pogadanki na tle win i zbrodni społecznych, partje przykładowe z historii i życia bieżącego. Pogadanki o stowarzyszeniach młodzieży wileńskiej: Filaretów, Filomatów i Promienistych. — Współczesne związki młodzieży. — Działalność związków i stowarzyszeń współczesnych różnego typu, określenie ich zadań, celów, wyników ich pracy, ich wartości społecznej i kulturalnej. Pogadanka na tle znaczenia, organizacji, solidarności interesów społecznych, walk i starć między związkami. Co to są zdolności organizacyjne i jak je kształcić należy? Pogadanka na tle zdania A. Cieszkowskiego: „Służba społeczna, to boża służba, kto jej nie pełni, jest ciężarem ziemi“. Idealy społeczne Cieszkowskiego. Pogadanka na tle zdania W. Jamesa: „Miłosierdzie, to prawdziwie twórcza siła społeczna“. Pogadanka na tle zdania Kanta: „Każdy człowiek posiada niezatracalną samoistność i godność moralnego celu samego w sobie — powinniśmy się zatem szanować wzajemnie i nigdy nie uważać tylko za środki“.

l) Uwagi: Przeżywana chwila dziejowa wymaga od nas możliwie najwyższego napięcia uczuć i czynów obywatelskich, a jednocześnie wykazuje ich brak na każdym kroku. Nauczyciele w radosnej dobie odrodzenia ojczyzny wyrabiać winni w młodzieży świadomość, że w ustroju republikańskim, opartym na zasadzie narodowego wszechwładztwa, jesteśmy odpowiedzialni za wszystko, co się w państwie dzieje, że jest ono naszym dziełem, odbiciem naszych myśli i uczuć, naszych najistotniejszych właściwości.

Zawsze i wszędzie podnosić mają wielką wartość jaką ma własne państwo dla narodu — niezbędny to warunek do rozwoju jego sił i zużytkowania zasobów. Dzieje porozbiorowe stwierdzają jak ciężką jest dola narodu pozbawionego państwowego bytu, jak dobroczynnym wpływ odzyskanej niepodległości, który wszędzie już odczuwać się daje, mimo trudnych warunków, wytworzonych przez długą niewolę, upadek moralny i następstwa niszczącej wojny.

Przy omawianiu samorządu zdążyć trzeba do wyjaśnienia, czym różni się on od biernego posłuszeństwa wobec władz z góry ustanowionych, jakie właściwości umysłowe i moralne niezbędne są do samodzielnego stanowienia o swoich sprawach i potrzebach. Przy sejmie w grę wchodzi zagadnienia narodowego wszechwładztwa i przedstawicielstwa, stanowisko posłów i ich stosunek do wyborców, obowiązki jednych i drugich, znaczenie ustaw, którym winniśmy posłuch i szacunek. Uczniowie przypatrzeć się mają czynnościom urzędników miejscowych, by zdać sobie sprawę, jakie są ich zadania w społeczeństwie, jak funkcjonuje organizacja administracyjna, regulująca różnorodne przejawy zbiorowego życia. Z poznania urzędzeń wysunąć wnioski, czym jest władza i dlaczego posłusznym jej być należy. Na podstawie wydarzeń z życia codziennego i przykładów z historii, nauczyciel rozbudzić i rozwinąć może w uczniach poczucie sprawiedliwości, przeświadczenie że każdy otrzymać winien, co mu się należy, że nikogo nigdy, dla żadnych względów, krzywdzić nie wolno. Na tle tem dopiero sądownictwo zarysuje się we właściwym świetle, jako organizacja powołana do wymierzania sprawiedliwości. Na podstawie przykładów ze stosunków rodzinnych, dojdą uczniowie do orjentowania się, czym są dochody i rozchody, czym równowaga budżetowa w gminie i państwie, jak z równowagą tą związany jest spokój, dobrobyt, możliwość uczciwego wypełniania przyjętych na siebie zobowiązań. Stąd łatwo już dojść do przeświadczenia, że obywatele winni płacić podatki na utrzymanie państwa, a jednocześnie baczyć, by groszem publicznym zarządzano oględnie, dla celów użyteczności społecznej. Nadużycia, jakich silni dopuszczają się wobec słabszych, wykazują konieczność obrony — narzędziem jej jest wojsko, stojące na straży niepodległości i praw Rzeczypospolitej. Dlatego to służba wojskowa jest obowiązkiem obywatelskim, a wojsku należy się uznanie.

Zadaniem nauczyciela jest nie tylko wyjaśnienie istoty narodowości, ale obudzenie w młodzieży uczuć narodowych, żywego, czynnego patriotyzmu. Historia i literatura ojczysta, a zwłaszcza poezja trzech wieszczów, to środki najskuteczniejsze do osiągnięcia celu. Wskazywać też trzeba na piękno i zasoby ziemi ojczystej, przeoranej pracą, przesiąkniętej krwią tyłu pokoleń. Na unjach Jagiellońskich uczyć można tolerancji i poszanowania dla innych narodowości; na dziejach XIX-go wieku i historii współczesnej stwierdzać trwałość i niezniszczalność narodów, ich zdolność do przetrwania najcięższych prób, do odradzania się w coraz to nowych formach i warunkach.

Obok świeckiej organizacji państwowej, istnieje organizacja kościelna, duchowe cele mająca na względzie. Zwrócić należy uwagę na rolę, jaką odegrał Kościół w dziejach Polski, na jego znaczenie, na wpływ, jaki dotąd wywiera.

Nauka o społeczeństwie stwierdza, że człowiek z natury swej jest „stworzeniem społecznym”¹⁾, przeznaczonym do życia w gromadzie, życie to daje jednostkom wielkie korzyści, ale nakłada też na nie ważne obowiązki. Na przykładach z najbliższego otoczenia i z codziennych stosunków, nauczyciel winien wyjaśnić, czym jest organizacja i kooperacja, czym praca zbiorowa, czym spuścizna cywilizacyjna odziedziczona po przodkach, którą pomnożoną i wzbogaconą przekazać mamy potomności, wykazywać może jak na każdym kroku potrzebną nam jest pomoc ludzka i jak nawzajem my innym pomagać mamy. Rodzinę i szkołę uważać należy za małe społeczeństwo, w ramach którego uczniowie przygotowywać się winni do życia społecznego na szerszej widowni, w gminie i państwie, do odczuwania wszechludzkich ideałów powszechnego braterstwa.

Przykłady z codziennego życia posłużą do wyjaśnienia czym jest egoizm, czym altruizm i do czego prowadzą. Śledzić należy indywidualne i zbiorowe odruchy uczniów wobec nędz i krzywd, jakie na każdym spotykamy kroku, pobudzać do zastanowienia się nad niemi, do szukania w głębi własnego sumienia wskazówek, co czynić należy, jak nieść ulgę potrzebującym. Pomocnym jest nie tylko czyn skuteczny, ale także myśl, współczująca, życzliwe słowo, co krzepi i dodaje otuchy. Nic bowiem nie ginie nie tylko w świecie materialnym, ale i moralnym, każdy dodatni odruch ma niezniszczalną wartość, powiększa sumę dobra na ziemi, przeciwdziała mocom złym i niszczącym. Dobre uczucia i myśli należy rozwijać, a utworzą one podłoże do czynów społecznych, przygotowują przeobrażenia społeczne.

Punktem wyjścia do wyjaśnienia istoty walk społecznych mogą być zatargi zachodzące w codziennym życiu rodziny i szkoły, między rodzeństwem i kolegami. Przyczyny ich tkwią w ujem-

¹⁾ Sformułował to już starożytny filozof Arystoteles.

nych właściwościach natury ludzkiej, w egoizmie, chciwości, zazdrości, ambicji, w chęci zdobycia sobie lepszego miejsca i większego udziału w dobrach materialnych, których ograniczona ilość nie jest w stanie zaspokoić wszystkich żądań i potrzeb. Podobne zatargi, w szerszym tylko zakresie rozgrywają się i w społeczeństwie pomiędzy poszczególnymi grupami, stanami, klasami, z których każde chciałoby zdobyć dla siebie najkorzystniejsze stanowisko, najlepsze warunki bytu, choćby kosztem wyzysku i pogwałcenia innych. Są tacy, co mniemają, że walka klas jest koniecznym zjawiskiem dziejowym, że usunąć jej niepodobna — zwolennicy teorii solidaryzmu społecznego wierzą w nadejście czasów, w których ludzie przestaną się zwalczać, będą natomiast współdziałać ze sobą i pomagać sobie wzajemnie w dążeniu do sprawiedliwego podziału dóbr wspólnie wytworzonych. Pożądanym jest, by nauczyciel zajął to ostatnie stanowisko wobec zagadnień społecznych, by starał się oddziaływać łagodząco, ukazywać w ruchu współdzielczym zawiązek przyszłej, lepszej kultury społecznej.

Na podstawie przykładów z historii i życia bieżącego nauczyciel przedstawić może ogrom zła, jakie sprowadza na społeczeństwo chciwość i samolubstwo zarówno jednostek jak i całych narodów. Są one źródłem spekulacji, paskarstwa, fałszowania produktów niezbędnych do życia i zdrowia; źródłem podbojów, ucisku i wyzysku słabszych, poniewierania praw i swobód tych, którzy bronić się skutecznie nie mogą. Nauczyciel wskazywać winien uczniom, że nieuczciwe i nadmierne zyski szkodzą samym zdobywcom, zatrują im myśl i życie, że istnieje prawo moralne, bezwzględna sprawiedliwość, która prędzej lub później mści się za uczynione jej zniewagi. Przeświadczenie to może być dźwignią w życiu, środkiem do osiągnięcia wyższej kultury etycznej.

Omawiając zagadnienia opieki społecznej zwrócić należy uwagę na zakłady użyteczności publicznej, utrzymywane przez państwo, gminy lub stowarzyszenia; na dobroczynne znaczenie projektowanych ubezpieczeń, które uwolnią człowieka od złowrogiego widma beznadziejnej nędzy, grożącej dziś tylu pracownikom, w razie dłuższej choroby, niezdolności do pracy, kalectwa i starości.

Zawsze i wszędzie podnosić należy korzyści, jakie daje organizacja, wskazywać na dzieła powstałe drogą zręczenia myśli, sił i środków. Zrzeszeniom tym przeciwstawić można życie Robinsona na bezludnej wyspie.

Helena Witkowska.

Rozwój i wychowanie płciowe dziecka w świetle Freudyzmu.

(Ciąg dalszy).

D. Okres pokwitania.

Ostateczne uformowanie się jednolitego popędu płciowego z „wielokształtnego spaczenia“.

Trzecim i ostatnim okresem seksualizmu dziecięcego to okres pokwitania, zaczynający się około 11-go roku życia. Dokonywa się w nim, pod wpływem procesów organicznych i wpływów wychowania i otoczenia, ostateczny etap rozwoju płciowego, polegający: 1) na podporządkowaniu się wszystkich popędów częściowych (sfer erogenetycznych) pod przymat sfery rozrodczej (narządów płciowych), oraz 2) na przemianie autoerotyzmu (wzgl. homoerotyzmu) na hetero-erotyzm, czyli na przeniesieniu popędu płciowego na osobny przedmiot miłości, którym jest osobnik płci odmiennej (Objektliebe). Od spełnienia wszystkich tych warunków zależy uformowanie się normalnej płciowości. Jakikolwiek chybiecie jednego z tych warunków prowadzi do patologicznych zbroceń.

Prymat funkcji rozrodczej i zarodki patologiczne.

Proces pierwszy pojmuje Freud w następujący sposób: część autoerotycznych popędów ulega stłumieniu, reszta zaś idzie na usługi funkcji rozrodczej w postaci t. zw. przedrozkoszy (Vorlust), których zadaniem jest pobudzanie popędu płciowego, przygotowanie aktu i potęgowanie samej rozkoszy końcowej (Endlust). W ten sposób owo pierwotne „wielokształtne spaczenie“ popędu seksualnego dziecka (polymorphe Perversität) ostatecznie przeobraża się na popęd jednolity, choć złożony. W tym właśnie rozwoju tkwi zarazem wiele zarodków i możliwości patologicznych. Wszelkie bowiem bądź zbyt silne rozwinięcie się którejś z przedrozkoszy, bądź jej wyodrębnienie się i utwierdzenie, tak że jej specyficzny akcent uczuciowy zbyt jest wielki, a udział jej w ogólnym mechanizmie napięcia płciowego zbyt mały, prowadzi do tego, że osobnik zatrzymuje się niejako i poprzestaje na nich i nie spełnia przez to normalnego celu płciowego. To zaś jest zbroczeniem. Taki zaś nienormalny rozwój płciowości uwarunkowany jest dotychczasowym jej przebiegiem w okresach dziecięcych; wymienione z nich, niezupełnie stłumione lub nadmiernie zaakcentowane popędy, przeżycia, zespoły — w tym okresie mogą znów się objawić i spowodować dyssocjację popędu płciowego.

Pokwitania u dziewcząt.

Ten rozwój inaczej odbywa się u dziewcząt, inaczej u chłopców. W tym bowiem okresie dokonywa się też ostateczne zróż-

nicowanie się psychofizyczne obu płci. Charakter płciowości żeńskiej już wcześniej objawia się w mniejszym stopniu pobudzeń, większej łatwości tworzenia się owych powstrzymujących mocy psychicznych (wstyd, wstręt) i bierności popędów częściowych. Poza tem z płciowością męską wspólnym jej jest autoerotyzm. Nadto sam charakter jej w okresie dziecięcym jest jeszcze męski, a to dzięki budowie anatomicznej żeńskich organów płciowych. Siedzibę bowiem pobudzeń płciowych u dziewcząt stanowi organ wewnętrzny (lechtaczka, klitoris), odpowiadający pod względem anatomicznym i ontogenetycznym żołądki organu męskiego. Rozwój dziewczęcia na kobietę polega na przesunięciu się ogniska płciowego z klitoris na wewnętrzne partje organu płciowego, t. j. na pochwę z przyległemi częściami. To stłumienie pierwotnej płciowości umiejscowionej w klitoris (Klitorissexualität) i przeniesienie jej na pochwę wymaga pewnego czasu, w ciągu którego kobieta jest płciowo znieczulona. Stać się może, że wskutek przyczyn organicznych, czy też anomalji dziecięcej płciowości (utwierdzenie płciowości klitoris), owo przesunięcie nie dokonywa się wcale, w następstwie czego anestezja płciowa się utrwała. Tak więc rozwój dziewczęcia ku kobiecości polega na zmianie sfery seksualnej, w tej zaś zmianie leżą zarodki patologiczne, predysponujące kobiety do nerwic, a zwłaszcza hysterji.

Wybór „przedmiotu miłości“ i zarodki patologiczne.

Drugiem znamieniem okresu pokwitania to wybór przedmiotu miłości. Pierwszym takim przedmiotem miłości niemowlęcej — to pierś matki względnie karmicielki, następnie osoba matki, ojca względnie innej osoby z otoczenia (okres miłości kazirodziej). Po stłumieniu zapomocą silnych oporów moralno-wychowawczych tej miłości trwa ona jeszcze przez pewien czas w postaci kazirodziej fantazyj, ażeby ostatecznie zniknąć pod wpływem mniej lub więcej bolesnego wyzwolenia się od rodziców. Ślady jednak tego okresu pozostają i działają zarówno w normalnym rozwoju, jakoteż w patologicznym; w normalnym w różnorodnej postaci: 1) młodzieniec łączy się do starszej kobiety, dziewczica do starszego mężczyzny; 2) na wzór ojca względnie matki pada wybór dziewczicy na mężczyznę wogóle, a młodzieńca na kobietę; 3) wreszcie w postaci zazdrości, będącej szczytkiem, pozostałością uczucia dziecięcej zawiści. Wszelkie utrwalenie się popędów dziecinnych staje się zadatkami nerwicy lub zbroczenia, czy to jako utrwalenie się miłości „kazirodziej“, czy to miłości do innych osób z otoczenia, np. nianieki, pielęgniarki, wychowawców i t. d. (Stąd niebezpieczeństwo „homoseksualizmu“ u dzieci, wyrastających w otoczeniu jednopłciowym, np. w internacie, lub osób wyłącznie męskich (niewolników), albo żeńskich).

Momenty, wpływające na dalszy rozwój popędu płciowego.

