

# RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

WYDAWNICTWO ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH

ADRES REDAKCJI

KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACJI:

KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D.

## Szkice z socjologii wychowania.

### II.

#### Społeczne warunki planowej pedagogii.

Stwierdziliśmy w poprzednim szkicu, że samorzutne wychowanie społeczne, które każdy osobnik ludzki odbiera od swego bezpośredniego otoczenia, nie wystarcza, by go przygotować do udziału w społeczeństwie cywilizowanym, i musi być dopełnione przez umiejętną, planową działalność pedagogiczną. Zaznaczyliśmy też, że zawsze i wszędzie, ilekroć ustrój społeczny wznosi się ponad poziom grupy pierwotnej, potrzeba refleksyjnej pedagogii była mniej lub więcej wyraźnie uświadamiana. Działalność pedagogiczna powstaje więc jako wytwór społeczny, w warunkach, narzuconych jej przez życie społeczne. Ponieważ zaś jej zadania, metody i wyniki oczywiście zależą od tych warunków, trzeba więc te ostatnie poznać. Dobrze będzie przytem sięgnąć w przeszłość, aż do samych początków refleksyjnej pedagogii, gdyż pomoże nam to zrozumieć dzisiejsze jej stanowisko społeczne.

Ramy społeczne pedagogii są zakreślone przez dwie instytucje społeczne: nauczyciela i szkołę. Instytucję nauczyciela znajdujemy wszędzie tam, i tylko tam, gdzie działalność wychowawcza staje się planową, gdzie wznosi się ponad poziom samorzutnego wychowania społecznego. Instytucja szkoły ma zakres mniej szeroki: refleksyjna działalność nauczyciela może się oczywiście odbywać nie tylko w ramach szkolnych, a w przeszłości nawet częściej miewała za przedmiot pojedynczych osobników, niż grupy młodzieży.

Funkcja społeczna nauczyciela jest częścią ogólniejszej funkcji, którą nazwać można rodzicielską i określić jako wytwarzanie nowego członka społeczeństwa. Funkcja ta obejmuje wszystkie czynności, dokonywane nad młodym osobnikiem od jego poczęcia aż do przyjęcia go do grona starszych w charakterze rów-

nouprawnionego przedstawiciela danej kategorii społecznej. Niektóre z pomiędzy tych czynności wcześniej, inne później stawały się przedmiotem praktycznej refleksji, były regulowane społecznie i powierzone specjalnie pewnym jednostkom ze starszego pokolenia. Rozumie się, że w wielu wypadkach — ale bynajmniej nie zawsze — jednostki te, byli to rodzice naturalni dziecka. Tak np. w tych społeczeństwach niższych, w których panuje wiara, że każde dziecko jest wcieleniem jednego z duchów przodków, obowiązkiem matki jest postarać się za pomocą środków magicznych, aby poczęcie dziecka (które zresztą niekoniecznie kojarzy się z aktem płciowym) odbyło się w warunkach, zapewniających wcielenie pożądanego ducha. Słynny obyczaj „kuwady“ nakłada na ojca naturalnego obowiązek uchronienia matki i dziecka w okresie brzemienności i rodzenia od niebezpiecznych wpływów magicznych; później obowiązek ten przechodzi na matkę. W rodzinie ojcowskiej ojciec przyjmuje dziecko po urodzeniu do rodziny za pomocą odpowiednich ceremonij; w ustroju rodowym macierzystym obowiązek ten spełnia starszy brat lub wuj matki. I tak dalej.

Czynności wychowawcze we właściwym znaczeniu tego słowa, czyli urabiające jednostkę ludzką duchowo, najpóźniej podlegają regulacji i specjalizacji. Jak już wiemy bowiem, we wszystkich grupach pierwotnych przeważa wychowanie bezplanowe, bezrefleksyjne; udział w niem bierze całe otoczenie dziecka, i nikomu nie powierza się go specjalnie. Rozumie się, że faktycznie największą w niem rolę odgrywają osoby, najbliższe i najtrwalej z dzieckiem związane, a więc w rodzinie ojcowskiej matka i ojciec, w rodzie macierzystym matka i jej najbliżsi krewni; nie jest to jednak bynajmniej jakieś świadome, społecznie unormowane ześrodkowanie funkcji wychowawczej w rękach tych osób. Początki takiego unormowania i ześrodkowania są jednocześnie początkami instytucji nauczyciela; stanowisko nauczyciela zaś, choć wchodzi w zakres ogólnej funkcji rodzicielskiej, pierwotnie wcale się nie łączy ze stanowiskiem rodziców naturalnych. Jeżeli w późniejszych czasach rodzice naturalni nieraz świadomie i planowo zajmują się wychowywaniem swych dzieci, należą to uważać raczej za przejęcie przez nich zadań nauczycieli, niż za pierwotną ich rolę. Jeszcze w literaturach starożytności, zwłaszcza starożytnego Wschodu, znajdujemy częste porównywanie i przeciwstawianie nauczycieli i rodziców.

Pierwsze zarodki instytucji nauczyciela oraz celowego przygotowywania młodzieży do pewnych przynajmniej, przełomowych momentów w jej życiu społecznym, istnieją już na poziomie grup pierwotnych, w związku z magiczno-religijnymi obrzędami wtajemniczenia, dokonywanymi w czasie dojrzałości płciowej a mającymi za zadanie wprowadzenie młodocianych osobników w życie starszego pokolenia i zaznajomienie ich z najważniejszymi tradycjami grupy społecznej. W czasie tych obrzędów młodzież zwykle poddawana bywa ciężkim i bolesnym ceremonjom i operacjom, które mają głównie magiczne znaczenie, ale wtórnie

odgrywają też rolę prób hartu, wytrzymałości, panowania nad sobą i t. d. Kierownictwo nad całym tym ceremonjałem i udzielanie wiedzy tajemnej zwykle przysługuje, z urzędu lub z wyboru, jednemu ze starszych członków, dobrze obeznanemu z tradycjami społecznymi. Na cokolwiek wyższym poziomie refleksji społecznej obrzędy wtajemniczenia poprzedzone bywają przygotowaniem i ćwiczeniem młodych adeptów, aby godnie przeszli próbę i zrozumieli tajemne tradycje grupy; są to wyraźne zaczątki funkcji pedagogicznej.

Funkcja ta jednakże występuje w pełnym swym znaczeniu dopiero w związku z rozpoczynającą się komplikacją ustroju społecznego i współzrędnym zróżniczkowaniem zawodowym osobników. Zagadnienie wychowania w znaczeniu świadomego urabiania osobowości ludzkiej powstaje najprzód w odniesieniu do osobników uważanych za wyjątkowe przeznaczone do spełniania nadzwyczajnej roli w społeczeństwie. Dotyczy to przede wszystkim króla i kapłana. W stosunku do nich zwykle bezrefleksyjne wychowanie, któremu podlega każdy człowiek grupy pierwotnej, jest niedostateczne. Król, nawet w społeczeństwie napół-dzikim, ma do czynienia nie z jedną grupą pierwotną, lecz z układem wielu grup i wynikającymi stąd skomplikowanymi problematami społecznymi. Kapłan we wszystkich społeczeństwach, w których kultura jeszcze pozostaje pod wpływem religii, ogniskuje w swej osobie wszelkie wartości kulturalne danej zbiorowości, przedewszystkiem zaś te, które przerastają poziom umysłowy przeciętnych jej członków i nie stanowią wspólnego wszystkim zasobu. Jeden i drugi nie podlegają narówni z przeciętnymi członkami kontroli otoczenia; są pierwszymi ludźmi względnie niezależnymi, a więc muszą umieć sami sobą rządzić i nad sobą panować. Jeden i drugi w oczach swych społeczeństw są jednostkami nadzwyczajnymi. Zadanie świadomej pedagogii przedstawia się więc najprzód jako sprawa wytworzenia dla takiej jednostki warunków wyjątkowych i poddania jej wyjątkowym wpływom, któreby w niej wyrobiły nadzwyczajne zdolności i cechy charakteru, odpowiednie dla jej przyszłego stanowiska.