Na dalszy rozwój płciowości wpływają następujące czynniki: 1) różnorodność konstytucji seksualnej, w znaczeniu dziedzi-

ności normalnej i patologicznej; u neurotyków, n. p. histeryków, zбочonych stwierdza psychoanaliza często przyniot, oddziedziczony po ojcu. „Często są mężczyźni członkowie jednej rodziny wprost zбочeni, żeńscy — zgodnie z skłonnością ich płci do stłumienia popędów — negatywnie zбочeni, histeryczni“; 2) prócz tych dyspozycji przyrodzonych nienormalny ich rozwój i rozrost następuje dzięki niewłaściwemu wychowaniu; następstwem tego jest — zбочenie; 3) niezupełne stłumienie popędów, które u osób konstytucyjnie predysponowanych odznaczają się szczególną siłą; skutkiem tego niezupełne ich opanowanie objawia się jako nerwica, t. z. przytłumione afekty (podrażnienia), wywołują symptomy; 4) uwznioślenie (Sublimierung). „Co nazywamy charakterem człowieka, to w znacznej części tworzy się z materiału pobudzeń seksualnych i składa się z popędów utrwalonych z czasów dzieciństwa, z popędów uwznioślonych i z konstrukcyj, przeznaczonych do skutecznego opanowania spaczonych, za nieużyte uznanych podrażnień“ (Freud); 5) przedwczesna dojrzałość płciowa, t. j. obudzenie się podrażnień płciowych (dojrzałość narządów) w czasie, w którym jaźń moralna nie dość jest jeszcze rozwinięta, czyli brak jeszcze kulturalnych hamulców, powstrzymujących i opanowujących z dostateczną siłą owe popędy i skutkiem tego owe popędy wolne przerzucają się na dziedzinę somatyczną lub psychiczną, tworząc symptomy neurotyczne; dzieje się to szczególnie u osobników, u których rozwój intelektualno-moralny nie dotrzymuje kroku rozwojowi seksualnemu. Często jednak równolegle z przedwczesną dojrzałością płciową objawia się nadmierny i przedwczesny rozwój intelektualny; u takich osobników popędy seksualne tracą swój charakter patogenetyczny; 6) ważnym wreszcie czynnikiem jest również zdolność utrwalania się, uporczywość (Haftbarkeit) poszczególnych popędów płciowych i przeżyć najwcześniejszych w duszy dzieci, szczególnie dzieci konstytucyjnie skłonnych do nerwic, nadająca owym wspomnieniom częstokroć przewagę nad bezpośrednimi przeżyciami.

Spaczenie normalnego rozwoju: I. perwersje i inwersje; II. nerwice.

Tak więc, jak widzieliśmy, proces dojrzewania płciowego jest nader zawiły; dzięki temu kryje on w sobie mnóstwo zarodków patologicznych. U osób konstytucyjnie normalnych proces ten — szczególnie przy pomocy czynników wychowawczych — przebiega bez zbytnich szkód dla osobnika; tem większej jednak pieczołowitości i umiętęnego kierownictwa wymagają dzieci z jakichkolwiek względów nienormalne lub których konstytucja psychofizyczna w tem lub owem niedomaga. Z tego względu chcemy jeszcze przedstawić pokrótce naukę Freuda o zбочeniach płciowych, wynikających z nienormalnego rozwoju płciowego. W przeciwnieństwie bowiem do dotychczasowych poglądów, przyjmujących jako przyczyny tych zбочzeń bliżej nieokreślone czynniki anatomiczno-konstytucyjne, Freud tłumaczy

je jako następstwa nienależytego rozwoju popędu płciowego, a zatem jako anomalje rozwojowe.

I. Zboczenia powstają drogą uwstecznienia (Regression) rozwoju, t. j. powrotu do stanu dziecięctwa płciowego (sexueller Infantilismus). Regresja ta dokonać się może na każdym punkcie rozwoju płciowości, głównie więc A) na punkcie podporządkowania się popędów częściowych pod funkcję rozrodczą i B) na punkcie wyboru przedmiotu miłości.

A) Normalna funkcja rozrodcza wymaga skierowania całego popędu płciowego na organa płciowe drugiej płci oraz poddania się popędów częściowych w postaci „przedrozkoszy“ w służbę ostatecznego celu aktu płciowego. Zboczenia w tej dziedzinie objawiają się więc: a) jako przekroczenia partyj cielesnych, przeznaczonych do aktu, b) jako wyłączne utrwalenie się tymczasowych celów seksualnych, które w normalnych warunkach służą jeno jako etapy pośrednie do rozkoszy i aktu ostatecznego.

a) Zboczenie, zwane przez Freuda „przekroczeniem anatomicznem“ (anatomische Überschreitung), polega na wyłącznym utwierdzeniu się popędu seksualnego do pewnych części ciała osoby kochanej (usta, pierś i t. d.), lub na t. zw. fetyszyzmie. Fetyszyzm upatruje sobie za przedmiot seksualny bądź część ciała, zgoła nieodpowiednią dla celów seksualnych (jak noga, włosy), bądź przedmiot zewnętrzny, z osobą kochaną w jakikolwiek sposób złączoną, np. części odzienia, bieliznę, buciki, wstążki i t. d. O wyborze fetyszu stanowią także (wedle *Bineta*), stłumione popędy dzieciństwa, dla których fetysz jest często symbolizmem, zastępstwem.

b) Patologicznem jest również wyłączne utwierdzenie owych pośrednich, przejściowych celów seksualnych, które ze stanowiska ontogenezы są pozostałością popędów częściowych dzieciństwa, a ze stanowiska normalnej celowości seksualnej spełniają rolę „przedrozkoszy“ i w każdym normalnym akcie w tej roli odnaleźć się dadzą, jako pieczyoty (dotykanie, oglądanie, całowanie i t. d.). Przyczyną ich utrwalenia się jest często niemożność osiągnięcia normalnego celu seksualnego (np. z powodu niebezpieczeństwa aktu, niemocy i t. d.), lub zbyt słabe opory kulturalne i moralne, takie np. jak wstręt, wstyd. Tu należą wspomniane już popędy, występujące w antytezach popędów biernych i czynnych, jak i sadyzm i masochizm, ekshibicjonizm i popęd do oglądania części rodných, ekskrementów i t. d.

B) Drugi rodzaj zboczeń uwarunkowany jest niewłaściwym wyborem przedmiotu miłości: należy tu np. wybór dzieci lub zwierząt jako przedmiotów seksualnych (zwyrodnienie, satyryzm i t. d.). Z faktu tego wysnuwa Freud głęboko w samą istotę popędu płciowego wnioskując: „Wyobrażamy sobie związek popędu seksualnego z przedmiotem seksualnym, jako zbyt ścisły. Popęd płciowy jest prawdopodobnie pierwotnie zgoła od przedmiotu swojego niezależny. Należy też on do tych popędów, które najgorzej opanowane są przez wyższe czynności

psychiczne. Kto w jakimkolwiek względzie jest duchowo anormalny, ten wedle mojego doświadczenia jest zawsze też nienormalnym i w życiu płciowym. Lecz wielu ludzi nienormalnych w życiu płciowym pod każdym innym względem odpowiada przeciętności normalnej¹⁾. Główną uwagę jednak poświęca Freud t. zw. inwersji (w przeciwieństwie do opisanych powyżej perversyj), tj. homoseksualizmowi, który również uważa tylko za zaburzenie rozwojowe. Popęd płciowego w życiu jednostki, nie zaś, jak *Krafft-Ebbnig*, za spowodowany istnieniem podwójnego centrum płciowego, lub jak *Dr. Ardnin* i *G. Herzman* (ostatnio i *Weininger*) uwarunkowany istnieniem dwójki pierwiastków (męskich i żeńskich) w człowieku. Freud stoi na stanowisku pierwotnego biseksualizmu (por. podkład anatomiczny), a resztę tłumaczy czynnikami rozwojowymi. Objawy tego biseksualizmu widzieliśmy w płciowości dziecięcej w postaci żywych „przyjaźni” z osobnikami płci tej samej i teorii dziecięcych. Popędy te w normalnych warunkach zostają uwzniośnione i konstytuują, wedle Freuda, najwznioślejsze uczucia altruistyczne, przyjaźń, uczucia społeczne i t. d. Nie dość stłumione lub zbyt silnie konstytucyjnie rozwinięte, tworzą inwersje. Freud rozróżnia 3 rodzaje homoseksualizmu: 1) absolutny homoseksualizm, który szuka przedmiotu miłości tylko w osobnikach tej samej płci, 2) obustronny homoseksualizm (*amphigene Inversion*, albo *psychosexueller-Hermaphroditismus*), zdolny do miłości względem osobników jednej i drugiej płci i 3) przygodny homoseksualizm (*okkasionelle Inversion*). Ważnym jest nadto rozróżnienie biernego inwersji (mężczyzna odczuwa popęd seksualny, jak kobieta i czuje pociąg ku mężczyźnie) i czynnej (mężczyzna posiada płciowość męską, tylko że kobiecości szuka w męskich osobnikach i znajduje ją np. u chłopców). Mechanizm homoseksualizmu jest nader skomplikowany: pomijając czynnik konstytucyjny (słaby rozwój funkcji płciowej) i wychowawczy (wychowanie w otoczeniu osobników tej samej płci), decydującą rolę w powstaniu homoseksualizmu odgrywają często: teorie i fantazje dziecięce oraz pewna forma narcyzmu. Jedną z teorii dziecięcych przypisuje posiadanie penis także kobietom; w okresie narcyzmu to nadmierne przecenianie własnego penis jeszcze bardziej wzrasta; jeśli się zaś jedno i drugie zbyt utrwali, to wyniknąć stąd może później zupełna obojętność wobec kobiety, jako istoty nie posiadającej penis, a cały popęd seksualny związany zostanie w najlepszym razie z wyobrażeniem „kobiety z członkiem”, tj. skieruje się ku młodym osobnikom męskim o właściwościach niewieścich. Udział zaś narcyzmu w powsta-

1) Nader trafnie porównywa Freud crotkę starożytności z naszą: „Istotna różnica między życiem miłosnym starego świata a naszego leży w tem, że starożytność kładła nacisk na sam popęd jako taki, a my go przesuwamy na przedmiot. Starzy czcili popęd i byli gotowi nawet przedmiot sam przez się marny popędem uszlachetniać, my zaś lekceważymy samą funkcję popędu i usprawiedliwić się ją staramy zaletami przedmiotu”.

niu homoseksualizmu tak tłumaczy Freud: „Stwierdziliśmy w wszystkich zbadanych wypadkach, że późniejsi homoseksualiści w pierwszych latach swego dzieciństwa przeszli przez fazę intensywnego, lecz krótkiego utwierdzenia do kobiety (najczęściej matki), po którego stłumieniu zidentyfikują się oni z kobietą i siebie samych za przedmiot miłości biorą, t. zn. wychodząc z narcyzmu, szukają męskich osobników młodych i do nich samych podobnych, których tak chcą kochać, jak ich kochała matka. Stwierdziliśmy też bardzo często, że wrzekomi homoseksualiści bynajmniej nie pozostawali niewrażliwymi na podniety kobiece, lecz że wywołane przez kobietę podrażnienie przesuwali stale na przedmiot męski. Tak więc przez całe swe życie powtarzali ów mechanizm, wskutek którego inwersja ich powstała była“. (Freud: Drei Abhandlungen, str. 11).

II. Obok grupy z b o c z e ń (perwersyj i inwersyj) seksualnych staje druga grupa zjawisk patologicznych, związanych z nie-normalnym rozwojem popędu płciowego, tj. nerwice. Neuropatycy zatrzymują się także na stanowisku dzieciństwa płciowego (infantyliźmu), t. zn. odnajdujemy u nich te same nieskoordynowane jeszcze popędy, które cechują wielokształtnie-spaczoną płciowość dziecka i które objawiają się potem w zбочeniach; różnica nerwic od zбочeń jest ta, że gdy zбочenia są bezpośrednimi i prostymi objawami owych popędów, to nerwice powstają przez ich nieudale stłumienie i reprezentują symptomatyczne ich spaczenie; nerwice mają się tedy tak do zбочeń, jak negatyw do pozytywu. Dlaczego z tych samych popędów raz powstają zбочenia, a innym razem nerwice, to zależy od stosunku siły popędów i sił tłumiących. U kobiet np. siły tłumiące (wstyd, moralność) są większe od popędów, u mężczyzn — natomiast odwrotnie, dlatego — jak wspomnieliśmy powyżej — zdarza się często, że w jednej i tej samej rodzinie mężczyźni są zбочeni, a kobiety nerwopatyczne. Chociaż więc usposobienia konstytucyjnego (zbytniego rozwoju popędu płciowego i skłonności do stłumień) poiniać nie należy w etjologii nerwic, to przecież nacisk główny leży na owym stosunku. Stosunek ten zaś zawisłym jest przedewszystkiem od czynników przynodnych i od wychowania: pierwsze stwarzają urazy, drugie zaś czuwa nad ich usunięciem oraz nad budową kulturalnych powściągów w duszy dziecka. Dlatego też nerwice najczęściej występują w okresie pokwitania wraz „z napływem nowej fali pożądania“, które w normalnych warunkach naszego ustroju kulturalnego nie może znaleźć zaspokojenia. Na tem tle przedstawia się mechanizm nerwic ogólnie¹⁾ w ten sposób: tłumione pod wpływem „oporów“ popędy dostają się pod próg świadomości; energia wzruszeniowa popędów działa jednak stamtąd dalej w sposób symptomotwórczy, stwarzając sobie wyraz somatyczny lub psychiczny. Ten sam

¹⁾ Pominąć tu musimy oczywiście całą skomplikowaną naukę Freuda o patologii nerwic.

mechanizm powtarza się wogóle u tych osób, które z jednej strony uposażone są z natury przedwczesnymi i nadmiernej siły popędami płciowymi, a z drugiej z tych lub owych powodów zaspokoić ich nie mogą. Pamiętać należy także o tem, że popędy te u neuropatyków mają charakter zbroczeń, które stłumione wyrażają się wedle pewnej typowej, przez Freuda odkrytej „terminologii”, głównie symbolicznie (np. w postaci paresterji, pewnych ceremonij i t. d., oraz przez swe przeciwieństwo (np. stłumiony sadyzm w postaci uwznioślonego masochizmu, tj. skłonności do cierpień). W każdym razie jest „nerwica rezultatem walki wewnętrznej między wzmocnionym (względnie zbroczonym) popędem płciowym, a oporem sił hamujących, wytworzonym przez kulturę i wychowanie” (T. Jaroszyński, str. 30 o. c.).

Dalsze losy popędu płciowego w czasie pokwitania i po nim.

„Naturalna” i „kulturalna” moralność płciowa.

Niemniej ze stanowiska pedagogji (nie tylko patologji) ważne są dalsze losy popędu płciowego w okresie pokwitania względnie dojrzałości płciowej. Tu w pierwszym względzie wchodzi w rachubę antynomja między „gotowością płciową” osobnika a ustrojem naszej kultury, nakładającej nań obowiązki abstynencji aż do zawarcia małżeństwa. Stosunek nerwic do kultury stanowi przedmiot nader ciekawej rozprawki *Freuda* p. t. „Die kulturelle Sexualmoral und die moderne Nervosität” (Sammlung kleiner Schriften t. II. IX.) Kwestja wpływu kultury nowoczesnej na nerwowość ogólną należy do najczęściej opracowywanych. Autorowie, jak *Lombroso*, *Krafft-Ebbing*, *Erb* stwierdzają zgodnie związek przyczynowy między cywilizacją naszą a rosnącą „nerwością” (w wybitnym, patologicznym sensie). Z innej strony ujmuje tę kwestję prof. *Ehrenfels* w dziele pt. „Sexualethik”, w którym rozróżnia „naturalną” i „kulturalną” moralność płciową. Ta ostatnia — wedle niego — z naczelnym postulatem monogamji staje się źródłem niezliczonych szkód a to głównie przez to, że 1) obniża ogólną moralność, zniewalając mężczyzn do tzw. „podwójnej moralności” a 2) że uniemożliwia należyty dobór płciowy a temsamem niszczy zdrowie i wartość rasy. — Do tych wszystkich czynników dodaje *Freund* ze swojego stanowiska jeszcze jeden czynnik nader doniosły: oto wedle niego ujemny wpływ kultury redukuje się w istocie do szkodliwego tłumienia życia seksualnego u ludów (względnie warstw) kulturalnych przez panującą u nich „kulturalną” moralność płciową”. Cała bowiem nasza kultura zasadza się na tłumieniu popędów i tworzeniu z nich wyższych wartości kulturalnych drogą t. zw. uwznioślenia, do którego ów popęd seksualny nadaje się znakomicie dzięki zdolności przesuwania energii swej na inne cele. Ta zdolność jednak nie może iść w nieskończoność; zależy ona od indywidualnej organizacji człowieka; jeden ma ją w większym,

drugi w mniejszym stopniu. W każdym razie część popędu płciowego ma prawo do swoistego zużycia się. Gdy jednak kultura nie liczy się z indywidualnymi konstytucjami i od wszystkich żąda tej samej normy życia płciowego, wynika stąd szereg konfliktów, kończących się często nerwicami. „Neurotycy to ta klasa ludzi, którzy wskutek sprzecznej swej organizacji doprowadzić mogą pod presją postulatów kulturalnych do porzonenego tylko i coraz bardziej nieudatego stłumienia swych popędów i którzy wskutek tego okupić muszą swoją współpracę w dziele kulturalnym wielkim nakładem sił i wewnętrznym zubożeniem albo nawet przerwać ją muszą z powodu choroby”. (Freud o. c. 185.)