Zastosowanie zaś środków pedagogicznych, zdalnych do wyrobienia jednostek nadzwyczajnych, nie może być ani poźstawione całemu ich otoczeniu, ani powierzone byle komu. Powstaje potrzeba instytucjonalizacji czynności wychowawczych; zadanie urobienia przyszłego króla czy kapłana musi być zleconą i to komuś, zdolnemu do jego spełnienia. Z początku, dopóki stopień komplikacji ustroju społecznego to umożliwia, kapłana wychowuje kapłan, władcę — władca, przynajmniej nominalnie. W miarę jednak rosnącej złożoności życia społecznego funkcja wychowawcza zaczyna się specjalizować. Powstają kolegia kapłańskie, w których młodzi adepci pozostają pod kierownictwem specjalnie do tego przeznaczonych starszych kapłanów; wychowanie przyszłego króla zastępczo zlecone zostaje osobnikowi, uznanemu za najzdolniejszego, później nawet niekiedy ca-

tej radzie wychowawczej. Znajdujemy tu więc instytucję nauczyciela-wychowawcy całkowicie utworzoną; o olbrzymiej doniosłości, jaką przypisują jej społeczeństwa, wkraczające na drogę do wyższej cywilizacji, świadczą niezliczone dokumenty przeszłości.

Późniejsza ewolucja tej instytucji stoi w związku ze stopniową — choć nieraz w ciągu dziejów przerywaną — demokratyzacją funkcji pedagogicznej. Kapłan, wychowawca adeptów kapłańskich, w miarę dopuszczania coraz szerszych sfer do wszystkich wartości kulturalnych i rosnącej specjalizacji zawodowej, dał początek nauczycielowi szkolnemu. Wychowanie indywidualne królów rozszerzyło się na arystokrację i sfery zamożne wogóle; od nauczyciela królewskiego wiedzie swe pochodzenie znany nam jeszcze gubernator i guwernantka, przy dalszej zaś jeszcze demokratyzacji ojciec i matka w roli nauczycieli domowych. Znaczenie więc instytucji nauczyciela o tyle uległo zmianie, że nie jest on już wychowawcą osobnika wyjątkowego, nadzwyczajnego, lecz zwykłych członków społeczeństwa; wogóle bowiem, jak zobaczymy później, problemat urabiania jednostek wybitnych prawie zupełnie poszedł w zapomnienie.

Skądinąd jednak rola społeczna nauczyciela w najgłębszej swej istocie pozostała ta sama, co niegdyś. Nauczyciel jest tak, jak niegdyś, wyznaczony z ramienia społeczeństwa, aby w młodocianych osobnikach wyrobić takie zdolności i cechy charakteru, których bezrefleksyjne wychowanie społeczne dać im nie może. Zdolności te i cechy są zasadniczo podobne do tych, które niegdyś posiadać musiał król i kapłan: umiejętność orjentowania się w złożonym ustroju grup wtórnych, znajomość pewnej przynajmniej dziedziny wartości kulturalnych, nie należących do wspólnego wszystkim zasobu, lecz stanowiących specjalność zawodową, obchodzenie się bez kontroli otoczenia i panowanie nad sobą samym. W rzeczywistości jak przekonamy się później, zwykły członek społeczeństwa cywilizowanego, aby brać pełny udział w życiu zbiorowym, musi stać na wyższym poziomie kulturalnym, a więc potrzebuje staranniejszego i umiejętniejszego wychowania, niż król i kapłan w okresie przejściowym od dzikości i cywilizacji, od ustroju grupy pierwotnej do złożonego systemu grup wtórnych. Pomimo więc demokratyzacji wychowania zadanie nauczyciela nie jest bynajmniej łatwiejsze, niż było w początkach.

Instytucja nauczyciela określa się z jednej strony przez jego stosunek do wychowañców, z drugiej — przez stosunek pomiędzy nim, a szerszym społeczeństwem, do którego należy. Stosunki te wyznaczone są przez pewne zobowiązania, częściowo jednostronne, częściowo wzajemne. Z funkcji społecznej nauczyciela wypływają pewne normy, regulujące jego działalność; z drugiej strony zaś społeczeństwo, powierzając mu tę funkcję t. j. uznając jego stanowisko i sankcjonując jego działalność, przyjmuje na siebie pewne obowiązki względem niego.

Z zasadniczej tożsamości funkcji pedagogicznej wynika, że podstawowe normy i zobowiązania są z istoty swej podobne

wszędzie, gdzie istnieje stanowisko nauczyciela, różnice są wtórne i tłumaczą się pewnym zróżnicowaniem funkcji pedagogicznej zależnie od zadań, stawianych refleksyjnemu wychowaniu przez życie społeczne. Socjolog, mówiąc o normach, związanych z instytucją nauczyciela, nie narzuca więc norm nowych, tylko bada te, które już istnieją i są stosowane w praktyce. Conajwyżej w tych wypadkach, gdy społeczeństwo nie uświadamia sobie jeszcze, jaka powinna być instytucja nauczyciela, aby uczynić zadość istniejącym potrzebom, może on dopełnić braki refleksji społecznej, wskazując, jakie normy odpowiadają całokształtowi danych warunków.

Czynności pedagogiczne nauczyciela spełniane są niejako w imieniu społeczeństwa, którego on jest członkiem i do którego przygotować ma wychowanców. Jest on zastępcą starszego pokolenia wobec młodzieży, pośrednikiem pomiędzy przeszłością i teraźniejszością, a przyszłością społeczeństwa. Stąd wynika szereg norm, którymi kierować się winno jego postępowanie względem powierzonych mu młodocianych osobników.

Przedewszystkiem, jako na przedstawicielu grupy, spoczywa na nim obowiązek utrzymania g o d n o ś c i przedstawiciela. Winien on posiadać w oczach młodzieży ten urok społeczny, który dowodzi, że młodzież istotnie widzi w nim nie zwykłą jednostkę ludzką, lecz reprezentanta tej zbiorowości, do której z czasem wejdzie. Tylko wtedy bowiem może on obudzić w wychowancach cześć i lojalność względem grupy, którą reprezentuje. Rozumie się, że od osoby nauczyciela w znacznej mierze zależy, czy potrafi on urok ten zdobyć i zachować. Społeczeństwo daje mu do rozporządzenia szereg środków do tego celu, przedewszystkiem zaś pewną władzę nad wychowancami. Zarówno jednak istota i granice tej władzy, jako też sposób jej użycia, uległy ewolucji w ciągu nowszych czasów. Ewolucja ta stoi w związku z doniosłą, zmianą, zaszłą w stosunkach pomiędzy starszym a młodszym pokoleniem.

Podczas gdy dawniej, czy to w przeszłości dzisiejszych narodów cywilizowanych, czy też u ludów niższych, życie społeczne szło pod hasłem trwałości i niezmienności i każdemu pokoleniu chodziło o to, aby przyszłość społeczeństwa była możliwie taką samą, jak przeszłość, dzisiaj przemiany społeczne są przewidywane, oczekiwane a w znacznej mierze nawet pożądane. Jeżeli nie ogół, to w każdym razie umysły przodujące pragną, aby społeczeństwo nie tylko trwało, ale postępowało. Zamiast więc, jak dawniej, żądać, aby młodsze pokolenie było jaknajpodobniejsze do starszego, żąda się dziś, aby wyrosło ponad starsze. Godność starszego pokolenia, jako w danej chwili stanowiącego grupę społeczną, równoważy się więc i dopełnia godnością młodszego pokolenia, jako tego, które ma grupę podnieść na wyższy szczebel rozwojowy.

Stąd więc władza nauczyciela nie jest już, jak dawniej, władzą absolutną, wymagającą bezwzględnego podporządkowania

ze strony wychowawców i wymuszającą to podporządkowanie wszelkimi środkami, nie wyłączając siły fizycznej. Jego obowiązek podtrzymania swej godności społecznej, jako przedstawiciela obecnego społeczeństwa, łączy się z obowiązkiem budzenia w wychowawcach poczucia, że oni są przyszłym społeczeństwem i że odpowiedzialni są za przyszłość. Dlatego też nie może on tłumić samodzielności wychowawców w imię zachowania istniejącego stanu społecznego, lecz winien ją popierać w imię udoskonalenia tego stanu. Popieranie samodzielności nie znaczy jednak pozwalania na bunt. Młodzież bowiem powinna zawsze uprzytamniać sobie, że jeszcze nie jest czynną częścią społeczeństwa, że będzie nią dopiero po odpowiednim przygotowaniu.

Jak w tych warunkach zachować swój urok społeczny, na jakich podstawach oprzeć swą władzę, jakich środków użyć dla popierania samodzielności, a hamowania skłonności buntowniczych — to są zagadnienia, na które tylko nieliczne genialne wyjątki wśród nauczycieli same znaleźć umieją odpowiedź w praktyce. Tu jest jeden z tych licznych działów pedagogii, w których niezbędną jest oparta na socjologii racjonalna technika.

Ponieważ dalej zadaniem nauczyciela jest nie tylko urobić wychowawców społecznie, ale udzielić im pewną część wartości kulturalnych, nagromadzonych przez przeszłość, więc stąd wynika dalszy jego obowiązek. Winien on uświadamiać sobie, że jest strażnikiem kultury swego społeczeństwa, że musi w imieniu żyjących i umarłych twórców tej kultury część jej przekazać młodemu pokoleniu do dalszego przechowania. Znajomość tego fragmentu świata kulturalnego, który przekazuje, przedewszystkiem zaś miłość i cześć dla całej pracy minionych pokoleń, to są elementarne wymagania, które społeczeństwo mu stawia. Chodzi wszak o to, aby młodsze pokolenie dzięki niemu nie tylko poznało ten fragment kultury, jaki mu jest dany, lecz uświadomiło sobie, że jest to zawsze tylko drobna część wielkiej całości, i nauczyło się pokory i uwielbienia względem tej całości. Na to jednak sam nauczyciel-wychowawca musi uprzytamniać sobie, jak mało umie i wie, i starać się wiedzieć jak najwięcej i kochać jak najwięcej. Nie ma tu miejsca na pewność siebie na bakalarską zarozumiałość; ta ostatnia jest wprawdzie zjawiskiem znanym i dającym się psychologicznie wyjaśnić, lecz etycznie nic usprawiedliwić jej nie zdoła. W społeczeństwach starożytnych ezoteryczny, zamknięty charakter wiedzy i istnienie wielu szczebli wtajemniczenia zapobiegały temu niebezpieczeństwu; dziś tylko umiejętne wychowanie samychże wychowawców może rozwinąć w nich samokrytycyzm; świadomość wielkości kultury i małości własnej.

I tutaj jednak ewolucja kulturalna nowszych czasów przyniosła ważną zmianę punktu widzenia. Niegdyś sfera kultury była uważana za zamkniętą raz na zawsze; nowa twórczość była traktowana jako niedopuszczalna, a przynajmniej niepożądana. Dziś, przeciwnie, wiemy, że stoimy wobec nieograniczonych no-

wych możliwości, że przed twórczością ludzką stoją nieskończone horyzonty; pragniemy tworzyć i cenimy tworzenie. Stąd więc nauczyciel wyrabiać musi w wychowawcach, obok czci i miłości do kultury już wytworzonej, poczucie, że na tej podstawie, danej przez przeszłość, dalej budować należy, i zapał do uczestniczenia w tej budowie. Znowu jednak nie znaczy to, aby w młodzieńczej wpajać lub nawet dopuszczać krytycyzm. Do krytyki ma prawo tylko ten, kto na miejsce krytykowanego wartości nowe, wyższe postawić umie. Krytyka bez twórczości jest niszczącą — nie dla wartości krytykowanych, lecz dla życia duchowego samego krytyka. Młodzież musi więc pod wpływem nauczyciela krytycyzm swój pozostawić w zawieszaniu aż do chwili, gdy przygotowaną będzie do twórczości samodzielnej.

Nauczyciel jest jednak nie tylko przedstawicielem społeczeństwa, bezosobistą instytucją społeczną. Jest on także człowiekiem, członkiem grupy, jak inni. W tym charakterze zaś na nim, jak na każdej jednostce starszej, wchodzącej w styczność z młodszym pokoleniem, spoczywa obowiązek zasadniczy: aby być możliwie doskonałym wzorem do naśladowania dla młodych. Jego obowiązuje to w większej mierze, niż innych członków starszego pokolenia, ze względu na ścisły jego kontakt z młodzieżą. Znowu tu jednak inaczej nieco przedstawia się sprawa w dzisiejszych warunkach społecznych, niż dawniej.

Miara doskonałości jest zawsze względna. W czasach, gdy każda grupa społeczna własne sprawdziany wartości ludzkiej uznawała za bezwzględne, łatwo było określić, jakiego rodzaju wzory należało dawać młodym do naśladowania; typ doskonałego członka grupy był określony dokładnie i raz na zawsze. Gdy jednak oczywistem się staje dla wszystkich umysłów otwartych, że sprawdziany wartości, uznawane w poszczególnych grupach, różnią się między sobą i żaden z nich nie może sobie rościć prawa do bezwzględności, i że dalej sprawdziany te zmieniają się z czasem, nikt prócz zaślepionych dogmatyków nie ośmieli się narzucać młodemu pokoleniu jakiegoś wzoru człowieka jako bezwzględnego. Jedną więc tylko pozostaje droga dla refleksyjnej pedagogii: przykładem osobistym nauczyciela dawać wzór dążenia do względnej doskonałości w tym zakresie, w jakim dany członek grupy powołany jest do działania.

Stosunek nauczyciela do społeczeństwa, którego jest przedstawicielem wobec młodzieży, jak każdy stosunek pomiędzy grupą społeczną a jednostką, zajmującą w niej pewne stanowisko, spełniającą pewne czynności zinstytucjonalizowane, obejmuje ze strony jednostki obowiązek lojalnego wypełniania wymagań grupy, ze strony tej ostatniej zaś obowiązek popierania jednostki w wykonywaniu jej funkcji społecznej, dostarczania jej warunków społecznych, niezbędnych do jej działalności. Nauczyciel odpowiada przed społeczeństwem za swych wychowawców — za to, że będą oni rzeczywiście przystosowani do wymagań życia kulturalnego. Musi on więc mieć ciągłą styczność z szerszym społeczeństwem

i z wielkimi systemami kultury — nauką, sztuką, religią, techniką, ustrojem ekonomicznym i polityczno-prawym — aby znać te wymagania, aby wiedzieć, w jakich warunkach wychowawcy jego żyć będą, do jakich zadań społecznych będą powołani. Ponieważ zaś życie kulturalne społeczeństw cywilizowanych coraz to szybszej podlega ewolucji, więc pedagog, który ewolucji tej nie śledzi, nie dotrzymuje jej kroku, wręczce przestaje się orientować w swoich zadaniach i faktycznie przygotowuje swych wychowawców nie do tych warunków kulturalnych, jakie są, lecz do tych, jakie były i przeszły.

Więcej jeszcze powiedzieć możemy. W wielu społeczeństwach tempo ewolucji jest tak szybkie, że zanim dzisiejsi młodociani wychowawcy dorosną i zaczną brać czynny udział w życiu zbiorowym, już to życie innem będzie, niż jest. Prawdziwie sumienny i myślący wychowawca będzie się starał więc nie tylko podążać za wymaganiami życia społecznego, lecz przewidywać przyszłe wymagania, przygotowując swych uczniów już nie do tego społeczeństwa, które jest, lecz do tego, które będzie. Musi więc on być sam w pewnej mierze współtwórcą tej przyszłości, którą wychowawcy jego realizować będą.

Łatwo określić w świetle tych rozważań obowiązki społeczeństwa względem nauczyciela. Umożliwić mu spełnienie jego zadań, to znaczy przede wszystkim przygotować go jak należy do tych zadań. Ponieważ nie jego jest sprawą pomnażać wartości kulturalne w jakiejś specjalnej dziedzinie, więc nie potrzebuje daleko idącej specjalizacji; nawet wtedy, gdy urabia specjalistów, znajomość odnośnej dziedziny jest tylko częścią jego właściwej sfery działania. Ma on kierować rozwojem ludzi — pełnych indywidualności ludzkich; musi więc nietylko posiadać całą niezbędną umiejętność, opartą na prawdziwej wiedzy o człowieku, ale i sam być najpełniejszą, najbogatszą, najharmonijnie zorganizowaną indywidualnością ludzką. Społeczeństwo winno więc dać mu takie wychowanie i wytworzyć dla niego takie warunki życiowe, aby mógł on osiągnąć i zachować poziom osobistego rozwoju, co najmniej równy poziomowi najwyższej rozwiniętych jednostek. Stanowisko jego powinno odpowiadać doniosłości jego funkcji społecznej, a więc być jednym z najwyższych stanowisk.

Nie potrzebujemy chyba podkreślać, jak daleko od tych wymagań stoi życie współczesne. Społeczeństwa, w których możliwe są takie absurdy, jak powierzenie z zasady kierownictwa szkół powszechnych ludziom z t. zw. średnim wykształceniem, i w których stanowisko nauczyciela stoi niżej, niż stanowisko bankiera lub przemysłowca — społeczeństwa takie dalekie są jeszcze od zrozumienia doniosłości funkcji pedagogicznej.