Postulat abstynencji i bezwzględnej monogamji.

Wśród tych postulatów zaś, przekraczających zdolności tłumienia i uwznioślenia popędów seksualnych u wielu ludzi, na pierwszym miejscu stoją: 1) postulat abstynencji w okresie młodzieńczej dojrzałości lub nawet przez całe życie u ludzi niezonałych oraz 2) postulat bezwzględnej monogamji (czystości małżeńskiej). Nas tu głównie obchodzi postulat pierwszy. Czy abstynencja jest możliwa i jakie są jej skutki? Opóźnienie funkcji płciowej uznaje Freud jako konieczność, wszelako nie poza 20 rok życia (u normalnych osobników). Twierdzenie jakoby wstrzemięźliwość płciowa „umacniała” charakter odnosić się może tylko do nielicznych nader szczęśliwie zorganizowanych jednostek; większość dzisiejszych ludzi, szczególnie ludzie neurotycznie usposobieni, niezdolni są do zupełnego opanowania popędu płciowego bez szkód dla siebie. Stłumiona energia libidinalna „odkrywa w budowie życia seksualnego słabsze miejsce, którego rzadko tylko brakuje, aby przebić się przez nie, tworząc neurotyczne zastępstwa w postaci symptomów chorobowych. W ten sposób rośnie liczba zachorzeń nerwowych w społeczeństwie wskutek rosnącego pohamowania płciowego.” Ludzie ci zużywają znaczną część energii na tłumienie popędów, względnie na walkę z chorobą i tępym stają się niezdolnymi do intensywnej pracy kulturalnej.

To samo dzieje się w małżeństwie, w którym wstrzemięźliwość staje się konieczna ze względu na obawę przed wielką liczbą dzieci (Maltuzjanizm!) i potrzebę oszczędzania higienicznego kobiet w czasie menstruacji. U mężczyzn powoduje zbyt daleko posuniętą wstrzemięźliwość niemoc płciową, u kobiet nieczułość. Wskutek tego zaś następuje duchowe rozluźnienie małżeństwa, w którego interesie przeciw owe postulat powstały. Skutki zaś takiego małżeństwa odbijają się dalej na dzieciach, 1) nadmierna czułościowość niezadowolonych płciowo matek pociąga za sobą przedwczesne dojrzewanie płciowe dzieci (patrz wyżej) 2) zaburzenia rodzinne tak częste w małżeństwie nie-szczęśliwym zbytnio wstrząsają życiem uczuciowym dzieci (miłość, nienawiść, zazdrość); 3) rodzice tacy wychowują swe dzieci

również w duchu zbytniego „ascetyzmu“ tj. tłumienia wszelkich popędów erotycznych, co w następstwie prowadzi do neurotycznych usposobień. — Odnosi się to szczególnie do wychowania dziewcząt, z natury już bardziej skłonnych do tłumienia swych popędów: stąd zaś wynika w dalszym ciągu niepewność duchowa dziewcząt, „przywiązanie“ ich do rodziców, i późniejsza oziębłość w małżeństwie. Gdy zaś kobiety, które poczęły bez rozkoszy, mało mają ochoty do powtórnego rodzenia w bolach, więc wychowanie takie chyba zamierzonego właśnie celu (tj. przygotowania do małżeństwa). Tu nadto działa jeszcze ujemnie brak uświadomienia i praktykowany przez matki zwyczaj zakazywania dziewczętom, by o rzeczach takich wogóle myślały. Dzięki zaś prawu „psychoseksualnego paralelizmu“ ten zakaz myślenia rozciąga się i na resztę życia duchowego, np. na funkcje intelektualne. (Tem tłumaczy Freud niesamodzielność kobiet i ich niższość intelektualną). — Nie sposób wyczerpać nam za Freudem wszystkich konsekwencji ujemnych, jakie — wedle niego — z absolutnego postulatu wstrzemięźliwości i nieodpowiedniego wychowania promieniają. O jednej tylko jeszcze pomówić chcemy ze względu na jej ogromną doniosłość wychowawczą tj. o onanii czyli samogwałcie.

*Onanja*¹⁾.

Zgodnie z 3 okresami rozwoju płciowego dziecka wyróżnia Freud trzy rodzaje samogwałtu: masturbację niemowlęcą, masturbację dzieciinną i onanję w okresie pokwitania.

Pierwsza i druga mają charakter autoerotyczny; w pewnej mierze uprawnione względnie nieszkodliwe nabierają wagi jako nałóg ze względu na niebezpieczeństwo „utwierdzenia“ (Fixierung); dziecięcych celów seksualnych, a dalej ogólnego infantylizmu płciowego. Usuwać je należy w sposób konsekwentny a łagodny i spokojny, zapomocą profilaktyki i higieny, unikając wszelkich gwałtownych zakazów, kar i gróźb, zwłaszcza tzw. gróźb kastracyjnych, które stać się mogą niebezpiecznym urazem (Kompleks kastracyjny!) i momentem patogenetycznym. Znikają one w normalnych warunkach samorzutnie w następnym okresie utajenia, ażeby na innem tle powrócić w okresie pokwitania.

Onanja młodzieńcza i późniejsza z ontogenetycznego stanowiska jest ponownym obudzeniem się masturbacji dzieciennych. Psychologia jej jednak jest odmienna, dzięki nowemu czynnikowi, który w zaczątkach pojawia się w masturbacjach dzieciennych, a szczególnej wagi nabiera w akcie samogwałtu „dojrzałego“, to jest towarzyszącym mu fantazjom seksualnym. W fantazjach tych odzywają się tłumione popędy z okresu dzieciństwa, nadając aktowi samogwałtu charakter zboczenia; albo też repre-

¹⁾ Por. „Die Onanie“ o. c.; *Hug-Hellmuth*: Zur Weiblichen Masturbation. Zentralblatt für Psychoanalyse III. 1.) *Friedjung*: „Beobachtung über kindliche Onanie“ (Zeitschrift für Kinderheilkunde, T. 4, 1912)

zentują one nie dające się spełnić życzenia z zakresu „miłości przedmiotowej“, podczas gdy sam akt onanistycznego samozaspokojenia jest pozostałością autoerotyzmu; akt zewnętrzny może odpaść, a wtedy pozostają same fantazje erotyczne, które z wielu względów mogą stać się patogenetycznymi: nie tylko w ten sposób, że rozogniając wyobraźnię, pobudzają do nocnych polucyj, ale że stając między rzeczywistością a życzeniami, odrywają jednostkę od rzeczywistości a same potęgują się do intensywności halucynacyjnej, co w danych warunkach doprowadzić może do psychozy; — nadto jeszcze, ponieważ często wyrażają „niedozwolone“, dziecięce zboczenia, — łatwo ulec mogą tłumieniu przez opory moralne i ulec konwersji hysterycznej. W ten sposób akt ten urasta do znaczenia urazu psychicznego, którego rezultatem jest symptom hysteryczny. Fantazje onanistyczne stają się też pierwowzorem tak częstych u ludzi młodych i starszych „marzeń względnie snów na jawie“ (Tagträume), które jak sny wogóle, są fantastycznym spełnieniem nie dających się w rzeczywistości zrealizować życzeń; życzenia te wedle Freuda są bądź erotyczne (głównie u kobiet), bądź też są wyrazem ambicji (głównie u mężczyzn), lecz i te ostatnie nie pozbawione są pierwiastka erotycznego (chęć przypodobania się kobietom). Mechanizm tłumienia nadaje fantazjom znaczenie na równi, a może w wyższym jeszcze stopniu patogenetyczne w etjologii nerwic, (histerji), jak przeżyciom rzeczywistym, tak że wedle Freuda każdy symptom hysteryczny jest wyrazem jednej lub kilku nieświadomych fantazyj oraz tendencji tłumiących je¹⁾.

Kwestję szkodliwości samogwałtu rozstrzyga Freud w następujący sposób: wskutek dysharmonji między naszą kulturą i ustrojem społecznym a rozwojem popędu płciowego jest on w pewnej mierze konieczny. Jako taki jest też na ogół nieszkodliwy dla zdrowia. W każdym razie bardziej szkodzą przesadne i w strasznych kolorach przedstawiające skutki samogwałtu przestrogi pseudonaukowe, literackie lub ustne, albo też straszne środki, stosowane w celu przeszkodzenia samogwałtowi, jak bandażę, więzy zakładane na ręce, specjalne obrączki itd. Te chybiają najczęściej celu; nie mówiąc o tem, że zbytne manipulowanie około członka dziecka staje się właśnie tegoż podrażnieniem; pierwsze zaś nie tylko że niezgodne są z prawdą, gdy np. przedstawiają tabes, porażenie postępowe itd. jako następstwa onanii, lecz niepotrzebnie przerażają, wstrząsają, smutek i rozpacz nieraz wpajają w dusze nieszczęsnych osobników, nie dość silnych, by natłogu tego się wyzbyć i stać się mogąc przyczyną poważnych zaburzeń psychicznych lub nawet samobójstwa. Niewątpliwie jednak szkodliwym jest samogwałt, uprawiany przedwcześnie lub ekscesywnie. Szkodliwość jego polega: 1) na nadmiarze funkcji płciowej,

¹⁾ Freud: Hysterische Phantasien u. ihre Beziehung zur Bisexualität Saml. kl. Schr. II. V.

2) na niezużytkowaniu całego szeregu pobudzeń i czynności z normalnym aktem i tegoż mechanizmem, 3) na zmniejszeniu potencji. Tak uprawiany samogwałt prowadzi do neurastenji, którą Freud określa jako „nerwicę z wyczerpania“ (Erschöpfungsneurose) tj. nerwicę powstałą z nadmiernej produkcji gruczołów piciowych, a pod którą ujmuje kompleks takich objawów, jak: ucisk ciemienia, podrażnienie rdzenia, zaparcie, parestezje, zmniejszona zdolność piciowa, depresja duchowa.

W wyższej mierze staje się samogwałt szkodliwym ze względów psychicznych. Onanista traci zdolność do dłuższej wstrzemięźliwości; stwarzając sobie w fantazjach swoich „warunki idealne“, odwraca się od rzeczywistości, która go niedoskonałością swoją drażni, tak że żadna kobieta „rzeczywista“ go niezadawała; popada w „dziecięctwo seksualne“; gdy łatwym kosztem, bo siłą fantazji tylko, zdobywa sobie rozkosz, odwyka od trudów i walki, potrzebnych w życiu do osiągnięcia celów realnych wogóle (prawo psychoseksualnego paralelizmu); nadto wreszcie znajdując w fantazji swej samotnicznej refugium przed niezadowolającą go rzeczywistością, staje się antyspołeczną jednostką; bezskuteczna zaś walka z własnymi namiętnościami objawia się w dziedzinie woli, jako słabość charakteru, zwątpiałość, niechęć do życia, wyrzuty sumienia itd.¹⁾

Tyle o onanii, jako następstwie kulturalnego postulatów wstrzemięźliwości.

Nerwice i psychozy.

Do skutków wstrzemięźliwości, widocznych już w wieku dziecięcym, należy, wedle Freuda, również t. zw. nerwica lękowa (Angstneurose), którą Freud wraz z neurastenją ujmuje razem, jako t. zw. nerwice aktualne, t. j. „zależne od przekroczeń normalnego życia piciowego, dokonanych w ostatnich czasach tuż przed powstaniem choroby (dla neurastenji takim przekroczeniem jest samogwałt, dla nerwicy lękowej — powstrzymanie się od zadowolenia piciowego“ (T. Jaroszyński o. c. 36)²⁾. Gdy jednak neurastenja pochodzi z nadmiernego wyładowywania się produktów piciowych (nasienia), to nerwica lękowa pochodzi z niedostatecznego wyładowywania się nagromadzonej energii piciowej. Ta ostatnia bowiem, nie mogąc wyrazić się w normalnym akcie piciowym, przetrzuca się jako energia wyzwolona na tory boczne; w normalnym bowiem akcie uzewnętrznia się ta energia w szeregu objawów, stanowiących jego swoisty i odpowiedni wyraz, np. prócz samego aktu — bicie serca, poty, kongestja, szybszy oddech i t. d., a w sferze psychicznej pewna spe-

¹⁾ Hitschman o. c. 21.

²⁾ Od nerwic aktualnych odróżnia Freud t. zw. psychoneurwice, tj. histerję i nerwicę przymusową, które powstają na tle zaburzeń piciowości dziecięcej, acz bezpośrednia ich przyczyna jest świeża. Tamte są toksycznej natury, t. j. spowodowane nienormalną funkcją gruczołów piciowych, te zaś są pochodzenia psychicznego, t. j. spowodowane stłumieniem nadmiernych wstrzeżeń piciowych.

cyficzna wzruszeniowa rozkosz; otóż w razie niemożliwości spełnienia normalnego aktu energia płciowa (pożądanie) wyraża się w owych nieskoordynowanych objawach, a w sferze psychicznej jako uczucie lęku u. Objawy te przeobrazić się mogą w rozmaite kompleksy. Freud wymienia następujące: 1) Ogólna drażliwość, szczególnie hyperestezja słuchowa, złączona z bezsennością, 2) trwożliwe oczekiwanie — najczęściej jakiegoś nieszczęścia (hypochondrja, niepokój sumienia, manja wątpienia i t. d.), 3) napady lęku — z objawami towarzyszącymi, jak kurcz serca, brak oddechu, poty i t. d., 4) szczałkowe napady lęku i równoznaczniki tegoż, jak: nagłe zaburzenia akcji serca, oddechu, nagły wybuch potów, dreszcze, zawroty, kongestje, drętwienie pewnych części ciała, skurcze, parestezje i t. d., 5) nagłe budzenie się w nocy wśród lęku (pavor nocturnus), 6) zawroty głowy na wysokościach, omdlenia, 7) fobje, tj. chroniczna obawa przed czemkolwiek, np. ciemnością, zwierzętami, albo przestrzenią (agorafobja), 8) zaburzenia w czynnościach trawienia i oddawania moczu, 9) parestezje i skłonności do halucynacji. Wszystkie te objawy, a szczególnie „pavor nocturnus“ — znane są również rodzicom i wychowawcom. U dzieci i młodzieńców tłumaczy je Freud nagłym wpływem energii płciowej, nie mogącej znaleźć sobie normalnego ujścia. Tę samą etiologję przyjmuje w całym szeregu innych wypadków w życiu dorosłych, które nas tu jednak nie obchodzą.

Pominać też musimy całą psychopatologję Freuda (histerję i nerwicę przymusową), choć cała ona zbudowana również na zaburzeniach życia płciowego.