Początków instytucji szkoły doszukiwać się należy również w okresie przechodzenia społeczeństw ludzkich od dzikości do



cywilizacji, od ustroju grup pierwotnych do ustroju wtórnego. Za pierwsze jej zarodki wprawdzie można uważać grupy rówieśnej młodzieży, które w społeczeństwach dzikich są raz do roku lub raz na kilka lat wspólnie przygotowywane do wtajemniczenia; lecz ponieważ czas przygotowania jest zwykle dość krótki i niema żadnej ciągłości pomiędzy okresami wtajemniczenia kolejno dorastających klas młodzieży, więc jeszcze o instytucji szkoły na tym poziomie mówić nie można. Jedną tylko tworzy się wówczas zasada, która przez długie wieki, a w pewnej mierze i dzisiaj jeszcze, nadaje wychowaniu szkolnemu niektóre z najważniejszych jego właściwości: jest to zasada odosobnienia. Młodzież w szkole jest w większym lub mniejszym stopniu, trwale lub perjodycznie odosobniona od reszty społeczeństwa, tworzy zamkniętą w sobie grupę: to jest jedna z socjologicznie najistotniejszych cech szkoły.

Pierwotne odosobnienie wtajemniczanej młodzieży miało cele magiczne, nie pedagogiczne. Chodziło o uchronienie jej od wpływów magicznie ujemnych a poddanie jej wyłącznym wpływom magicznie dodatnim. Ten magiczny cel odnajduje się jeszcze w pierwszych instytucjach, które już mają wyraźny charakter szkół, mianowicie w kolegiach kapłańskich. Na adeptów kapłańskich służyć miały wyjątkowe potęgi nadprzyrodzone, uzdalniające ich do przyszłych zadań, a niedostępne profanom; z drugiej strony też należało ich ustrzec od profanacji przez zetknięcie z różnymi magicznie szkodliwymi zjawiskami zwykłego życia społecznego. Wcześniej jednak wysuwać się zaczyna, obok magicznego, pedagogiczne znaczenie odosobnienia grupy wychowawców.

W typowej szkole zamkniętej, jak szkoła kapłańska starożytnego Egiptu, szkoła klasztorna średniowieczna, dzisiejszy sierociniec lub szkoła poprawcza, wszystkie te wpływy, które stanowią to, co nazwaliśmy samorzutnem wychowaniem społecznym, są bądź usunięte całkowicie, bądź celowo zreorganizowane. Pierwotne, „naturalne“ niejako środowisko społeczne dziecka, złożone z grupy rodzinnej, grup sąsiedzko-towarzyskich i swobodnie tworzących się grup bawiących się rówieśników, zostaje zastąpione przez środowisko sztuczne, składające się z planowo działających wychowawców oraz rówieśników, których stosunki nie są już pozostawione ich inicjatywie indywidualnej i zbiorowej, lecz podlegają celowej regulacji i kontroli przez starszych. Słowem, w instytucji szkoły pedagogia refleksyjna usiłuje od razu i całkowicie zastąpić samorzutne wychowanie społeczne. Szkoła zamknięta stanowi w dziedzinie pedagogii równie ambitne przedsięwzięcie umysłu ludzkiego, jak np. w dziedzinie polityki skrajny etatyzm niektórych dawnych monarchii (Egipt starożytny, Peru pod panowaniem Inków, Rosja carska) dążących do zastąpienia wszelkich samorzutnych ugrupowań i stosunków społecznych przez racjonalnie zorganizowany i kontrolowany urząd państwowy.

Do ostatnich czasów ewolucja pedagogii nie dodała prawie nic pozytywnego do instytucji szkoły. Szkoły wpół-zamknięte, jak nowożytnie internaty lub kolegia angielskie, odosobniające wychowawców tylko na pewne okresy i dopuszczające periodyczny powrót w czasie wakacji do pierwotnego ich środowiska, są tylko osłabieniem typu szkoły całkowicie zamkniętej. Współczesna szkoła natomiast, w której młodzież się zbiera tylko na kilka godzin dziennie, przedstawia istotnie coś nowego co do swej budowy; ale te nowe możliwości, które się zawierają w tej budowie, nie są jeszcze nietylko urzeczywistnione, ale nawet całkowicie uświadomione. Szkoła otwarta zarzuciła niektóre z celów, jakie sobie stawiała szkoła zamknięta, ale jeszcze wyraźniej nie postawiła na ich miejsce żadnych celów, zasadniczo nowych, choć w ostatnich czasach spotykamy pierwsze przebliski świadomości, że zadania szkoły muszą być zupełnie inne i daleko większe, niż są, jeżeli ma ona istotnie być narzędziem przygotowania młodzieży do nowoczesnego życia kulturalnego. Faktem jest bowiem, że ambicje dawnej pedagogii okazały się nieuzasadnione, że refleksywnie wytworzone otoczenie i warunki szkolne nietylko nie przygotowały młodzieży odpowiednio do wymagań cywilizacji, ale nawet nie potrafiły zastąpić należycie samorzutnego wychowania społecznego grup pierwotnych.

Zasadniczym dążeniem wychowania w szkołach zamkniętych było zabezpieczenie młodzieży od zetknięcia się z takimi sytuacjami życiowymi, które, zdaniem wychowawców, działając na niewyrobione jeszcze usposobienia i skłonności młodocianego osobnika, mogły doprowadzić do rozwoju społecznie niepożądanych właściwości. Była to więc pewnego rodzaju higiena ducha o charakterze czysto ochronnym. Przypuszczało się, że po dojrzeniu i wypuszczeniu ze szkoły osobnik będzie w stanie bez szkody dla siebie i dla innych zetknąć się z temi samymi sytuacjami. Tymczasem zaś urabiało się jego charakter na tle uproszczonego, sztucznego otoczenia przy pomocy wyobraźni i przepisów racjonalnych, umysłowość jego zaś rozwijano w zastosowaniu do specjalnie spreparowanych zadań i problemów wmyślonych ad hoc.

Otóż głównym i oczywistym brakiem całej tej metody odosobnienia szkolnego było, że wychowanie szkolne pod względem społeczno-moralnym dawało wprawdzie jednostce warunki doborowe, lecz bez porównania uboższe w treść i znaczenie, niż nawet samorzutne wychowanie społeczne; pod względem umysłowym zaś uczyło ją obracać się w sferze zagadnień nierealnych, niezwykłych, nie związanych z temi wielkimi i żywotnymi zagadnieniami kulturalnymi, które miała ona napotkać w późniejszych latach. Opuszczając szkołę, młody osobnik o życiu społecznym wiedział mniej i daleko gorzej praktycznie się w niem orjentował, niż gdyby był pozostawiony bezrefleksyjnym wpływom konkretnego otoczenia. Brak ten zaś nie był bynajmniej zrównoważony jakimś skutecznym przygotowaniem do czynnego udziału

w budowie kultury ludzkiej, gdyż nabyte wykształcenie kulturalne nie uzdalniało osobnika do twórczego czynu, lecz tylko w najlepszym razie do zrozumienia cudzych dzieł i do wykonywania ćwiczeń zadanych.

Nowoczesna szkoła otwarta szczyci się tem, że zerwała z systemem odosobnienia, że pozostawia młodocianą jednostkę w pierwotnym jej środowisku i nawet stara się tam rozciągnąć nad nią kontrolę wychowawczą. Ale wszak nie dosyć tej prawie wyłącznie negatywnej zasługi. Nie o to jedynie chodzi, aby nie stawać na przeszkodzie dodatnim wpływom bezrefleksyjnego wychowania społecznego i przeciwdziałać jego wpływom ujemnym, lecz o to, aby dodać do nich zupełnie nowe wpływy, przygotowujące jednostkę do życia w innym, bez porównania bardziej złożonym, szerszym, niebezpiecznym a zarazem wyższym środowisku, niż to, w którym spędza ona lata dzieciństwa i wczesnej młodości.

Szkoła w społeczeństwie cywilizowanym powinna być rodzajem laboratorium społecznego, któremby każdy z wychowanców był zmuszony rozwiązywać coraz to trudniejsze kwestje życiowe, w któreby stawał co chwila wobec nowych a coraz to bardziej skomplikowanych sytuacji, takich, jakich własne pierwotne jego otoczenie nigdy mu nie dostarczy. Zamiast zwać horyzont ten rozszerzać — oczywiście, stopniowo i umiejętnie — tak, by po ukończeniu wychowania życie społeczne, czy to w najwyższych, czy w najniższych swych objawach, nie miało dla niego tajemnic i aby każdą sytuację, jaką napotka w późniejszych latach, potrafił opanować duchowo.

Tak samo, gdy chodzi o wykształcenie kulturalne, szkoła nie powinna być, jak dzisiaj jest, muzeum kulturalnych wartości, z którymi uczeń się zapoznaje i których znaczenia i użytku dowiaduje się od nauczyciela, lecz realnym warsztatem pracy kulturalnej w którymby wychowaniec uczył się pracować nad urzeczywistnieniem własnych zamiarów, pomysłów, marzeń, posługując się dostarczanymi przez nauczyciela wartościami, jako materiałami i narzędziami, rozwijając czynnie swe najgłębsze zainteresowania, oceniając swe błędy i swe powodzenia nie z punktu widzenia zewnętrznych, z góry narzuconych sprawdzianów cudzego uznania, lecz z punktu widzenia własnych zagadnień i celów.

Zarodki takiej szkoły już są w postaci, odosobnionych i rzadkich prób; obawiać się należy, że nieprędko rozwinie i rozpowszechni się ona, mało kto bowiem zdaje sobie sprawę, jak głębokiego całkowitego przekształcenia wymaga dziś panujący system szkolny. Przekształcenie to jednak nastąpić musi, jeżeli chcemy by z naszych szkół wychodzili ludzie cywilizowani, zdolni do tego, by zorjentować się w płynnym chaosie naszej kultury i z czasem może chaos ten doprowadzić do porządku.

*Florjan Znaniecki.*

## System Daltoński.

Amerykanka, *Helena Parkhurst*, szczerą wielbicielką Marji Montessori, założyła przed kilku laty w miejscowości Dalton w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej szkołę, w której system wychowania i nauczania oparła na zupełnie nowych podstawach. *Helena Parkhurst*, twórczyni nowego kierunku edukacyjnego, zwanego od miejscowości, w której powstała jej szkoła, Systemem Daltońskim (Dalton Plan)<sup>1</sup>), jest obecnie jedną z najwybitniejszych postaci w świecie pedagogicznym. Kierunek wychowawczy według Systemu Daltońskiego rozpowszechnia się głównie w krajach anglosaskich — w Stanach Zjednoczonych, w Anglii i w koloniach angielskich. Swoje zasady wychowawcze rozwija *Miss Parkhurst* między innymi w artykule, ogłoszonym niedawno w czasopiśmie „Das Werdende Zeitalter“, organie oddziału niemieckiego Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania<sup>2</sup>). Postaramy się w zarysie przedstawić poglądy wychowawcze *Heleny Parkhurst*, głównie zasady i środki, którymi posługuje się w wykonaniu swego planu.

Początki szkoły daltońskiej są nader skromne. Niewielka grupka dzieci i jedna nauczycielka, a mianowicie *Miss Parkhurst*, stanowiły klasę, zespół dla przeprowadzenia pewnych doświadczeń w dziedzinie nauczania muzyki. Wkrótce potem przybyła druga nauczycielka i po dwuletniej pracy w formie prób zebrała się grupa, licząca 30 dzieci, które też stanowiły zawiązek większej szkoły. Dzięki bezinteresownej materialnej pomocy obywateli amerykańskich państwa Murray Crane stanął gmach szkolny, w którym *Helena Parkhurst* rozpoczęła próby około urzeczywistnienia swego planu.

Wyobraźmy sobie gmach szkolny, w którym zupełnie brak znanych nam z własnych przeżyć izb szkolnych z poustawianiami w dwu czy trzech rzędach ławkami; w salach niema katedry nauczyciela, niema też rozkładu godzin. Na pierwszy plan wysuwają się dzieci, pracujące samodzielnie w salach, przedstawiających zupełnie inny widok, aniżeli zwykłe izby szkolne. Przypatrzmy się bliżej życiu społeczności, pracującej w tej szkole.

System Daltoński polega na uspołecznieniu szkoły, zmierza do utworzenia harmonijnego zespołu, kooperacji, w skład której wchodzi dzieci, nauczyciele i rodzice. Punktem wyjścia edukacji w Systemie Daltońskim jest życie domowe dziecka. W domu porusza się dziecko swobodnie, przechodzi z jednego pokoju do drugiego i załatwia różne czynności, bawi się i pracuje. Otóż w szkole daltońskiej pozostawia się dziecku również zupełną swobodę ruchu. Z tej swobody korzysta ono dla pracy około doskonalenia swej osobowości. Dziecko bowiem — już 8 czy 9-letnie

<sup>1</sup> *H. Parkhurst*. Education on the Dalton Plan.

<sup>2</sup> *Helen Parkhurst*. Die Universitätsschule der Kinder. Das Werd. Zeitalter. Zeszyt II, R. 1924).

ma poczucie obowiązku i pragnienie dokonania jakiegoś czynu, do czego szuka odpowiednich środków i sposobów. W naturze dziecka widzi tedy *Hel. Parkhurst* potrzebę ruchu, swobody i pragnienie dokonania jakiejś pracy samodzielnie. Obok tego tkwi w naturze dziecka głębokie poczucie godności osobistej i słusznie przypomina twórczyni szkoły daltońskiej głębokie zdanie *Emersona*, według którego odrodzenie szkoły i tajemnica wychowania polega na poszanowaniu ucznia — zdanie, powtarzane ciągle w dziejach pedagogii przez największych myślicieli, między nimi i przez naszego *Trentowskiego*, który w każdym dziecku uznaje bóstwo człowieka, a więc istotę zdolną do samorozwoju, do ustawicznego doskonalenia i ujawniania tkwiących w niej zasobów duchowych. Tak więc idea kooperacji, zasada swobody, zasada samodzielnej pracy i zasada prawdziwego szacunku dla godności osobistej ucznia, dla jego osobowości stanowią filary, na których opiera się System Daltoński.

W szkole daltońskiej niema — jak już wspomniano — klas, izb szkolnych, istnieją natomiast pracownie, warsztaty, laboratorja, gabinety, biblioteki, czytelnie i sale dla studjów, w których uczniowie samodzielnie pracują. Są tam sale: geograficzna, przyrodnicza, historyczna, literacka i t. d., wszystkie zaopatrzone w potrzebne pomoce naukowe i w odpowiednią bibliotekę. W sali geograficznej znajdują się tedy mapy, plany, obrazy, globusy i t. p., obok w sali historycznej zgromadzone są książki, szkice, mapy, tablice chronologiczne, sztychy i inne środki naukowe. W sali literackiej umieszczone są dzieła znakomych pisarzy, a wszelkie „Podręczniki kompilatorskie“, t. zw. u nas „Wypisy i książki do czytania“, jako produkt handlu, są według słów Heleny Parkhurst, „skazane na wygnanie bez litości“. Młodzież czerpie wprost u źródła i obchodzi się bez pośredników.

Nauka nie odbywa się tedy w klasach, gdzie nauczyciele podają wiadomości, a uczniowie przyjmują je zazwyczaj biernie, ale w pracowniach. Tu uczeń zdobywa samodzielnie wiedzę z różnych dziedzin nauki, występując poniekąd w roli badacza, w roli młodocianego odkrywcy tajników wiedzy i umiejętności ludzkiej. Nauczyciele podają pewne zagadnienia, tematy z zakresu poszczególnych przedmiotów, a uczniowie opracowują je samodzielnie w odpowiednich laboratorjach i w kolejności według własnego upodobania. Główne zadanie nauczyciela polega na udzielaniu odpowiedzi na pytania uczniów. Nauczyciel jest tu więc dyskretnym kierownikiem, doświadczonym doradcą, który śledzi postępy ucznia, jego zainteresowania, przychodzi mu z pomocą, wskazując na żądanie środki umożliwiające i ułatwiające rozwiązanie tematu, zadania, którego się uczeń podjął. W szkole daltońskiej widzimy zatem istotną zmianę: usunięte zostało nauczanie, a w jego miejsce zapanowało uczenie się.

Przy dawnym systemie nauczania starał się nauczyciel utrzymać równomierne tempo w podawaniu wiadomości wszyst-

kim uczniom bez względu na ich poziom intelektualny, ich uzdolnienia i zainteresowania. Uczniowie usiłowali dotrzymać kroku, dostosować się do tempa pracy w zakresie poszczególnych przedmiotów. Ale wysiłki te były nadaremne, ponieważ umysł każdego ucznia pracuje w różnym tempie i niejednemu trudno było nadążyć w opanowaniu przedmiotu, niejeden w tym lub owym przedmiocie pozostawał w tyle. W innym natomiast przedmiocie byłby niezawodnie postąpił daleko naprzód, gdyby na to pozwalała dawna metoda nauczania. Co najwyżej opanował uczeń dany materiał pamięciowo, ale nie przyswoił go sobie istotnie, nie wzbogacił swej psychiki. Dziecko może się np. wyuczyć na pamięć utworu poetyckiego w ciągu 10 czy 30 minut, ale aby utwór ten stał się istotną własnością jego duszy, na to potrzeba nieraz dość długiego czasu.