Wspomnieć jeno chcemy o pewnej psychozie, właściwej okresowi pokwitania, tj. tak zwanej hebefrenji lub heboïdofrenji (wedle Bleulera: schizofrenji), należącej do grupy: dementia praecox. Objawia się ona u osobników o chorobliwie spotęgowanym popędzie seksualnym w postaci zupełnego rozpadu psychicznego, umysłowego i moralnego. Prace szkoły psychiatrycznej w Zurychu: Junga: „Über die Psychologie der dementia praecox“ (K. Marhold. Halle 1907), oraz „Der Inhalt der Psychose“ (Schriften zur angewandten Seelenkunde“, Z. 3, 1908) i Bleulera: „Dementia praecox oder die Gruppe der Schizophrenie, 1911) dowodzą, że i w demencji przyczyną choroby są zespoły erotyczne, stłumione (Bleuler-Jung: Komplexe als Krankheitsursachen bei Dementia praecox. Zentralblatt für Nervenheilkunde und Psychiatrie, 1908), a objawy jej są, jak w histerji, symbolicznemi ich symptomami. Zewnętrznie przedstawia się ta psychoza, jako rozszczepienie psychiki na dwie jakoby „osoby“ (Janeta „double conscience“).

F. Wskazania i przeciwwskania wychowawczo-lecznicze.

Wpływ i obowiązki rodziców i wychowawców względem dzieci.

O stosunku tym mówiliśmy poprzednio. Stosunek ten staje się decydującym w całym życiu przyszłym człowieka. Wielu ne-

gatywistów (rewolucjonistów, anarchistów, ateistów i t. d.) przenosi na inne osoby i stosunki przeżycia swe rodzinne z dzieciństwa. Wymieniliśmy też inne patologiczne zбочenia płciowe, wynikłe z „kompleksu edypowego“. W życiu dziecka ważną jeszcze rolę odgrywają t. zw. wtórne motywy: gdy dziecko z pomocą choroby lub zбочeń (jak obścypacja, moczenie, objawy histeryczne) chce wyrzucić presję na rodzicach lub na jednym z nich się zemścić. Jakież winno być stanowisko rodziców względem popędów libidinalnych dziecka? Popędy te objawiają się przedewszystkiem w potrzebie czułości i uznania¹⁾. W pewnej mierze potrzeba ta winna być zaspokojona. Nadmiar, jak widzieliśmy, szkodzi. Unikać należy zbytnich pieszczot, pocałunków, czułości i t. d. Wystrzegać się tego powinni rodzice (zwłaszcza matki), którzy sami są neurotycznie dysponowani (niezadowoleni w małżeństwie). Dzieci nie należy brać do łóżka osób starszych i chronić je wogóle przed tem, by były świadkami słów, czynności i t. d. z życiem seksualnym związanych, albowiem te stać się mogą urazami psychicznymi. Dodawać nie potrzeba, że chronić je również należy przed możliwością wczesnego zepsucia lub nadużycia płciowego, którego dopuszczają się często osoby z otoczenia dziecka, a głównie t. zw. bony czy guwernantki, będące same najczęściej osobnikami neurotycznymi.

Podstawa psychologiczna całego wychowania oprzeć się powinna na znajomości i odpowiedniemu stosowaniu dwu zasad, wedle których życie psychiczne się toczy, tj. zasady przyjemności (Lustprinzip) i zasady rzeczywistości (Realitätsprinzip)²⁾. „Wychowanie opisać można bez wątpliwości jako pobudzanie do opamiętania zasady przyjemności, do zastępowania jej przez zasadę rzeczywistości, chce ono zatem pomóc rozwojowemu procesowi, dotyczącemu jaźni (od zasady przyjemności ku zasadzie rzeczywistości), posługuje się w tym celu „nagrodam i“, „premjami“ miłosnemi ze strony rodziców i chybia przeto celu, jeżeli rozpieszczony wychowanek sądzi, że miłość tę i bez tego posiada i że jej pod żadnym warunkiem utracić nie może“. Chodzi więc o przeprowadzenie i zużytkowanie owej energii libidinalnej, związanej pierwotnie z osobami rodziców i wychowawców, na inne cele rzeczywiste, kulturalne. Temu jednak na przeszkodzie stoi owa nadmierna czułość i miłość rodziców³⁾. Stosunek ten, jak widzieliśmy, zależy od samego małżeństwa. W małżeństwie nieharmonijnem sami rodzice są obciążeni kompleksami, niewolni wewnątrznie; dzieci swe wychowują więc bądź w duchu nadmiernego pobłażania, bądź też w duchu bezwzględnego ascetyzmu⁴⁾. I jedno i drugie jest szkodliwe i pro-

¹⁾ Por. A. Adler: „Das Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes“. (Monatshefte für Pädagogik und Schulreform, 1908.

²⁾ Por. Freud: „Die zwei Prinzipien des seelischen Lebens“. (Jahrbuch III., 6).

³⁾ Odnosi się to szczególnie do małżeństw z jednym dzieckiem.

⁴⁾ Szczególnie w małżeństwach bądź wprost nienawidzą dzieci swoich mężów, bądź tłumiąc tę nienawiść, popadają w jej przeciwieństwo, tj. nadmierną czułość. W takich razach radzi Freud wychowywać dzieci raczej w obcych rodzinach.

wadzi do nerwic: pierwsze bowiem wywołuje „utwierdzenie“ do rodziców, więc dalej niesamodzielność, niezdolność do miłości i t. d.; drugie, tłumiąc radykalnie potrzebę uczuć miłosnych dziecka, zmusza je do tłumień (introwersji), a w dalszem następstwie do nieowości, zamknięcia się w sobie, egoizmu, sadyzmu“ i t. d.

Teorja A. Adlera.

Ważnem tu jest szczególnie pęd do samodzielności i uznania w dziecku, które do pewnego stopnia winno znaleźć zaspokojenie. Gnębienie naturalnych tych popędów przez zakazy, kary, drwiny, ironję i t. d. może srodze się pomóc na psychice dziecka, wywołując w niej t. zw. uczucie pośledniości (Minderwertigkeitsgefühl). Odnosi się to szczególnie do dzieci z natury już upośledzonych, bądź fizycznie (przez kalectwo), bądź duchowo (przez mniejsze uzdolnienie). W duszy tych dzieci istnieje nieświadomy zespół, złożony ze wstydu, poczucia swej niższości itd., który objawia się w popędzie przeciwnym, zmierzającym do zrekompensowania go wszelkimi sposobami, najczęściej spaczonymi, jako wyraz „męskiego protestu“ lub „czynności ochronnej“ (Schutzvorrichtung) wobec własnej niedomogi. Na tym mechanizmie „uczucia pośledniości“ oparł *Dr Adolf Adler* własną teorię nerwic, ograniczając ją (niepotrzebnie, zdaniem naszym) do „organicznej niedomogi“ („organische Minderwertigkeit“)¹⁾: „Aparat trawienia, — mówi on — organy oddechowe, serce, skóra, aparat seksualny, organy ruchu, aparat zmysłów, tory nerwowe bólu doznają podrażnienia skutkiem tendencji do wybicia się — w miarę ich wartości oraz przydatności do wyrażania żądy władzy i okazują formy to nieprzyjemnego ataku, agresywności, to znowu stanu spoczynku i ucieczki, t. j. powstrzymania się, agresywności, jedno i drugie zgodne z ogólną linią życia pacjenta, z jego utajonym planem życia. Ażeby wskazać pokrótce na przykłady: krnąbrność wyrazić się może w powstrzymaniu normalnych funkcji, zawiść i żąda — w bólu, ambicja w bezsenności, żąda panowania w nadmiernej wrażliwości, obawie i w nerwowych zachorzeniach organicznych. Odnosnie do dzieci, cierpiących na zespoły „pośledniości“ tak się wyraża Adler: „Uczuciu pośledniości odpowiadają rysy takie, jak trwożliwość, wątpienie, niepewność, nieśmiałość, tchórzliwość, spętęgowana potrzeba oparcia się o kogoś i pokornego posuszeństwa. Obok tego występują fantazje a nawet życzenia, które ująćby można jako idee własnej małości albo masochistyczne popędy. Ponad tą tkaniną rysów charakteru znaleźć można z reguły — w celach odparcia tamtych lub ich wyrównania — zuchwalstwo,

¹⁾ P. „Über den nervösen Charakter“ (Wiesbaden 1912), nadto artykuły w „Monatshfte für Pädagogik und Schulreform“, jak np. „Organdialekt“ (W. R. 1912), „Trotz und Gehorsam“ (R. 1910. Z. 9), „Das sexuelle Problem in der Erziehung“ (w czasop. „Die Neue Gesellschaft“ 1905), „Kindliches Seelen und Gemeinsinn“ (w „Annalen der Natur- und Kulturphilosophie“ wyd. W. Ostwald i K. Goldschein T. XIII. 1).

odwagę i śmiałość, skłonność do buntu, upór i krnąbrność, w towarzystwie fantazyj i życzeń na temat roli bohatera, wojowników, zbójców, słowem idei wielkości i sadystycznych popędów. Całe życie popędowe dziecka budzi się potężnie, jak pod batem, myśli o zemście lub życzenia śmierci odzywają się skierowane przeciw własnej osobie lub otoczeniu przy najbliższych upokorzeniach; dziecko takie zatrzymuje przekornie błędy swe i wady i w duszy jego wybucha przedwczesna dojrzałość erotyczna i pożądanie, byle tylko być takim, jak dorośli, pełnowartościowi (Vollwertige). Tym wielkim, który wszystko może i wszystko ma — jest ojciec, lub ktokolwiek go zastępuje, matka, starszy brat, nauczyciel. Staje się on wrogiem, którego należy zwalczać; dziecko staje się ślepem i głuchem na kierownictwo tej osoby, zapoznaje najlepsze jej zamiary, jest nieufne i nader bystro spostrzega, czemkolwiek je ona poniża słowem: zaczyna się w swej krnąbrności wobec niej, lecz w ten sposób staje się zarazem zależnym właśnie od opinii innych“.

Ciekawe — zarówno z psychologicznego, jakoteż z ściślejszego pedagogicznego stanowiska — przekształcenie tej teorii znajdujemy w artykule *Adlera* w czasopiśmie „Scientia“ (R. VIII. T. VI. Nr 14 z r. 1914) pt. „Die Individualpsychologie. Ihre Voraussetzungen und Ergebnisse“. — Kreśli tu autor program nowej „psychologii indywidualnej“, która miałaby — odwrotnie niż dotychczasowa psychologia analityczna, rekonstruująca „indywidualność“ z poszczególnych przejawów psychicznych — oprzeć się na metodzie syntetycznej, a więc wyjść od — przyjętej przez *Adlera* u każdego człowieka — zasadniczej tendencji, czy „linji życia“, czy też wreszcie „celu“, warunkującego cały przebieg rozwoju i dążeń jednostki. Ujęcie tego celu (planu) życiowego umożliwia dopiero — zdaniem *Adlera* — rozumienie wszystkie zależnych odeń objawów życia indywidualnego, uczucia, myślenia, chcenia, działania, snów i fenomenów patologicznych. — Celem tym „fikcyjnym“, a jednak najistotniejszym jest wedle *Adlera* u każdego dążenie do „wyższości“ („das Ziel der Überlegenheit“) — a zatem analogja do nietscheańskiej „woli mocy“. Na szeregu przykładów dowodzi *Adler* istnienia tej tendencji u ludzi najrozmaitszych stanów, poziomów, zawodów — i wieku, a więc i u dzieci, oraz zdolności jej do najrozmaitszych przekształceń od normalnych aktów woli, twórczości itd. poczynwszy aż do „tendencji walki“ i poniżania innych oraz psychopatologicznych, nieświadomych symptomów, których utajonym celem zawsze: zwycięstwo własne, wybitcie się, osiągnięcie swych życzeń. — Ostateczne zaś źródło tej tendencji zasadniczej widzi *Adler* w dzieciństwie. Podstawową bowiem cechą dzieciństwa stanowi uczucie „niepomogi“ słabości, potrzeby pomocy — a, co zatem idzie, dążenie do „kompensaty“ przyszłej, rozwoju, mocy i t. d. Na tem też zasadza się w istocie cała zdolność do wychowania

u dziecka, — tu też tkwi tajemnica psychologii i — patologii dziecięcej. W wychowaniu idzie o to, by utrzymać z tej „linji“ te czynniki kierownicze, które życie potęgują i podnoszą, odkryć zaś i unieszkodliwić te, które prowadzą na manowce i — do chorób. Cel bowiem wychowania stanowi, „wzmoczone poczucie rzeczywistości, odpowiedzialności i zastąpienia utajonej nienawiści wzajemną życzliwością“.

Teoria ta — wiele jeszcze wspólnych cech mająca z teorią pierwotną Adlera — uderza jednak wyeliminowaniem pierwiastków seksualnych i oparciem jej na przesłankach wyłącznie niemal psychologicznych. Jako płodna hipoteza niewątpliwie — dla pedagogji zwłaszcza — nader jest cenna, acz i ona nie wskazuje sposobu ujęcia owej pierwotnej, kierowniczej „linji życia“ indywidualnego — poza linją czy planem ogólnym, a więc wspólnym wszystkim ludziom.

Zasady wychowania.

Wywody Adlera zawierają wskazania szczególnie ważne dla pedagogji moralnej wogóle, a specjalnie dla pedagogji karności. (To też je w wysokim stopniu uznaje np. Foerster.) Ze stanowiska pedagogji seksualnej wykazuje Adler, że kary za pewne nieprawidłowości płciowe dzieci chybają celu a często wprost spaczają charakter i potęgują nieprawidłowości te do stopnia zbroczeń. Dziecko cierpiące np. na kompleks nienawiści względem ojca prowokuje karę celem dokuczenia ojcu. Bite, karane itd. zamyka się w sobie i jeszcze bardziej wgrzyza się w swój kompleks. Pomóc tu może tylko wyzwolenie psychoanalityczne tj. uświadomienie zespołu i skierowanie go na inne szlachetne cele.

Wogóle zadaniem wychowania (domowego głównie, lecz i szkolnego także) staje się wyzwalanie kompleksów, na które dzieci cierpią i któremi freudyzm tłumaczy nie tylko wybitnie neuropatyczne objawy, lecz cały szereg tzw. wad dziecięcych tu należy również stosunek dzieci do starszego rodzeństwa, objawiający się w miłości lub nienawiści o charakterze erotycznym; i te wady leczy psychoanaliza uświadomianiem zespołów i uwzniośnianiem ich. Ostatecznym celem wychowania seksualnego jest wyzwolenie dziecka od rodziców (Ablösung), który to proces dokonywa się powoli, nad którym czuwać mają rodzice sami, a który polega na coraz dalszym odprowadzaniu energii libidualnej dziecka, związanej pierwotnie z rodzicami (i z rodziną wogóle) na cele realne, płodne, twórcze, słowem wychowanie ku rzeczywistości. Wychowanie seksualne nabiera w świetle freudyzmu pierwszorzędno znaczenia, dzięki samemu pojęciu płciowości jako libido tj. energii pożądania, nader płynnej i plastycznej, z której wywodzą się wszystkie inne wartości charakteru i kultury. Wychowanie to wymaga taktu tj. unikać winno zbyt radykalnego tłumienia popędów a stłumione obracać lub przenosić na cele wyższe, dostosowane do psychiki dziecięcej. Freud podaje 3 drogi, zapomocą

których zużytkować można popędy oswobodzone: 1) tłumienie zastąpione zostaje przez potępienie świadome 2) uwznioślenie zostaje przez potępienie świadome 2) uwznioślenie i nieseksualne. „A właśnie składniki popędu płciowego odznaczają się taką szczególną podatnością do uwznioślenia, do zamiany swego celu seksualnego na bardziej od pierwotnego oddalony i większą wartość społeczną posiadający,“ (O psychoanalizie str. 70). 3) „Pewna część pożądań erotycznych ma prawo do bezpośredniego zaspokojenia i powinna je znaleźć w życiu. Nie wolno nam się tak dalece wynosić, byśmy zupełnie nie dbali o pierwotną zwierzęcą stronę naszej organizacji a zarazem, nie wolno nam zapominać, że nie można szczęścia osobniczego wykreślać z zadań naszej kultury. Plastyczność składników popędu seksualnego, przejawiająca się w ich podatności do uwznioślenia, stanowi wprawdzie wielką pokusę, by przez się coraz dalej postępujące uwznioślenia uzyskać coraz wyższe wartości kulturalne. Za daleko posunięte ograniczanie seksualizmu jest niejako gospodarstwem rabunkowem pociągającym za sobą nieobliczalne szkody“.

Uświadamianie płciowe.