W szkole daltońskiej uwzględni się podobnie jak w zwykłych szkołach różny poziom umysłowego rozwoju dziecka i dla poszczególnych stopni przeznacza się odpowiedni do poziomu intelektualnego materiał naukowy. Jednakże dzieci różnych stopni pracują tu razem we wspólnych laboratorjach, wymieniają swoje myśli i pomagają sobie wzajemnie. Urządzenia szkoły daltońskiej zmierzają właśnie do takiej współpracy.

Każdy uczeń danego stopnia otrzymuje z reguły jednakowe zagadnienie w formie pisemnej lub szkicu; każdą część wykonanej pracy notuje w przeznaczonym na to zeszytce w postaci wykresu. Codziennie zwracają się najpierw uczniowie danego stopnia do nauczyciela, do swego „doradcy klasowego” i omawiają z nim wspólny temat. Rano, 15 minut przed rozpoczęciem swej pracy, zgłaszają się uczniowie do nauczyciela z zapytaniami, przedstawiają mu trudności, jakie im się nasunęły podczas wcześniejszej pracy nad rozwiązaniem zagadnienia, zasięgają porady co do planu i podziału swego zadania. Czas ten poświęcony jest tedy głównie organizacji pracy, nauczyciel stwierdza, jak daleko uczeń postąpił w opracowaniu poszczególnych działów swego zadania. Po takim omówieniu każdorazowego stanu pracy udają się uczniowie wszystkich stopni do różnych pracowni i tam w dalszym ciągu zajmują się odnośną częścią zadania. W laboratorjach spotykają się grupy uczniów i pracują wspólnie przy jednym stole nad rozwiązaniem wspólnych zadań, przyczem odbywa się żywa wymiana myśli. W ten sposób wytwarza się w każdej pracowni pogodna i radosna atmosfera pracy społecznej, budzą się i rozwijają uczucia społeczne. Dzieci według upodobania pracują w jednym laboratorjum kilkanaście minut lub całe przedpołudnie, przechodzą swobodnie z jednej pracowni do drugiej, nie pytając o pozwolenie.

Wszystkie zadania ma każdy z uczniów wykonać w ciągu jednego miesiąca szkolnego, liczącego 20 dni (tydzień szkolny liczy 5 dni) i stąd jeden dzień szkolny przyjmuje się jako jednostkę mierniczą. Dla poszczególnych działów zadania (tematy z matematyki, przyrody, historii, geografji, języka i t. d.)

oznaczony jest przeciętnie czas wykonania, pozostawia się jednak każdemu swobodę w powolniejszym lub szybszym tempie wykonania tematów z zakresu poszczególnych przedmiotów. Zanim uczeń otrzyma drugie zadanie, musi wpieryw skończyć poprzednie. Jeśli wykona swe zadanie przed upływem oznaczonych 20 dni, może natychmiast podjąć następne zadanie.

Każdy uczeń otrzymuje rodzaj notatnika, t. zw. „kartę z a d a n i ą”, w której notuje codziennie postępy w zakresie poszczególnych działów swej pracy<sup>1)</sup>. W ten sposób kontroluje wyniki pracy, przedstawione w postaci wykresu. Nauczyciel sprawdza ilość dni, potrzebną każdemu uczniowi do wykonania zadania i zachęca go do należytego podziału czasu stosownie do trudności, jakie nasuwają poszczególne tematy. Skoro n. p. uczeń w piątym dniu pracy skończył 20 cząstek swego zadania z zakresu przyrody, musi wpieryw wykonać wszystkie inne działy swego zadania (a więc z geografji, historii, języka, matematyki i t. d.), zanim dozwolone mu będzie podjąć następne zadanie przyrodnicze.

Zadania z zakresu jednego przedmiotu, n. p. matematyki, zabierają danemu uczniowi więcej czasu, aniżeli n. p. z języka, zależnie od zdolności i zainteresowań. W szkole daltońskiej możliwe jest uwzględnienie tempa pracy każdego ucznia w zakresie poszczególnych przedmiotów nauki, przy takim systemie nauki poznaje też uczeń swoje uzdolnienia, co rozumie się wywiera duży wpływ na jego stosunki w życiu późniejszym.

Zniechęcenie do pewnych przedmiotów znika; uczeń stwierdza natomiast, że zdolności jego w tym lub owym przedmiocie są słabe i braki te nadrabia odpowiednim podziałem czasu. *Helena Parkhurst* przytacza zdanie jednego z uczniów szkoły daltońskiej o większej wartości nowego systemu edukacyjnego w porównaniu z dawną szkołą. „Jeśli dawniej nie mogłem postąpić w jakimś przedmiocie, winę tego przypisywałem — ja i moja matka również — nauczycielce; teraz przekonuję się, że dla zrozumienia jednych rzeczy potrzeba mi więcej czasu, niż dla innych. Zdarzają się dni, w których jakiej rzeczy żadną miarą zrozumieć nie mogę i wówczas zabieram się do innego bardziej interesującego zadania i praca idzie doskonale. Rzecz szczególna, że skoro dnia następnego wracam znowu do rzeczy poprzednio dla mnie trudnej, wszystko mi się rozjaśnia i rozumiem teraz dobrze“.

Przed końcem nauki przedpołudniowej przychodzą uczniowie jednego stopnia do nauczyciela-specjalisty na konferencję celem omówienia wykonanej pracy. Każdy prawie uczeń wnosi coś wartościowego, ponieważ każdy ujmuje swą pracę z innego punktu widzenia. W ten sposób opracowują uczniowie wspólnie z nauczycielami codziennie część swego miesięcznego zadania.

<sup>1)</sup> Zob. artykuł „Z najnowszych prób reformy wychowania” *M. Sokalowej* (Szkoła Powszechna, Zesz. II, R. 1922).

Każdy z nauczycieli-specjalistów ogłasza na tablicy szkolnej, umieszczonej u wejścia do budynku godzinę, w której uczniowie danego stopnia winni się zgromadzić celem omówienia zadanych tematów lub wykonanych prac. Dzieci, przychodząc rano do szkoły, odczytują ogłoszenia na tablicy i według nich orientują się, u którego nauczyciela mają się zebrać. Nauczyciel gromadzi np. tych uczniów, którzy doprowadzili pracę do pożądaných wyników i ci mogą otrzymać nowy materiał. Jeśli nauczyciel zgromadzi wszystkich uczniów danego stopnia, wówczas wywiesza na drzwiach laboratorium ogłoszenie, że w tych a tych godzinach pracownia ta jest zamknięta, uczniowie zaś innych stopni, którzy właśnie mieli zamiar tu pracować, zmuszeni są w tym czasie udać się do innej pracowni. Po upływie niedługiego czasu dzieci przyzwyczajają się do takiej organizacji pracy i tuż po przyjeździe do szkoły przeglądają dokładnie ogłoszenia na tablicy, według których układają sobie odpowiedni plan pracy. Nauczyciel może tedy pracować z jedną grupą uczniów bez straty dla innych, którzy równocześnie uczą się w innych pracowniach.

W ten sposób przedstawia *Helena Parkhurst* w ogólnym zarysie System Daltonski, który stanowi nową drogę życia w szkole. Na drodze tej jednostka szuka i znajduje siebie, swoje ja, urzeczywistnia swą osobowość.

O próbach wprowadzenia Sytemu Daltonskiego w Anglii napisał obszerniejsze studjum pedagog francuski *M. Garde*. Zwiedził on w r. 1922 wyższą szkołę elementarną dla dziewcząt tak zwaną „Central School” w Cambridge, w Anglii, która to szkoła wprowadza stopniowo w życie system edukacyjny *Heleny Parkhurst*; wrażenia swoje i refleksje w związku ze zwiedzeniem tej szkoły ogłosił w czasopiśmie „Revue Pédagogique”<sup>1)</sup>.