Gdy cała teoria psychoanalityczna Freuda opiera się na działaniu nieświadomych zespołów, stłumień i życzeń i na nich zasada etjologję nerwic, a z drugiej strony leczenie psychoanalityczne na ich wydobywaniu z nieświadomości, to z góry przypuścić można, że i w wychowaniu seksualnym Freud główny nacisk położy na uświadamieniu płciowem.

Mówi *Multatuli* („Briefe“ w wydaniu Spohra 1906 T. I str. 26): „Wogóle niektóre rzeczy wedle mego sposobu odczuwania zbyt się osłania. Słusznie się czyni, przestrzegając czystości wyobraźni dziecięcej, lecz tej czystości nie utrzymuje się przez nieświadomość. Sądzę raczej, że to zatajanie tem bardziej każe chłopcom i dziewczętom coś pozatem przeczuwać. Szperamy z ciekawości samej za rzeczami, które nie obudziłyby w nas żadnej zgoła ciekawości lub tylko nie wielką, gdyby nam je bez obwijania w bawelnę ujawniono. Gdybyż to jeszcze tę nieświadomość można zachować, możnaby się z tem pogodzić, wszelako jest to zupełnie niemożliwem; dziecko styka się z innymi dziećmi, dostaje książki do rąk, które budzą w niem refleksję; właśnie owa tajemniczość, jaką rodzice osłaniają sprawy już dziecku nie obce tem większą podnieca w niem ochotę, by się wszystkiego dowiedzieć. Pożądanie to, w części tylko i skrycie zaspokajane, rozognia i psuje wyobraźnię; dziecko już grzeszy a rodzice ciągle jeszcze myślą, że ono nie wie, co to jest grzech“.

Jakież cel zatajania tych spraw przed dzieckiem? czy żeby popęd płciowy poniżyć? czy aby go powstrzymać do chwili kulturalnie uprawniającej jego zaspokojenie? czyż rodzice sądzą, że istotnie rzecz aż do tej chwili da się zataić? Czyż nie wiedzą, że wyręcza ich w tem ulica, książki, towarzysze dziecka itd.?

Przyczyna — wedle Freuda — tkwi: 1) w poniżeniu kulturalnym popędu płciowego i wynikającej stąd prudencji ogólnej społeczeństwa i rodziców (rodzice sami obciążeni są zespołami, nie mają wolności wewnętrznej; tożsamo odnosi się do nauczycieli, a nawet — lekarzy); 2) w nieznanomości faktu płciowości dziecięcej z okresu przed t. zw. dojrzałością. Tymczasem, jak widzieliśmy (por. teorie dziecięce), „dziecko jest na długi czas przed dojrzałością istotą gotową do miłości, z wyjątkiem funkcji rozrodzycznej i śmiało to można wyrzec, że przez owe załajanie odbiera się dziecku zdolność do intelektualnego opanowania takich funkcji, do których psychicznie jest przygotowane i w kierunku których somatycznie jest „nastawione“. Wspomnieliśmy, jakie być mogą następstwa, gdy dzieci, dręczone ciekawością, otrzymują mylne odpowiedzi lub zgoła fałszywe: 1) „jeżeli dziecko nie otrzymuje pouczenia z powołanej strony, to zadanie w najstrętniejszej postaci bierze ulica. Co powinno być przedmiotem czci, zostaje przedstawione jako rzecz ohydna i staje się celem śliskich dowcipów. Życie płciowe nabiera z góry charakteru czegoś ordynarnego a i na samych rodziców pada stąd plama, która sprawia, że w snach i neurotycznych czynnościach (jak miłość przymusowa do prostytutek, Don Juanizm) przedstawia się matka jako kobieta upadła, a ojciec jako rozpustnik. Dalszemi skutkami są nieopanowany często wstręt do życia płciowego, oziębłość, zanik miłości i cały szereg innych objawów neurotycznych“¹⁾; 2) miejsce odpowiednie uświadomienia zastępują teorie dziecięce i fantazje, będące wyrazem „zбочzonych“ popędów dziecięcych, które w dalszym ciągu stać się mogą zarodkiem zбочzeń seksualnych“; 3) dziecko traci ufnosć do rodziców a nadto albo traci wogóle wszelką ochotę do badań i wiedzy, albo popada w „przymus medytowania“ (Grübelzwang) albo wreszcie zrzesa się z innymi dziećmi i wespół z nimi w najbardziej fałszywy i opaczny sposób rzecz tę sobie tłumaczy, co również zaważyć może na szali dalszego rozwoju płciowego; 4) życie płciowe staje się czemś wstrętnem i okropnem, a wszelkie poruszenia popędu płciowego doznają gwałtownego i wstrząsającego całą psychikę stłumienia itd.

Freud jest tedy zwolennikiem stopniowego a ciągłego, nieustannego uświadamiania. Należy od samego początku kwestję płciową traktować na równi z wszystkimi innymi zjawiskami, godnymi poznania, tak, by dziecku nigdy na myśl nie przyszło, że życie płciowe większą otacza się tajemniczością, niż inne sprawy jemu niedostępne. Winien to czynić dom i szkoła na szerokiej podstawie porównawczej tj. w związku z objawami płciowości w świecie roślinnym i zwierzęcym i z wybitnem uwzględnianiem wysokich celów, jakim popęd płciowy służy. W ten sposób ciekawosć dziecka nigdy nie osiągnie zbyt wysokiego stopnia, znajdując w każdym okresie swego życia odpo-

¹⁾ O Pfister o. c. str. 480.

wiednie zaspokojenie. Uświadomienie co do płciowości ludzkiej, jej społecznego znaczenia nastąpić powinno wedle Freuda około 10 roku życia tj. po ukończeniu szkół ludowych a przed wstąpieniem do szkół średnich. Wreszcie zaś, gdy dziecko uświadomione jest co do fizycznej strony życia płciowego, winno nastąpić wyjaśnienie moralnych zobowiązań, z jakimi złączona jest funkcja płciowa. „Takie stopniowo postępujące i nigdy właściwie nie ustające uświadamianie co do życia płciowego, wydaje mi się jedynym, liczącem się z rozwojem dziecka, zapobiegającym w ten sposób szczęśliwie istniejącemu niebezpieczeństwu“¹⁾

Poza „uświadamianiem“ żąda Freud i ogólnie - wychowawczego kierowania normalnym rozwojem dziecka. Na ogół można — wedle Hitschmana — w zapatrywaniach *Freuda* na tę kwestję dotąd w całość nie ujętych, trzy główne etapy w wychowaniu seksualnem wyróżnić: w pierwszym okresie winno wychowanie wspomagać tłumienie (zboczonych) popędów dziecka, które w normalnych warunkach same przez się ulegają organicznemu wyparciu, i zapobiegać tak możliwym spaceniom i zaburzeniom; w drugim okresie winno wychowanie działać pozytywnie i dzieło swoje wykonywać głównie za pomocą miłości; w trzecim wreszcie dokonywać się powinno stopniowe wyzwalamie dojrzałego dziecka od rodziców i dążyć do uniezależnienia i społecznego wychowania.

Tyle o profilaktycznych wskazaniach i przeciwstawianiach Freuda w wychowaniu seksualnem. Dodać jeszcze należy że tam, gdzie się już wylorzyły takie błędy, wady i zboczenia, u dzieci jak kłamliwość, kleptomania, dręczenie zwierząt, wogóle okrucieństwo, szal niszczenia, wstręt do pracy, wstręt do pewnych potraw, „czynności symptomatyczne“ seksualne zaburzenia z powodu chłosty cielesnej, nienawiść i wstręt do ludzi, dziwaczne manery itd. (Pfister), przyjmuje wszędzie Freud i jego szkoła pedagogiczna swój typowy mechanizm zachorzenia (wyparcie na tle „seksualnem“) i konsekwentnie też zaleca stosowanie swojej metody analitycznej celem wyzwolenia tych osobników od ich nieświadomych zespołów, pożerających ogromną sumę ich energii psychicznej i czyniących ich niezdolnymi do intensywnej pracy społecznej.

(D. n.).

Dr Józef Mirski.

Pedagogium w Krakowie.

(O studjach nauczycieli szkół powszechnych.)

Obok seminarjów nauczycielskich rozwija się w Polsce nowy typ zakładu naukowego w którym kształcą się przyszli nauczyciele szkół powszechnych. Są to Państwowe Kursy

¹⁾ Freud: „Zur sexuellen Aufklärung der Kinder“ (Saml. Kl. Schriften T. II. Rozd. VII.)

Nauczycielskie, istniejące obecnie w Krakowie, Warszawie, Lwowie i Poznaniu.¹⁾ Do zakładów tych wstępuje młodzież po studjach gimnazjalnych, a mianowicie po skończeniu VII co najwyżej VI kl. gimnazjalnej przyjmuje się na studjum dwuletnie, a maturzystów gimnazjalnych na studjum roczne. Na studjum dwuletniem uzupełnia się wykształcenie ogólne w pierwszym roku, poczem następuje kształcenie zawodowe, studjum roczne zaś ma charakter czysto zawodowy; przygotowuje młodzież pod względem teoretycznym i praktycznym do pracy nauczycielskiej w szkolnictwie powszechnem.

Pedagogjum krakowskie powstałe z inicjatywy Związku P. N. S. P. i istniejące od grudnia 1918 roku, rozwija się pod każdym względem znakomicie. W r. 1920 nastąpiło upaństwowienie zakładu i nadanie mu nazwy „Państwowe Kursy Nauczycielskie” (nazwa niezupełnie trafna i nieodpowiadająca istocie tej szkoły). Corocznie powiększa się zarówno ilość oddziałów jak i liczba młodzieży w zakładzie. W początku istniały dwa oddziały z liczbą 106 młodzieży, w b. r. 1924/25 jest 5 oddziałów, do których uczęszcza 218 uczniów i uczenic. Na studjum rocznem jest 37 kandydatów (tek), posiadających, — maturę gimnazjalną. Niektórzy mają nadto po kilka lat studjów uniwersyteckich, względnie studja specjalne (kurs abiturjentów w Akademii Handlowej). Z Pedagogjum krakowskiego wychodzi corocznie 70 — 80 kwalifikowanych nauczycieli (lek); w ciągu 6 lat swego istnienia wykształcił zakład przeszło 400 sił nauczycielskich, spełniających na ogół znakomicie swoje obowiązki, jak to stwierdzają opinie władz szkolnych. Grono profesorskie zakładu opracowało program naukowy i podejmuje próby okolo-udoskonalenia metod nauczania.

Tak więc życie samo wykazało potrzebę istnienia nowego typu zakładów, kształcących nauczycieli. Państwowe Kursy Nauczycielskie mają głębsze znaczenie społeczno-wychowawcze. Obok kształcenia licznego zastępu sił nauczycielskich spełnia Pedagogjum jeszcze inne ważne zadanie: budzi i utrwała w społeczeństwie ideę wyższego wykształcenia nauczyciela szkoły powszechnej. Społeczeństwo zrozumie i uzna wreszcie, że studjum zawodowe, pedagogiczne, powinno nastąpić po skończeniu szkoły średniej ogólnokształcącej. Obecnie to studjum zawodowe trwa w Pedagogjum tylko rok (dla abiturjentów gimnazjalnych), ale należy dążyć, by już w najbliższej przyszłości studja pedagogiczne obejmowały okres dwuletni.

W ten sposób pozyska społeczeństwo zastęp nauczycielstwa, które postawi szkołę powszechną na wysokim poziomie, które umożliwi realizację siedmioklasowej szkoły powszechnej. Działająca epoka kulturalna, coraz głębiej sięgająca demokratyzacja

¹⁾ Istnieje też projekt zorganizowania pedagogjum dla abiturjentów gimnazjalnych w Łodzi.

społeczeństwa, stawia nauczycielowi coraz to cięższe zadania i obowiązki. Tym obowiązkom podolać może nauczyciel, posiadający głębszą kulturę intelektualną, etyczną i estetyczną, tudzież wyższe wykształcenie zawodowe. Rozwój psychologii i pedagogiki w ostatnich latach jest tak imponujący, że wymaga od studujących te przedmioty pewnej dojrzałości umysłowej, którą daje szkoła średnia ogólnokształcąca, zorganizowana według wymagań współczesnej nauki o wychowaniu. To też niedokształcony i niedojrzały seminarzysta nie może odnieść prawdziwej korzyści z nauki psychologii i pedagogii; nauki te rozpoczyna się w seminarjach przedwcześnie, kiedy umysł wychowanków jeszcze nie jest należycie przygotowany do właściwego ujmowania trudnych bądź co bądź zagadnień, bo dotyczących przecież wychowania przyszłego człowieka. Zagadnienia te, obejmujące jedną z najważniejszych funkcji życia społecznego, dostępne są naprawdę dopiero umysłom dojrzałym, posiadającym głębszą kulturę duchową. Seminaryjne wykształcenie nauczyciela szkoły powszechnej jest w dzisiejszej dobie niewystarczające.

Ten stan rzeczy uświadamiają sobie niektóre społeczeństwa zachodnie i oto dokonuje się tam zasadnicza reforma studjów nauczycielskich. Seminarja nauczycielskie, jako przeżytek minionej epoki kulturalnej, zanikają stopniowo, przekształcone na szkoły średnie ogólnokształcące. Studja zawodowe przyszłych nauczycieli szkół powszechnych odbywają się na uniwersytetach lub w innych szkołach wyższych (politechnikach), przy których obok istniejących od dawna fakultetów powstaje nowy, a mianowicie Wydział Pedagogiczny. W ostatnim roku powstały nowo zorganizowane Wydziały Pedagogiczne w Lipsku, Dreźnie, Jenie i w Hamburgu. W Zurychu istnieje w tamtejszym uniwersytecie roczne Studium Pedagogiczne dla nauczycieli szkół powszechnych, którzy skończyli gimnazjum. Przed wojną jeszcze powstała w Genewie wyższa szkoła nauk pedagogicznych pod nazwą Instytutu Rousseau'a.

W semestrze letnim 1924 otwarto w uniwersytecie lipskim Instytut Pedagogiczny dla kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych. Studja trwać będą sześć semestrów, poczem słuchacze składać będą egzamin rządowy, uprawniający do objęcia stanowiska w szkole powszechnej. W kształceniu przyszłych nauczycieli współdziałają uniwersytet i instytut pedagogiczny. Na uniwersytecie zdobywają kandydaci podstawy teoretyczne, poświęcając się studjom z zakresu psychologii, filozofii i socjologii; mają też możność pogłębienia tych dziedzin nauki, które potrzebne będą przyszłemu wychowawcy ludu. Specjalnie uzdolnieni słuchacze kształcić się nadto mogą w konserwatorjum, akademii sztuk pięknych lub w seminarjum robót ręcznych.

W Instytucie Pedagogicznym główny nacisk kładzie się na pedagogikę elementarną, zarówno pod względem teoretycznym, jak i praktycznym. W tym celu złączona jest z Instytutem szkoła elementarna.

W Dreźnie zapisują się studenci pedagogji na politechnikę, przy której znajduje się Instytut Pedagogiczny. I tutaj studja trwają 3 lata. Studium obejmuje następujące przedmioty: Pedagogikę ogólną i historję wychowania — filozofję i psychologję, antropologję i socjologję, dydaktykę ogólną i szczegółową, nadto jeden przedmiot specjalny dowolnie obrany. Studenci mają też możność kształcenia się w rysunkach, muzyce i robotach ręcznych.

Podobnie zorganizowane Wydziały Pedagogiczne istnieją też w Jenie i w Hamburgu. Szczególnie głęboko pomyślany został program studjów pedagogicznych w Instytucie hamburskim. W ogólnych zarysach przedstawia się następująco: Dzieje idei pedagogicznych i systemów wychowawczych. — Prądy pedagogiczne doby obecnej. — Pedagogika ogólna. — Psychologja dziecka i wieku młodzieńczego. — Wstęp do filozofji. — Historia filozofji. — Główne cechy rozwoju kultury niemieckiej. — Elementy nauk ekonomicznych. — Wstęp do socjologii. Powyżej wymienione wykłady obowiązują wszystkich studentów Wydziału Pedagogicznego. Nadto istnieją w programie wykłady, jak Etyka i filozofja kultury. — Logika i metodologja. — Estetyka. — Wartości i ideały wychowawcze. — Szkolnictwo w państwach współczesnych z uwzględnieniem pracy wychowawczej Niemców w krajach obcych.