„Central School” w Cambridge mieści się w nowym, czystym, wzorowym budynku w stylu angielskim zdala od centrów pracy. Pawilony połączone galerjami ołączają prostokątne dość rozległe podwórze. W salach dużo światła i powietrza. Do „Central School” przyjmują uczennice w wieku od lat 11 i z reguły pozostają w szkole 4—5 lat. Wchodzi z p. *Bailey-Churchill*, dyrektorką szkoły — opowiada p. *Garde* — do wyższego oddziału kl. I (oddział najniższy to X). Małe Angielki są właśnie przy pracy, zachowują się zdumiewająco spokojnie i cicho. Salę wypełnia około 30 uczennic. W sali zwracają moją uwagę przepiękne sztychy artystyczne, dar obywatela z Cambridge, widzę półki pełne książek, szkice różnych narzędzi i rodzajów broni. Na sztaludze rozwieszona duża tabela, podzielona na kolumny; tu znajdują się grupy pytań z historii, oznaczone numerami. Na końcu każdej grupy po wykazie książek, odnoszących się do danej kwestji, umieszczone są zajmujące wycinki z czasopism periodycznych i dzienników. Uczennice są właśnie w toku poszukiwań, robienia notatek, opracowują jedno z zagadnień w podanej grupie — szukają na nie odpowiedzi.

<sup>1)</sup> *M. Garde*. Le plan Dalton. (Rev. Ped. Nr. 11 r. 1923).



*P. Morley*, nauczycielka historii, mająca ukończone studia w uniwersytecie londyńskim, opowiada, w jaki sposób zorganizowała robotę, jak się cieszy osiągniętymi wynikami. W roku 1921/1922 przystąpiła wraz z uczenicami wyższego oddziału do tematu bardzo poważnego „Europa, począwszy od r. 1815”. Aby ułatwić lekturę dzieł, znajdujących się w bibliotece szkolnej, podała p. M. dziesięć punktów, odnoszących się do jednego z państw, a uczennice stosownie do swych upodobań obierały jeden z nich i do opracowania wybranej kwestji miały ok. 12 tygodni czasu, Z końcem każdego miesiąca nauczycielka oceniała i krytykowała ich prace. Zainteresowanie uczenic było duże, tem bardziej, że temat ten nie był dotąd poruszany, a istotny stan Europy 19 stulecia, który każdego zajmuje, stopniowo się im rozjaśniał. Program z historii na rok następny ma charakter odmienny. Nauczycielka chce skłonić uczennice do pogłębiania wiadomości już nabytych; tematem będzie rozwój społeczny i ekonomiczny Anglii, od epoki kamiennej począwszy. Rysunki wykonane ręką nauczycielki przedstawiają ślady tej epoki. Przy każdej opoce uwzględnia też w zarysie stan Europy współczesnej. Zadania t. j. rysunki, wypracowania pisemne, uporządkowanie zbiorów, podzielone na miesiące. Na październik przypada skolekcjonowanie sztychów i wykres ilustrujący imigrację ludzi i zwierząt ku Zachodowi.

W jednym z kruzganków zwracają uwagę trzy uczennice, zajęte przy stole wypisywaniem liczb. Są to dziewczynki, oddające się gorliwie matematyce i wyprzedzające w znacznym stopniu swoje koleżanki. — Wchodzimy na pierwsze piętro, gdzie w jednym z pawilonów mieści się laboratorium o wspaniałem oświetleniu. Naokoło prostokątnego stołu siedzą 12-letnie dziewczynki. Wzdłuż ściany na półkach ustawione są różne aparaty i przyrządy fizyczne. Nauczycielka objaśnia i zachęca uczennice do pracy nad obranym tematem. Również i w nauce literatury, w lekturze wypróbowano w „Central School“ System Daltoński.

Zarówno nauczyciele, jak i uczennice wyrażają się przeważnie nader życzliwie o nowym systemie edukacyjnym. Większość uczennic ceni to, że mają pracę twardszą, więcej dokładną i zaszczytną. Niektóre poważniejsze umysły z radością utrzymują, że jest dobrze przyzwyczaić się do wysiłków, których wymaga życie. Natury sumienne i skrupulatne znajdują przyjemność w zatrzymywaniu się nad trudnościami, powracania do nich, zadawania pytań sobie i innym. Zdaje się, że istotnie System Daltoński daje niezwykle sposobności rozwoju umysłowego i moralnego; przyznają to wszyscy nauczyciele. Znać postępy w kompozycji, w wypracowaniach, w stylu, w wysławianiu się. Są jednak wśród uczennic „Central School“ i przeciwniczki nowego systemu. Te wolałyby, aby wszystkie miały jedno i to samo zadanie, aby lekcje odbywały się z profesorem, któryby im wszystko wytłumaczył. Są to — jak utrzymują nauczycielki — zwolenniczki najmniejszego wysiłku.

Nader interesującą i znamioną dla umysłowości francuskiej jest krytyka Systemu Daltońskiego ze strony p. *M. Garde'a*, jako przedstawiciela kultury romańsko-lacińskiej. Twierdzi mianowicie p. *M. Garde*, że System Daltoński jest wytworem umysłowości anglo-saksońskiej, która jest przeciwstawieniem geniuszu lacińskiego. My Francuzi — mówi p. *Garde* — również żądamy, aby dziecko myślało samodzielnie, ale sądzimy, że myśl jego znaleźć powinna soki odżywcze w umyśle dojrzałym, my zwracamy jego uwagę na pojęcia, zwracamy jego wzrok ku prawdzie, słowem pobudzamy jego inteligencję, jego zdolność rozumowania. System Daltoński apeluje do głębszych instynktów, do skłonności, do temperamentu, do charakteru. W istocie, zaprzecza on naszym przyzwyczajeniom i zasadom, pociąga jednak, bo jest nowością, czemś niezwykłym i zmusza do zastanawiania się nad samą istotą naszych metod.

Pozwolimy sobie tutaj podnieść przedewszystkiem to, co się nam wydaje trudne do przyjęcia, a może nawet niebezpieczne, przynajmniej gdy idzie o wychowanie dziecka francuskiego.

Pani *Parkhurst* utrzymuje, że już dziecko 8-letnie oddać się może poszukiwaniom przy pomocy kwestjonarjusza, na co zresztą daje przykłady z życia w Ameryce. Nam się jednak zdaje, że osobista praca dziecka w wieku od lat 8 do 12 powinna polegać głównie na możliwości zastosowania reguł, podanych mu przez nauczyciela i dokładnie objaśnionych. Jest to rzecz zbyt poważna pozostawienie dziecka od początku jego własnemu doświadczeniu. Jak może ono uniknąć nudy powolnego nader rozwoju, niesłychanych błędów i niedorzeczności, mylnych a stanowczych kroków, które mogą tamująco działać na jego rozwój indywidualny?

Zresztą naśladowanie, reprodukowanie, postępowanie pod kierunkiem jest również terminowaniem istoty ludzkiej. Świat nie nasuwa nam podczas życia wyłącznie zadań, na które musielibyśmy odpowiedzieć osobistymi postanowieniami, przemyślaniami i odważniami — on daje nam na szczęście żywe przykłady rozsądku i cnoty. Skoro p. *Parkhurst* umieszcza w pracowni jako rzecz najważniejszą wśród pomocy naukowych książki, napisane przez przodowników ludzkości, każe tedy milczeć jednemu nauczycielowi, aby mogli mówić inni. Jednakże ci ostatni przemawiają do człowieka dojrzałego; rola zaś nauczyciela-Francuza polega na tem, by być ich tłumaczem uważnym i wiernym względem dzieci, które wychowuje.

Czyż należy sobie odmówić tego współzycia z największymi i najmniejszymi? Czyż mamy wyrzec się naszego powołania, które nam nakazuje prowadzić dziecko w świat ducha? Osobowość nauczyciela wywiera głęboki wpływ na ucznia; nasze poszukiwanie prawdy, wspólne skupienie się, jakoby w modlitwie — oto momenty wychowawcze, działające daleko silniej, niż formalne rezultaty, które się okazują niewystarczające. Najlepsze nauczanie jest to, które daje uczniowi wrażenie wielkiego wysiłku ze strony nauczyciela i które budzi w nim sympatję dlań i chęć naśladowania jego przekonania i skromności. Rozpoznaje

wtedy naturę wysiłku intelektualnego, pojmuje skrupuły, zauważa konstrukcje logiczne, przychodzi do zrozumienia funkcji myśli, jest w kontakcie z myślą czynną i żywą.

Najczęściej lekcja przybiera charakter współpracy gorącej, tworzy się nastrój duchowy, praca wewnętrzna staje się intensywniejsza, każdy wnosi swój osobisty punkt widzenia, oto rodzą się pomysły, inwencje w sposób spontaniczny, a pomiędzy nauczycielem a uczniami wytwarza się więźń duchowa — zrozumienie wzajemne, czuła przyjaźń, oparta na wspólnej inteligencji. Nie jest to braterstwo przypadkowe, jak w systemie Daltona, ale korzenie jego tkwią głęboko we wspólnej pracy, trwającej przez czas dłuższy.