Znakomity program i zasady organizacyjne Polskiego Instytutu Pedagogicznego, w którym kształcićby się mogli zawodowo nauczyciele wszystkich stopni, opracował 12 lat temu *Władysław Dawid* (zob. „Ruch Pedagogiczny”, Nr. 4, r. 1913 artykuł p. t. *Polski Instytut Pedagogiczny*). Dotychczas plan *Dawida* u nas niestety jest jeszcze w sferze możliwości i ideałów, a tymczasem zagranicą tworzy najtrwalsze fundamenty demokracji, bo daje masom ludowym nauczycieli, zdolnych do zrozumienia prądów kulturalnych nowej, rodzącej się epoki dziejowej.

Istnieje u nas w Warszawie Instytut Pedagogiczny, ale przeznaczony jest głównie dla nauczycieli szkół średnich. Krakowskie Studium Pedagogiczne Uniwersytetu Jagiellońskiego jest dopiero w stadium początkowej organizacji i również kształci przyszłych nauczycieli gimnazjalnych. Jednakże studja zawodowe są tu bardzo ułamkowe i niedostateczne. Brak dotychczas na Studium krakowskiem takich podstawowych wykładów, jak historia wychowania, socjologia, pedagogika ogólna, dydaktyka ogólna i t. d., natomiast istnieją wykłady metodyki poszczególnych przedmiotów. Plan taki jest oczywista błądny i może tylko dać powierzchowne i płytkie wykształcenie pedagogiczne. Przyczyną tego stanu rzeczy obok innych jest brak odpowiednich ludzi, posiadających kulturę pedagogiczną na poziomie współczesnej nauki.

Nieraz stwierdzić niestety można, że u nas nawet t. zw. czynniki miarodajne nie zdają sobie należycie sprawy z dzisiejszego wysokiego rozwoju umiejętności pedagogicznych, z ich ważności i roli, jaką spełniają w kształceniu nauczycieli. Przedmioty pedagogiczne stanowią istotę i rdzeń stu-

djów nauczycielskich i w konsekwencji uświadomienia sobie tego faktu powstają osobne wydziały pedagogiczne w uniwersytetach, wyposażone w liczne katedry, pracownie, seminarja i laboratorja psychologiczne. U nas dziś jeszcze traktuje się przedmioty pedagogiczne, jako dodatek, jako coś ubocznego, co ostatecznie należy uwzględnić w egzaminie nauczycielskim. Ten stan rzeczy trąci już anachronizmem. Oto dopuszcza się do t. zw. egzaminu uzupełniającego w seminarjach nauczycielskich abiturjentów gimnazjalnych, którzy nie mają żadnych systematycznych studjów pedagogicznych, żadnej praktyki w nauczaniu, którzy pedagogiki „nauczyli się” z podręczników przestarzałych, bez żadnej wartości naukowej w ciągu kilku miesięcy. Jest to oczywiście parodia kwalifikacji nauczycielskiej.

Dowodem tego braku zrozumienia ważności i doniosłości systematycznych studjów pedagogicznych są też „przepisy egzaminacyjne dla eksternów”, zawarte w Statucie i programie Państw. Wyższego Kursu Nauczycielskiego¹⁾ Paragraf 23 tego „Statutu” brzmi: „Do egzaminów na Wyższym Kursie Nauczycielskim w charakterze eksternów mogą być dopuszczeni nauczyciele posiadający pełne kwalifikacje do szkół powszechnych i najmniej trzyletnią praktykę nauczycielską, oraz za każdorazowym zezwoleniem Kuratorium, osoby bez praktyki nauczycielskiej, które przedstawia świadectwo ukończenia szkoły średniej i dowody conajmniej dwuletnich skutecznych studjów akademickich w charakterze studenta. (Podkreślenia autora).

Rozporządzenie to dowodzi zupełnego bagatelizowania umiejętności pedagogicznych. Osoba bez praktyki nauczycielskiej, słuchacz II czy III roku filozofji, prawa, inżynierji i t. d. na podstawie jednogodzinnej lekcji próbnej w szkole powszechnej (§ 30 statutu), którą może pierwszy raz w swem życiu prowadzi, na podstawie egzaminu pisemnego i ustnego może uzyskać patent Wyż. Kursu Naucz., uprawniający do nauczania w wyżej zorganizowanych szkołach powszechnych, a z czasem i do objęcia kierowniczych stanowisk w szkolnictwie.

Wiadomo, że na Studium Pedagogiczne na uniwersytetach naszych (choćby tak jeszcze skromnym jak w Krakowie) dopuszcza się dopiero słuchaczy po skończeniu III roku Wydziału filozoficznego. Gdzież zatem owa osoba bez praktyki nauczycielskiej, po 2 latach studjów uniwersyteckich miała sposobność zapoznania się choćby z elementami, z okruhami wiedzy pedagogicznej? Czyż jest możliwy podobny egzamin, w jakimkolwiek innym zawodzie, jak egzamin przyszłego lekarza, technika, inżyniera, teologa — a nawet rękodzielnika. W interesie rozwoju naszego szkolnictwa Statut Państw. Wyż. Kursu Naucz. ulec powinien rewizji, w szczególności przepisy dotyczące eks-

¹⁾ Ministerstwo Wyznań Rel. i Ośw. Publ. Państwowy Wyższy Kurs Nauczycielski. Statut i Program. Warszawa 1923.

ternów należy zmienić na czas, dopóki nie nastąpi gruntowna reforma studiów nauczycielskich.

Wykład przedmiotów pedagogicznych w seminarjach i na Wyższych Kursach Naucz. powierza się osobom, nie mającym pełnych studiów i kwalifikacyj uniwersyteckich, a nieraz nawet nauczycielom, którzy nie mają za sobą żadnych systematycznych studiów pedagogicznych. Przeciętny nauczyciel z wykształceniem seminaryjnym i t. zw. egzaminem wydziałowym, bez studiów pedagogicznych, zostaje „profesorem“ przedmiotów pedagogicznych w seminarjum. To też skutki tego stanu są fatalne, na całe życie pozostaje u przyszłych nauczycieli niechęć i wstręt do wszelkiej pedagogiki.

Takie traktowanie studiów pedagogicznych tamuje rozwój naszego szkolnictwa. Należy temu zaradzić jak najrychlej. Pierwszym krokiem na drodze do reformy kształcenia nauczycieli wszystkich stopni — to należyte zorganizowanie i wyposażenie Instytutów i Studiów Pedagogicznych w Uniwersytetach naszych. Stanowiska nauczycieli przedmiotów pedagogicznych należy powierzać osobom z pełnymi kwalifikacjami uniwersyteckimi po odbyciu systematycznych studiów pedagogicznych i kilkuletniej conajmniej praktyce w szkolnictwie. Nauczycielom, posiadającym wykształcenie seminaryjne należy umożliwić wstęp do Instytutów Pedagogicznych celem należytego przygotowania się do pełnienia obowiązków w szkołach powszechnych. Z szeregów nauczycielstwa szkół powszechnych mogą wyjść wybitni nauczyciele przedmiotów pedagogicznych, ale koniecznym warunkiem jest zdobycie równoczesne pełnych kwalifikacyj uniwersyteckich. Dla nauczycieli, kształcących się na Wyższym Kursie naucz. nie powinny być urządzone osobne wykłady z psychologii i pedagogiki, ale należy im umożliwić korzystanie z tych wykładów wspólnie ze słuchaczami filozofji na Studium Pedagogicznym w uniwersytecie lub w Instytucie Pedagogicznym.

Urzeczywistnienie 7-klasowej szkoły powszechnej i utrwalenie idei jedności w systemie edukacji narodowej zależy od gruntownego przekształcenia studiów nauczycielskich w duchu postulatów Związku P. N. S. P., głoszonych od początku istnienia organizacji. Kształcenie zawodowe przyszłego nauczyciela odbywać się powinno po ukończeniu szkoły średniej ogólnokształcącej w Instytutach Pedagogicznych o charakterze szkół wyższych i obejmować powinno okres conajmniej dwuletni.

H. R.

Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie w r. 1924.

Rozwój Związkowej Instytucji Naukowej, którą nazwać można „Uniwersytetem Wakacyjnym“, jest wprost imponujący. Program pracy na W. K. U. utrzymany był podobnie, jak w la-

tach poprzednich i w b. r. na wysokim poziomie, dzięki współdziałaniu wybitnych sił naukowych ze sfer uniwersyteckich, a pod względem ilości uczestników tegoroczne Kursy w Wejherowie i w Zakopanem prześcignęły wszystkie poprzednie. Do Zarządu W. K. U. wpłynęło przeszło 600 podań o przyjęcie, z których uwzględnić można było zaledwie 358 i tylu też uczestników (czek) przybyło na obydwie Kursy: do Wejherowa 209 (141 nauczycielek i 68 nauczycieli), do Zakopanego 149 (105 nauczycielek i 44 nauczycieli) ze wszystkich województw Rzeczypospolitej. Między uczestnikami W. K. U. w Wejherowie był też jeden Czech, nauczyciel szkoły średniej z Berna. Cyfry te świadczą wymownie o znaczeniu Uniwersytetu Wakacyjnego w życiu umysłowym nauczycielstwa, zgrupowanego w Związku P. N. S. P. Zarówno w Wejherowie, jak i w Zakopanem korzystali z wykładów wszyscy uczestnicy (czki) i brali żywy udział w seminarjach i dyskusjach. Zainteresowanie wykładami było nadzwyczajne, stwierdzić można było szczerze umiłowanie nauki i gorącą chęć doskonalenia się w zawodzie.

W b. r. w lipcu odbył się IV. W. K. U. na Pomorzu, nie w Pucku (jak w latach ubiegłych), ale w Wejherowie, miasteczku, oddalonem pół godziny drogi kolejowej od morza. Nader dogodna komunikacja umożliwiała uczestnikom codzienny pobyt w Gdyni i używanie kąpeli morskich. Urocze położenie Wejherowa, otoczonego lasami wzgórzami, łagodny klimat morski, wzorowa czystość w mieście stanowią nader korzystne warunki zdrowotne. To też uczestnicy nie odczuwali wcale zmęczenia, pomimo intensywnej pracy na Kursie. Wykładów było dziennie 4—5, nadto liczne wycieczki naukowe i krajoznawcze.

Kurs rozpoczął się dnia 3 lipca i trwał do 31 lipca. W uroczystości otwarcia wzięli udział przedstawiciele miejscowych instytucji samorządowych i państwowych, którzy serdecznie witali nauczycielstwo, przybyłe z bliższych i najdalszych krańców Rzeczypospolitej nad morze polskie. Z okazji otwarcia tegorocznych Kursów Uniwersyteckich nadesłali życzenia: P. Minister Oświecenia *Dr Miklaszewski*, P. Dyrektor Departamentu Szkoln. Powsz. i Sem. Naucz. *Wł. Żłobicki*, P. Naczelnik Wydziału kształcenia nauczycieli *Dr Mikułowski*. Pan Minister nadesłał do Zarządu W. K. U. telegram następującej treści:

„Dziękuję serdecznie za uprzejme zaproszenie na uroczyste otwarcie tegorocznych Wakacyjnych Kursów Uniwersyteckich, jednak z powodu ważnych zajęć urzędowych nie będę mógł wziąć udziału w inauguracji i życzę owocnych i pomyślnych wyników pracy“.

P. Dyrektor Departamentu w liście Swym pisze:

„Dziękując uprzejmie za zaproszenie na otwarcie tegorocznych Kursów Uniwersyteckich, przesyłam życzenia, ażeby wynik Kursów był w tym roku tak samo dodatni i pożyteczny, jak w latach poprzednich. Łącząc serdeczne pozdrowienia dla wszystkich uczestników Kursów, pozostaję ze szczerym szacunkiem
Wł. Żłobicki“.

Zgodnie z zapowiedzianym programem odbyły się następujące wykłady na IV. W. K. U. w Wejherowie:

A) Cykl pomorski.

Prof. uniw. Dr Stanisław Pawtowski (Poznań): „Bałtyk i jego znaczenie“. *Prof. uniw. Dr Kazimierz Rouppert* (Kraków): „Szata roślinna Pomorza i Bałtyku“. *Prof. uniw. Dr Michał Siedlecki* (Kraków): „Schematy budowy głównych typów państwa zwierzęcego“. *Prof. uniw. Dr Antoni Jakubski* (Poznań): „Główne problemy dzisiejszej biologii“.

B) Dział filozoficzno-pedagogiczny.

Prof. uniw. Dr Florjan Znaniński (Poznań): „Socjologiczne podstawy wychowania“. *Prof. uniw. Dr Władysław Tatarkiewicz* (Warszawa): „Wychowania estetyczne“. *Prof. uniw. Dr Michał Błachowski* (Poznań): „Główne zagadnienia psychologiczne w pedagogice i dydaktyce“. *Prof. uniw. Dr Jan Stanisław Bystron* (Kraków): „Z zagadnień psychologii społecznej“. *Dr Henryk Rowid* (Kraków): „Współczesne prądy w pedagogice“. *Prof. H. Orsza-Radlińska* (Warszawa). Oświata dorosłych, jej istota, zadania, instytucje i metody.

C) Dział humanistyczny.

Prof. Bolesław Pochmarski (Kraków): „Dramat narodowy Słowackiego“. *Prof. uniw. Dr Tadeusz Sinko* (Kraków): „Tajemnice arcydzieł Wyspiańskiego“. *Prof. uniw. Dr Wacław Sobieski* (Kraków): „Po powstaniu styczniowym“.

W związku z wykładami odbyły się następujące wycieczki naukowe: geograficzna do Jeziora Żarnowieckiego pod kierunkiem *Prof. Pawłowskiego*, botaniczna do Przylądka Rozewskiego i do Rzucewa pod kierunkiem *prof. Roupperta*. Nadto odbyły się wycieczki krajoznawcze do Orłowa, Oksywi, Oliwy, Sopotu, Gdańska, na Hel i do Kartuz. Wycieczki całodzienne na Hel i do Gdańska odbyły się statkiem, specjalnie zamówionym dla uczestników kursu. Wskutek pobytu liczego grona prelegentów wzmożło się tętno życia umysłowego w miasteczku pomorskiem. Niektórzy z profesorów wygłosili prelekcje dla szerszych sfer, a mianowicie *Prof. Siedlecki* miał wykład „Jawa-Ogród Wschodu“, a *Prof. Rouppert* „Obrazy roślinności Tatr i Pomorza“ (ilustr. obrazami świetlnymi).

Wykłady odbywały się w Auli Państwowej Preparandy Nauczycielskiej i w Seminarjum Naucz. Ogółem było wykładów 105. Należy wreszcie wspomnieć, że *Prof. Rouppert* ostatnią swoją publikację p. t. „Szata roślinna polskiego brzegu i Bałtyku“ (Cieszyn 1924) poświęcił Uczestnikom Wakacyjnych Kursów Uniwersyteckich.

W sierpniu od 2 do 28 odbył się VII W. K. U. w Zakopanem, w otwarciu którego wzięli udział poseł *Juljan Smulikowski*, wiceprezes Związku P. N. S. P. i *P. Wiktor Urbański*, inspektor szkolny w Nowym Targu. Wykład inauguracyjny wygłosił *Prof. Dr B. Nawroczyński*, wizytator szkół średnich, na temat „Pojęcie równości w wychowaniu“.

Program kursu zakopiańskiego obejmował również 3 działy:

A) *Cykl tatrzański.*

Prof. Akad. Górń. Dr Walery Goetel (Kraków): „Zasady geologii tektonicznej i powstanie Tatr”. *Prof. uniw. Dr Ludomir Sawicki* (Kraków): „Modelowanie gór (ze szczególnem uwzględnieniem Tatr)”. *Prof. uniw. Dr Władysław Szafer* (Kraków): „Ustrój socjalny zbiorowisk roślinności tatrzańskiej”. *Prof. uniw. Dr Konstanty Stecki* (Poznań): „O roślinności Tatr”. *Prof. uniw. Dr Michał Siedlecki* (Kraków): „Schemat budowy głównych typów państwa zwierzęcego”. *Prof. uniw. Dr Edward Niezabitowski* (Poznań): „Życie zwierząt w Tatrach”. *Dyrektor Karol Stryjeński* (Zakopane): „Sztuka ludowa na Podhalu” i t. zw. „Styl zakopiański”.

B) *Dział filozoficzno-pedagogiczny.*

Prof. uniw. Dr Michał Sobeski (Poznań): „Historja filozofii greckiej”. *Prof. Dr Bogdan Nawroczyński* (Warszawa): „Pojęcie równości w wychowaniu”. *Dr Henryk Rowid* (Kraków): „Współczesne prądy w pedagogice”. *Dr Bronisław Gromadzki* (Łódź): „Z zagadnień psychologii dyferencjalnej”.

C) *Dział humanistyczny.*

Prof. Dr Kazimierz Nitsch. O różności i zmienności form językowych. *Prof. uniw. Dr Tadeusz Sinko* (Kraków): „Tajemnice arcydzieł Wyspiańskiego”. *Prof. Dr Henryk Elzenberg* (Warszawa): „Interpretacja estetyczna utworów poetyckich”. *Prof. uniw. Dr Jan Dąbrowski* (Kraków): 1. „Polska i jej sąsiedzi”. 2. „Południowa granica Polski i jej dzieje”.

Wykładów ogółem było 92.

Pod kierunkiem profesorów odbyły się wycieczki naukowe w Tatry i zwiedzenie Muzeum Tatrzańskiego im. Chałubińskiego. Kierownictwo wycieczek krajoznawczych objął *Dr Bronisław Gromadzki*. Uczestnicy zwiedzili Dolinę Kościeliską, Czarny i Zmarzły Staw, Dolinę Strążycką i Wielką Rówień pod Gwontem, Dolinę Małej Łąki, odbyli całodzienną wycieczkę na Gwont i Czerwone Wierchy, wreszcie trziedniową wycieczkę do Morskiego Oka przez Krzyżne, Dolinę 5 Stawów, następnie do Doliny Białej Wody i Stawów Czeskich, powrót przez Wrota Chałubińskiego i Liljowe do Zakopanego.

Uczestnicy mieli dogodnie umieszczenie w Wejherowie w Państwowych Zakładach Opieki Społecznej i w Konwikcie biskupim, a w Zakopanem w budynku Szkoły Powszechnej, Szkoły Zawodowej i w Bursie T-wa Pomocy Naukowej. Wykłady odbywały się w Sali „Sokoła” zakopiańskiego. Administracja W. K. U. spoczywała w ręku pp. *Franciszka Ingłota i Józefa Mazurkiewicza*.

O uczuciach i serdecznych węzłach, jakie łączą uczestników W. K. U., o ich wysokiem pojęciu o korzyściach, jakie daje

Nauczycielstwu Uniwersytetu Wakacyjny Związku świadczą słowa, wypowiedziane z okazji zakończenia kursów. Na kursie wejherowskim gorące wyrazy uznania i wdzięczności wypowiedział p. *Halkiewicz*, nauczyciel seminarjum w Czortkowie, a na kursie zakopańskim przemówił imieniem uczestników kierownik szkoły w Pajęcznie p. *Wł. Tkaczyński* w te słowa:

„Szanowni Panowie Prelegenci i Szanowny Zarządce Kursów!

Żal i smutek ogarnia nas, że ta serdeczna i szczerą nić, łącząca Was z nami, za chwilę ma się przerwać na dłuższy czas. A zaiste była to serdeczna nić, boć Wasze wykłady, Szanowni Panowie, były to głębokie słowa, owiane miłością ku nam, ku Tatrom, ku całej Polsce i wyszły one z ust twórców polskiej nauki. Wykłady Wasze, to prawdziwa dla nas krynica wiedzy, to rosa ożywcza na znużone czoła nasze. A wierząc nam, Szan. Panowie, że nie przesadziłem, jeżeli powiedziałem „znużone“, bo niektórzy z nas pracują w okropnych warunkach: brak budynków szkolnych, brak zrozumienia nas, brak serc życzliwych. Pomimo to, my się nie zrażamy, patrzymy z podniesionem czołem w świetlaną przyszłość. My wiemy, że te lody przełamać musimy my. To też, aby nabrać hartu ducha, odwagi i mocy twórczej — rokrocznie przyjeżdżamy tu oto pod te twarde granitowe Tatry, aby, zaostriwszy o ich niebotyczne turnie swe serca, iść na wieś i z mocą halnych wiatrów burzyć zwątpienie, słabość, sobkostwo, a szerzyć te ideały, któreśmy tu wchłonęli, dzięki waszej pracy. Wszak i Wam, Panowie, należał się odpoczynek wakacyjny, ale Wyście z miłości dla nauki polskiej nie odpoczywali, bo mieliście to przeświadczenie, że na naszej niwie pedagogicznej jest jeszcze do zrobienia wiele. Ale wspólnymi siłami my to zrobimy, bo mamy tężyznę duchową i miłość Ojczyzny! My wdzięczność i zapłatę za Waszą pracę wyrazimy tem, że waszą czystą, polską naukę rozniesiemy po wszystkich rubieżach Rzeczypospolitej, a to, sądzę, będzie najlepszą zapłatą za Wasze wysiłki.

A teraz jako syn wielkiej rodziny nauczycielskiej, zespolonej w Zw. P. N. S. P., wyrażam szczerę podziękowanie, kierownictwu Kursu za wysiłki, poniesione dla nas. Wysiłki wielkie, ale i czyn równy wysiłkom. Zrodził on się z siły związkowej i przekonał nas, że wspólnymi siłami można zrobić wiele, czego dowodem jest budujące się sanatorium i wakacyjne kursy uniwersyteckie. Świadomi tego rozjeżdżamy się do domów naszych z uczuciem wdzięczności dla Szan. Panów Prelegentów, dla Kierownictwa Kursu i dla Głównego Zarządu Zw. P. N. S. P.“.

Przytaczamy w końcu telegram, jaki otrzymali uczestnicy W. K. U. w Zakopanem od swych kolegów z Pomorza z wyieczki do Kartuz:

„Z krainy jezior Szwajcarii kaszubskiej przesyłamy uczestnikom cyklu tarzańskiego Un. Kursów Wakacyjnych serdeczne kolszańskie pozdrowienia i ży-

czenia: Krzepcie ducha i ciało u stóp Tatry tak pomyślnie, jak myśmy krzepili na brzegu polskiego morza. Cześć! Uczestnicy cyklu pomorskiego*.

Szczery zapal, jaki budzą W. K. U. wśród nauczycielstwa, uznanie, jakim się cieszy nasza instytucja w sferach naukowych, będą podniecią do dalszej wyężającej akcji około rozwoju W. K. U. W łonie Zarządu Głównego powstała myśl, by w najbliższym czasie przystąpić do budowy gmachu w Zakopanem, w którym znajdzie pomieszczenie Wakacyjny Uniwersytet Zwiążku P. N. S. P. Siła organizacji związkowej daje rękojmnię, że idea ta stanie się wkrótce rzeczywistością i przyoblecze się w kształty realne.

Recenzje.

Dr. Zygmunt Fedorowicz. *Wypisy do nauki o Polsce współczesnej, dostosowane do programu gimnazjów państwowych.* Wilno 1923. Wyd. Księgarni Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego. Str. IX. + 470.

Wśród licznych wydawnictw, odnoszących się do nauki o Polsce współczesnej, ukazała się świeżo potężna rozmiarami książka Dra Fedorowicza „Wypisy do nauki o Polsce współczesnej”. Śmialemu pomysłowi autora należy przyklasnać, a książkę jego, stanowiącą nowe i oryginalne źródło informacji o Polsce, należy przyjąć z uznaniem. Kiedy bowiem podręczniki z natury swej muszą poprzestać na uogólnieniach i podawać gotowe wnioski, to Wypisy zawierają materiał, który z jednej strony ilustruje faktyczny stan rzeczy, a z drugiej jest podstawą do zawartych w podręczniku uogólnień i wniosków. Wypisy zatem stanowić mogą książkę pomocniczą dla nauczyciela, któremu niejednokrotnie oszczędzić mogą pracy wyszukiwania i studjowania tak obszernej, a z różnych dziedzin pochodzącej, literatury przedmiotu. Przytem niektóre ich części służyć mogą jako lektura szkolna dla uczniów lub też jako materiał do samodzielnych ich referatów. W tym wypadku cel Wypisów pokrywa się z dążnością nowych metod nauczania, które mniej wagi przywiązują do wykładu, a więcej do samodzielnej pracy uczniów pod okiem nauczyciela.

Jako książka pomocnicza dla nauczyciela względnie jako poniekąd podręcznik dla uczniów Wypisy dostosowane są do programu nauki o Polsce współczesnej w gimnazjach państwowych. Nie znaczy to jednak wcale, żeby autor zbyt niewolniczo trzymał się tego programu, owszem porusza on szereg kwestyj tam pominiętych, a przecież bardzo ważnych dla zrozumienia stosunków społecznych i politycznych terażniejszości.

Wypisy składają się z siedmnastu rozdziałów, obejmujących stosiedmdziesiąt urywków. Zaznajamiają nas one z położeniem, obszarem i warunkami fizjograficznymi Polski, ze strukturą ludnościową, stosunkami gospodarczo-społecznymi, z ustrojem państwa polskiego, z życiem politycznym i kulturą społeczeństwa polskiego nietylko doby dzisiejszej, ale i w przeszłości. To wła-

śnie szerokie uwzględnienie momentu historycznego w Wypisach urozmaica ich treść i ożywia ją, a przez to podnosi znacznie wartość książki, dając możność śledzenia procesu rozwoju państwa i społeczeństwa polskiego. Znajdujące się w Wypisach tablice porównawcze, zawierające cyfry statystyczne państw europejskich z różnych dziedzin życia zbiorowego, pozwalają ocenić miejsce i znaczenie Polski w rządzie tychże państw. Niektóre urywki, mając charakter ogólnoinformacyjny, wyjaśniają znaczenie podstawowych pojęć z zakresu prawa i administracji, nauk społecznych i politycznych. Inne wreszcie mają wyłącznie na celu wskazanie, na czym polegają obowiązki względem narodu, społeczeństwa i państwa. Z tego pobieżnego streszczenia łatwo osądzić, że autor starał się oświetlić wszystkie najważniejsze zagadnienia życia zbiorowego Polski, poruszył przedewszystkiem to, co dla uświadomienia obywatela w państwie demokratycznym częścią jest konieczne, częścią zaś bardzo pożyteczne.

Przechodząc do scharakteryzowania metody, której użył przy układzie Wypisów autor, należy podnieść, że materiał został do wydawnictwa zebrany z widoczną starannością i naogół trafnie. Pragnąc stworzyć pełny obraz, nie mógł autor poprzestać na samym tylko materiale źródłowym, ale musiał również sięgnąć i do literatury przedmiotu. Atoli mimo usilnych starań nie zawsze udało mu się znaleźć taki urywek ze źródeł lub literatury, któryby odpowiadał faktycznemu stanowi rzeczy i był istotnie materiałem dowodowym dla uogólnień, zawartych w podręcznikach. Już we wstępie Wypisów wskazuje autor trudności, jakie napotkał na drodze do urzeczywistnienia ideału. Ponieważ statystyka Polski jest narazie w początkowych fazach rozwoju i niektóre jej części nie są jeszcze opracowane, przeto z konieczności musiały wejść do Wypisów niektóre tablice, podające materiał dawny, nie odpowiadający dzisiejszym stosunkom. Tę ujemną stronę można głównie zauważyć w rozdziale drugim, dotyczącym zaludnienia Polski. Szkoda, że w tym wypadku autor nie odstąpił od przyjętej zasady wypisów korzystania tylko z publikacji i nie sięgnął wprost do materiałów, znajdujących się w rękach Ministerstwa Spraw Wewnętrznych lub Głównego Urzędu Statystycznego, gdyż podawanie przestarzałych dat statystycznych, choćby nawet z usprawiedliwieniem, że nowe nie zostały dotychczas opublikowane, robi poniekąd wrażenie, że wydawnictwo jest rzeczą jeszcze niezupełnie dojrzałą. Niektóre znów urywki Wypisów nie pochodzą z doborowej, fachowej i obiektywnej literatury, przez co poziom poszczególnych urywków w Wypisach nie jest co do wartości naukowej jednakowy. Usprawiedliwia jednak w tym względzie autora niejednokrotnie brak wyboru, nie mogąc znaleźć niczego odpowiedniejszego, musiał czasem autor z konieczności brać bez względu na wartość to, co jest, byle nie pozostawić rażącej luki w układzie Wypisów.

O ileby poprzednio usprawiedliwić można autora, to jednak nie można już pominąć milczeniem, że niekiedy autor, mając

wybór, odnosił się do materiału za mało krytycznie, co spowodowało w następstwie sprzeczności między poszczególnymi urywkami, traktującymi o tym samym przedmiocie. Jako przykład niech posłuży zestawienie urywka na str. 48 „Ogólna ilość Polaków w całym świecie” i tablica statystyczna ogólnej liczby Polaków w r. 1910, podana na str. 52. W urywku na str. 48 podano, że ogólna suma Polaków w r. 1910 wynosiła 26,619.000, a przy uwzględnieniu przyrostu naturalnego (16‰ rocznie) cyfra ta do początku wielkiej wojny światowej wzrosła do 28,324.000. Aliści w tablicy statystycznej na str. 52 zgoła inne spotykamy cyfry, ogólna liczba Polaków w r. 1910 jest tu podana na 24 miliony, a cyfra ta, jak zaznaczono, skutkiem przyrostu naturalnego (16‰ rocznie) wzrosła w r. 1910 na 25,630.000. Sprzeczność w tym wypadku relacji, traktujących o tym samym przedmiocie, jest aż nadto widoczną. Autor, posiadając dwie różne relacje o tym samym przedmiocie, winien był przecież wedle ogólnie przyjętych zasad krytyki naukowej zbadać wiarygodność relacji i, oświadczając się za jedną z nich jako prawdziwą, tę tylko pomieścić w Wypisach.

Przechodząc do układu Wypisów zaznaczyć wypada, że jest on naogół proporcjonalny, jasny i przejrzysty. Pewna nierównomierność wkradła się tylko tam, gdzie autor pewne zagadnienia traktuje pobieżniej, raczej schematycznie. Uczynił to autor niewątpliwie ze względu na ramy książki, atoli odbija się to ujemnie na wydawnictwie, bo ostatecznie nie można pomijać takich rzeczy, przez brak których obraz staje za mało wyrazisty. Zarzut ten odnieśćby głównie można do rozdziału szesnastego, traktującego o kulturze i cywilizacji. Poza ogólnikowym rzutem oka na rozwój kultury polskiej i oznaczeniem stosunku jej do Zachodu wchodzi tu tylko ogólnikowa i niekompletna statystyka stanu oświaty w Polsce. Pominięto tu statystykę szkolnictwa wyższego, seminarjów nauczycielskich i zestawienie cyfrowe szkolnictwa z lat dawnych w porównaniu do obecnej chwili, choć materiał w tym względzie został opublikowany w Roczniku Statystycznym 1920/22, str. 278, 291 i 292. Poza ogólnikowym wykazem statystycznym instytucyj naukowych i towarzystw oświatowych nic nie wspomniano o bibliotekach, archiwach i muzeach, choć był to temat bardzo wdzięczny do poruszenia. Choćby tylko ze względu na to, że Wypisy przeznaczone są dla szkoły, należałoby było nieco więcej poświęcić uwagi temu tak ważnemu rozdziałowi. Tak, jak obecnie ten rozdział w Wypisach się przedstawia, nie może on służyć za podstawę do wyrobienia sobie jasnego sądu o stanie polskiej kultury i cywilizacji.

Co do układu urywków w poszczególnych rozdziałach, to nie zawsze następują one po sobie tak, iżby stanowiły ściśle logiczne następstwo, przez co rozdział nie daje nam obrazu przejrzystego i wyrazistego, zdradzając pewną chaotyczność. Przykładem tego może być rozdział pierwszy, traktujący o położeniu geograficznym, obszarze i granicach Polski. Urywek czwarty tego

rozdziału podaje charakterystykę granic Polski, dwa następne omawiają historję granic i obszaru i obecne granice Polski, dalsze urywki od siódmego do dziewiątego traktują o obszarze, dziesiąty o dostępie Polski do morza, a dopiero urywek jedenasty podaje pojęcie granicy i znaczenie granic naturalnych. Sądzę, że ten właśnie urywek, który podaje pojęcia zasadnicze o granicach powinien był wyprzedzić wszystkie inne urywki, charakteryzujące granice i obszar Polski.

Trudno wreszcie nie wytknąć, że do Wypisów wkradły się pewne rażące błędy, których w omyłkach druku nie sprostowano. Na str. 14 naprzykład, gdzie mowa o uwolnieniu się Prus z lennej od Polski zależności t. j. o traktacie welawsko-bydgoskim mylnie podano datę 1667 r. zamiast 1657 r. Na str. 15 przy omawianiu południowej granicy Polski mylnie podano miejscowość graniczną Letuchów, powinno być bowiem Leluchów, wieś graniczna w powiecie sądeckim u ujścia Smereczki do Popradu. Przy opisie znów granicy północnej Polski na str. 16 podano miejscowość graniczną Kaczki, a powinno być Raczki; jest to osada miejska w powiecie Augustowskim, położona nad granicą pruską. Na tej również stronie przy omawianiu granicy zachodniej podano nazwę powiatu wszowskiego; otóż takiego powiatu wcale nie ma, a jest tylko powiat wschowski, noszący swą nazwę od miasta Wschowy. Przy opisie wreszcie granicy polsko-litewskiej na str. 20 dwukrotnie mylnie podano nazwę miejscowości nadgranicznej, zamiast bowiem nazwy Puńsk (osada miejska w powiecie suwalskim, a w gminie Sejmy) podano Pińsk.

Mimo tego, że Wypisy jak to wykazałem, posiadają szereg usterek to jednak usterki te są albo mniej doniosłe albo też dadzą się łatwo usunąć. Skutkiem tego nie mogą one wpłynąć na wydanie ujemnej oceny ogólnej o książce, w którą w każdym razie autor włożył bardzo wiele pracy i która na ogół dobra i odpowiadająca celowi może być bardzo użyteczną. Jak to już poprzednio zaznaczyłem, Wypisy mogą oddać znaczne usługi nauczycielowi zwłaszcza tam, gdzie skutkiem braku większych bibliotek publicznych nie może on każdej chwili korzystać ze źródeł i obszernej literatury przedmiotu. Nadto mogą mieć zastosowanie Wypisy w pewnej mierze jako lektura szkolna uczniów. Obok tego i dla szerokieli kół inteligencji w państwie demokratycznym tego rodzaju książka, dająca obraz życia zbiorowego Polski, może być nader pożyteczną, a zaznajomienie się z nią byłoby bardzo pożądane.

Dr Adam Strzelecki.

Kronika pedagogiczna.

VI Kongres międzynarodowy nauczycielstwa szkół średnich obradował w Warszawie w dniach od 27 do 30 sierpnia 1924. Głównym tematem obrad była „Koördynacja różnych rodzajów i stopni szkolnictwa”. W związku z tym tematem Komisja naukowa T-wa N. S. W. ustaliła następujące referaty, wygłoszone następnie na Kongresie: 1) „Dwie ogólne zasady

koordynacji różnych rodzajów i stopni szkolnictwa" (referent *Dr B. Nawroczyński*). — II) „Stosunek szkoły średniej do szkoły elementarnej" (ref. *Z. Gąsiorowski*). Korreferat „O stosunku szkoły powszechnej do średniej w systemie jednoci szkolnej" (*L. Zarzecki*). — III) „Stosunek szkoły średniej do szkół wyższych" (Ref. *Dr Z. Myślakowski*). Z powyższych referatów wyniknęły następujące tezy:

1. Współczesne reformy szkolne powinny zmierzać do takiego ścisłego skoordynowania różnych rodzajów i stopni szkolnictwa, aby odrębne systemy szkoły elementarnej, średniej i wyższej stały się częściami jednego systemu, zbudowanego w myśl demokratycznej zasady równości w wychowaniu.

2. Ponieważ równość w wychowaniu polega na równym dobrem jego przystosowaniu do różnych kategorii uzdolnień, przeto dążenie do ściślejszego skoordynowania różnych rodzajów i stopni szkolnictwa powinno iść w parze z dążeniem do zróżnicowania szkolnictwa każdego stopnia według uzdolnień młodzieży, oraz do selekcjonowania młodzieży, opartego na tej samej zasadzie.

(Tezy na podstawie referatu *Dr'a Nawroczyńskiego*).

1. Ze względu na ważne interesy społeczne i dobro szkoły zarówno elementarnej, jak średniej, należy dążyć do tego, aby szkoła elementarna stała się podbudową dla szkoły średniej, a szkoła średnia rozpoczynała się dopiero po pełnej szkole elementarnej.

2. Chcąc uniknąć groźnego dla kultury duchowej obniżenia się poziomu szkół średnich, należy do wskazanego w punkcie pierwszym celu dążyć stopniowo i z wielką oględnością. W szczególności wypada przestrzec przed próbami oparcia szkoły średniej na szkole elementarnej, dopóki ta ostatnia nie osiągnęła jeszcze dość wysokiego poziomu. Dla stworzenia obok pełnych gimnazjów także szkół średnich, pozabawionych klas niższych, klasy te, tytułem próby, można obecnie zacząć kasować tylko w tych miejscowościach (jak większe miasta), gdzie już istnieją odpowiednie po temu warunki.

3. Jedność szkolnictwa nie jest możliwa do osiągnięcia bez jednoci nauczycielstwa. A ponieważ istniejącą obecnie różnicę pomiędzy nauczycielstwem szkół średnich i elementarnych wytwarza różnica wykształcenia, przeto wypada zwrócić uwagę, że ściślejszej koordynacji pomiędzy szkołą średnią i elementarną nie da się ustanowić bez znacznego powiększenia i rozszerzenia wykształcenia nauczycieli szkół elementarnych.

4. Niższe klasy szkół średnich mogą być skutecznie zastąpione tylko przez klasy szkoły elementarnej, przeznaczone specjalnie dla młodzieży wybitnie uzdolnionej w kierunku teoretycznym. W ten sposób zagadnienie korelacji szkolnictwa średniego i elementarnego łączy się ze sprawą zróżnicowania tego ostatniego według kategorii uzdolnień uczęszczającej do niego młodzieży. Tylko takie zróżnicowanie szkoły elementarnej może zabezpieczyć należyty dobór uzdolnień w oparciu o nią szkole średniej. (Tezy wynikłe z referatu kuratora *Z. Gąsiorowskiego*).

1. Istniejąca już koordynacja pomiędzy szkołami średnimi i wyższymi wymaga udoskonalenia w trzech następujących kierunkach:

a) organizacja i metody pracy, oraz poziom wyników, obowiązujących w ostatnich latach studjów średnich i pierwszych studjów wyższych powinny być w ten sposób dostosowane do siebie, aby przejście młodzieży ze szkół średnich do wyższych było bardziej ustopniowane, niż jest niem w wielu państwach obecnie;

b) sposób kształcenia nauczycieli szkół średnich w szkołach wyższych powinien być możliwie jak najlepiej dostosowany do potrzeb szkół średnich oraz odpowiednio ukształtowanie programu i metody ich studjów fachowych, przez uzupełnienie ich wykształceniem pedagogicznym;

c) powinno nastąpić uzgodnienie poglądów na najistotniejsze zadania wychowania średniego, które polegają na wychowywaniu dzielnych charakterów i sprawnych umysłów, przepajaniu młodzieży kulturą ogólną, dawanin jej wiedzy nie nazbyt obfitej, ale zato bardzo gruntownej i należyte opanowanej. Takie wykształcenie jest najlepszem przygotowaniem do studjów wyższych.

2. Ścisła i owocna współpraca szkół średnich i wyższych nie jest możliwa bez łączącej oba te stopnie szkolnictwa w jedną harmonijną całość wysokiej kultury pedagogicznej. Ona to jest warunkiem koordynacji tych szkół o wiele

ważniejszym od takich czy innych zewnętrznych form ich połączenia ze sobą. (Tezy wynikłe z referatu *Dra Z. Mystakowskiego*).

Studjum Pedagogiczne w Hamburgu. W r. 1924 otwarto w Hamburgu Studjum Pedagogiczne, w którym odłąd kształcić się będą przyszli nauczyciele szkół powszechnych. Statut organizacyjny tego Studjum brzmi następująco:

§ 1. Osoby, starające się o uzyskanie stanowiska nauczyciela (lki) w szkołach powszechnych, winny przed okresem kształcenia na nauczycieli ukończyć szkołę przygotowującą do studjów wyższych, albo na innej drodze uzyskać świadectwo dojrzałości, uprawniające do studjów uniwersyteckich.

§ 2. Kształcenie zawodowe obejmuje systematyczne, conajmniej trzyletnie studja w szkole wyższej i ćwiczenia praktyczno-pedagogiczne. Po skończonych studjach w szkole wyższej (na uniwersytecie) odbywa się egzamin, obejmujący uniejności pedagogiczne i nauki pomocnicze. Nadto wykazać się winien słuchacz Studjum Pedagogicznego znajomością przedmiotu nauki lub uniejnością w dziedzinie techniczno-estetycznej w związku z programem szkoły elementarnej, tudzież uzdolnieniem praktyczno-wychowawczem. Pomyślny wynik egzaminu uprawnia do objęcia stanowiska w szkole elementarnej w charakterze nauczyciela pomocniczego (tymczasowego). Stabilizacja w szkolnictwie elementarnem następuje po złożeniu drugiego egzaminu.

§ 3. Szczegółowe zarządzenia w sprawie toku studjów i egzaminów celem wykonania niniejszej ustawy wyda naczelna władza szkolna.

Zakład Narodowy im. Ossolińskich we Lwowie wznawia wydawnictwo „Przewodnika Bibliograficznego”, miesięcznika poświęconego bibliografii polskiej pod redakcją bibliotekarki Instytutu: Wł. T. Wisłockiego, M. Gębarowicza i K. Tyszkowskiego. Zawiadamiając o tem — uprasza autorów i wydawców o łaskawe nadsyłanie wszelkich cłooby najdrobniejszych wydawnictw, katalogów, prospektów, cyrkularzy, sprawozdań oraz wiadomości z życia literackiego, wydawniczego i księgarskiego pod adresem redakcji: Lwów, Ossolińskich 2.

Zielnik tatrzańskich dla szkół. Muzeum Tatrzańskie w Zakopanem podjęło w b. r. przygotowanie zielnika tatrzańkiego dla celów nauki w szkołach powszechnych i średnich. Z końcem października ukaże się część I tej pożytecznej nowości, obejmująca w jednej teczce 50 gatunków roślin tatrzańskich. Oprócz spisu całości każdy arkusz posiada drukowany napis z nazwą rośliny i innymi objaśnieniami. Zielnik sporządzony został pod kierunkiem prof. dra St. Sokotowskiego.

Cena egzemplarza nie przeniesie prawdopodobnie 30 zł. Ponieważ liczba pierwszej części zielnika jest bardzo ograniczona (24 egz.), wskazane jest wcześniejsze zamawianie przez szkoły i zadatkowanie w kwocie 15 zł. Po otrzymaniu zadatku, Dyrekcja Muzeum wysłała pokwitowanie, resztę zaś należytości pobierze za zaliczką przy wysyłce.

„**Płomyk**”. Po przerwie wakacyjnej ukazał się już numer pierwszy „Płomyka”, najpopularniejszego tygodnika ilustrowanego dla dzieci i młodzieży. Wszystko tam bardzo zainteresuje młodego czytelnika: i opis pierwszego narodowego zlotu harcercskiego (z ciekawymi ilustracjami), i prawdziwe dzieje dzieci polskich robotników w Londynie, osnute na tle osobistych wspomnień Marji Dąbrowskiej i stara legenda o Zatopionem mieście i wreszcie aktualna, zajmująca kronika.

„**Płonyczek**” dodatek dla młodszej dziatwy, zawiera wdzięczny wierszyk Ostrowskiej i z wielką werwą i humorem skreślone opowiadanie Porazińskiej o Maciusiu, który pierzem porósł. Numer zdobią liczne, oryginalne ilustracje.

Pismo to, wydawane przez Związek P. N. S. P., jest polecone przez Ministerstwo Oświaty dla wychowanków szkół powszechnych i niższych klas szkół średnich.

Od wakacji redakcja i administracja „Płomyka” przeniosła się w Warszawie do nowego lokalu przy ul. Świętokrzyskiej Nr. 30.

„**Iskry**”, tygodnik dla młodzieży. Od dwu prawie lat wychodzi w Warszawie znakomicie redagowane czasopismo dla młodzieży (pod kierunkiem *prof. Wł. Kopczewskiego*). Bogata treść każdego zeszytu dostosowana jest zawsze do sfery zainteresowań młodzieży i zawiera tematy aktualne, wyzyskujące dla celów wychowawczych i dydaktycznych najważniejsze zdarzenia bieżącej chwili. Artystyczne reprodukcje celowo dobrane zdobiją każdy zeszyt i przyczywiają się

do kształcenia poczucia estetycznego młodzieży. W Nrze 31 - 32 dołączona kolorowa reprodukcja Obrazu *Grottgera* „Przejsięcie przez granicę” wprowadza czytelnika „Iskier” w odpowiedni nastrój. To też z pewnością z przyjemnością czyta „Po dziesięciu latach...”, „W Oleandrach”, „Rycerze kresowi”, „Cieniom poległych”, „Towarzystwo im T. Zana w szkołach wielkopolskich i pomorskich”, znajdzie dalsze rozwinięcie tematu. Tu kończy się część aktualna. Dalej prof. T. Zieliński prowadzi czytelnika do staroateńskiej pracowni ceramicznej, A. Pawłowska odkrywa tajemnice „Doliny trzydziestu faraonów”, J. K. L. odbywa wędrówkę po Jowiszu, Z. Sosnowski uczy hodować „Szczękuje i Skójkę w akwarjum” Jest i o Różanej Sapiehów (A. Urbański), jest i o jubileuszu czekolady (Wł. Sochaniewicz), są dalsze ciągi powieści (J. Szczepkowskiego, T. Dybczyńskiego). Drobne działy uzupełniają bogatą treść numeru.

Najnowszy, 35 numer „Iskier” stoi pod godłem morza. Mówi o niem opis tytułowy, mówi ciekawy artykuł B. Dyakowskiego „Kaszubskie wybrzeże”, mówi żywy opis powrotu emigrantów polskich p. t. „Na okręcie Samland”, mówi w końcu utwór liryczny R. Zmorskiego „Na morze!”. Opis odkrycia grobu Tut-Ankh-Amona przez A. Pawłowską, zamku klewańskiego przez A. Urbańskiego, dalszy ciąg powieści „Najlepsza matka” J. Szczepkowskiego i „Wpoprzek Sybiru” T. Dybczyńskiego oraz listy od redakcji i zagadki dopełniają treści tego numeru. Pismo wydaje Książnica-Atlas T-wa N. S. W.

Przypominamy Szan. Zarządom „Ognisk Nauczycielskich”, w szczególności P. T. Przewodniczącym i Sekretarzom jedno-myślną uchwałę Zjazdu Delegatów Związku P. N. S. P. w Warszawie, że każde „Ognisko” ma obowiązek prenumerować „Ruch Pedagogiczny”. W bibliotekach „Ognisk” powinny być roczniki „Ruchu Pedagogicznego”, które są do nabycia (Rocznik 1921, 1922, 1923, 1924) w Administracji „Ruchu Pedagogicznego” Kraków, Rynek 29 w cenie po 6 zł wraz z przesyłką. Prenumerata roczna wynosi: 6 zł.

TREŚĆ Nru 7—8:

Florjan Znanięcki: Szkice z socjologii wychowania. — *Helena Witkowska*: Obywatel. Uwagi metodyczne do „Nauki o Polsce współczesnej”. (Dokończenie). — *Dr Józef Mirski*: Rozwój i wychowanie płciowe dziecka w świetle Freudyzmu. (Ciąg dalszy). — *H. R.*: Pedagogjum w Krakowie. — Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie w r. 1924. — Recenzje. — Kronika pedagogiczna.

Cena oddzielnego zeszytu
1·50 zlp.

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

Ogłoszenia n a o k ł a d c e : Cała strona 20 zlp., pół str. 10 zlp., 1/4 str. 5 zlp., w tekście cała strona 15 zlp., 1/2 str. 8 zlp., 1/4 str. 4 zlp.

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