Czyż nie byłoby nierozsądkiem tłumaczyć dziecku, że tylko to ma znaczenie, co ono samo wyszuka. Może być, że instynkt społeczny jest dość silnie rozwinięty w rasie anglo-saksońskiej i że niema obawy, iż system taki wytworzy dziki indywidualizm. We Francji nie byłoby to bezpieczne. Tam umysły z natury są krytyczne i niezależne. Zachwyt dla nauczyciela, którego się obawia p. *Parkhurst*, jest tu zazwyczaj przejściowy; u dzieci francuskich jest fantazja, pragnienie nowości, czegoś nieprzewidzianego i niebywałego, tendencja raczej ku odrzuceniu wszelkiej tresury, niż do naśladowania, czy też do rutyny. Chcąc przyszłe społeczeństwo uchronić przed wstrząśnieniami anarchji i bezładu ogólnego, dążyć należy do wychowania racjonalnego w szkole, dzieci nauczyć się winny szacunku dla zasad wyższego porządku i uznawać drabinę wartości.

Zwazywszy to wszystko, może być, że szkoła francuska przedstawia obecnie obraz zsystematyzowania zbyt ograniczony; w miarę zdobyczy naukowych, w miarę jak się życie komplikowało, zadanie stawało się trudne, gdyż chcieliśmy podać dziecku wszystkie bez wyjątku wiadomości. Stąd pochodzi pokawałkowanie czasu, nieskończona ilość lekcyj, obserwacje summaryczne i powierzchowne. Stąd też umysły przeciętne asymilują wiedzę taką niedokładnie, ujawnia się tendencja do pracy wyłącznie pamięciowej bez wartości racjonalnej. P. *Parkhurst* przypomina rzecz słuszną, że przedewszystkiem zapoznać się należy z potrzebami dziecka. Trzeba wraz z niem odgadnąć, w jaki sposób chce żyć, nie zaś myśleć wyłącznie, żeby je przystosować do wszystkich potrzeb naszego życia. Umieć ucznia wezwać, aby się wypowiedział szczerze — myśl ta obowiązuje przedewszystkiem okres młodzieńczy, kiedy ujawniają się sądy, gusta, uczucia. W szkołach naszych posiadamy nieskończoną wartość osobistej refleksji; należałoby ją rozszerzyć. Nie zapuszczając się tak daleko, jak p. *Pankhurst*, która nie zatrzymuje nic z dawnych zwyczajów, możnaby dążyć do ustanowienia osobnych godzin swobodnej pracy uczniów w szkole, w urządzonych odpowiednio salach, pod kontrolą nauczycieli. W ten sposób możnaby lepiej poznać młodzież, wspierać jej inicjatywę, oryginalność, zapał właściwy tym, którzy stworzyć mają przyszłe społeczeństwo. H. R.

## Rozwój i wychowanie płciowe dziecka w świetle Freudyzmu.

(Dokończenie).

### ROZDZIAŁ V.

#### Krytyka Freudyzmu<sup>1)</sup>.

Przeciwko poglądom Freuda wogóle a metodzie psychoanalitycznej w szczególności podniosły się i podnoszą jeszcze ustawicznie głosy sprzeciwów, przebiegające całą skalą od obelg do poważnej krytyki naukowej. Gdy psychoanaliza — niewątpliwie w zbyt pospiesznym tempie i w zbyt uogólniającym zapędzie — zagarnia coraz to nowe dziedziny życia duchowego, to i głosy owe odzywają się z ust przedstawicieli różnych gałęzi wiedzy i działalności praktycznej. Z natury rzeczy protestują głównie lekarze, psychologowie i pedagogowie. Nie może być naszą rzeczą zreferować tę polemikę, w której po jednej stronie stają entuzjastyczni zwolennicy Freuda, po drugiej zaś jego przeciwnicy. Chcemy

<sup>1)</sup> Literatura seksologiczna o charakterze polemicznym, krytycznym i apologetycznym w stosunku do teorii i techniki Freuda nazbyt jest wielka, by ją tu przytaczać można. Z klasycznych dzieł ściśle seksologicznych, których autorowie w mniej lub więcej krytyczny sposób stosunek swój do Freuda określają, wymienimy tylko następujące: *Dr Havelock Ellis*: „Geschlechtstrieb u. Schamgefühl“ (tłum. z angielskiego Julia E. Kötscher. Würzburg 1901), „Das Geschlechtsgefühl“ (tłum. Dr. Hans Kürell, Würzburg 1903), „Mann u. Weib“ (II wyd. tłum. Dr. Hans Kürell, Würzburg 1909), *Dr. Albert Moll*: „Untersuchungen über die Libido Sexualis“ Berlin 1897 — 1898, „Das Sexualleben des Kindes“ (Lipsk), oraz *Iwan Bloch*: „Das Sexualleben unserer Zeit in seinen Beziehungen zur modernen Kultur“ (Berlin 1909).

Z literatury ściślejszej przytaczamy (prócz wymienionych w tekście): *C. G. Jung*: „Versuch einer Darstellung der ps. Theorie“ (Jhb. für ps. und ps. path. Forschungen V. 1913.), *Bleuler*: „Die Psychoanalyse Freuds“ (Jhb. II. 623-730) — oba w duchu psychoanalitycznym, nadto: *Regie et Hésuard*: „La Psychoanalyse“. Alcan (z obszerną literaturą), i *P. Janet*: „La Psychoanalyse“ Journal de Psychologie 1914. Nr. 1 i 2; z obozu przeciwnego *Kronfeld*: „Über die psychologischen Theorien Freuds u. verwandte Anschauungen“ (Archiv für die gesamte Psychologie. (T. XXII. 1911. 130-248) — odpowiedź z obozu freudowskiego *Gastona Rosensteina* (Jahrbuch für ps. u. ps. path. Forschungen V. 193. 741-798). — Artykuły i prace krytyczne: *Kuno Mittenzwey*: „Versuch zu einer Darstellung u. Kritik der Freudschen Neurosenlehre“ (Ztsch. für Pathopsychologie I. i n.), *Isserlin*: „Die ps. Methode Freuds“ (Ztsch. für die gesamte Neurologie u. Psychiatrie I. 1910), *J. H. Schultz*: „Psychoanalyse. (Ztsch. für angewandte Psychologie u. psychologische Sammelersuchung II. 1909), tegoż: „Freuds Sexualpsychoanalyse“ (Berlin 1917), — artykuły w „Zeitschrift für Sexualwissenschaft“ (wyd. przez A. Eulenburga i Iwana Blocha): *Dr. Heinrich Körber*: „Die Freudsche Lehre u. ihre Abzweigungen“ (T. III. 1916. I. Z.), *Iwan Bloch*: „Über die Freudsche Lehre“ (T. III. 1916. IV. Z.) i i. — Ze stanowiska pedagogicznego omawiają freudyzm: *P. Häberlin*: „Psychoanalyse u. Erziehung“ (Bericht der Verhandlungen des Intern. Vereins für mediz. Psychologie u. Psychotherapie. Wiedeń 1913), oraz *Dr. H. Müller*: „Psychoanalyse u. Pädagogik“ (Ztsch. für pädag. Psych. u. exper. Pädagogik. 1917. I. II. III.), — prócz już wspomnianych lub przytoczonych w dalszym ciągu niniejszego rozdziału. U nas krytycznie zajmują się Freudyzmem szczególnie wymienione już w innym miejscu prace *Blachowskiego*, *Bandrowskiego*, *Nunberga*, *Wotowicza* i i.

tylko odnośnie do naszej kwestji (życia płciowego dziecka) zestawić zasadnicze plusy i minusy.

Nie ulega wątpliwości, że zasługą Freuda pozostanie to, że zwrócił baczną uwagę na życie płciowe dziecka w okresach wyprzedzających okres pokwitania, dowiódłszy, że popęd ten istnieje i objawia się nie tylko, jak na ogół przypuszczano, dopiero w tym okresie; że on pierwszy dał syntetyczny pogląd na ciągły rozwój życia płciowego człowieka od dzieciństwa do dojrzałości; dalej, że dowiódł wpływu, jaki przeżycia płciowe z dzieciństwa mają na całe życie późniejsze człowieka; że wykrył mechanizm wielu błędów dziecięcych i późniejszych nerwic, ukazawszy ich źródło w owych właśnie przeżyciach dziecięcych; że w swej teorii psychoanalitycznej taki nacisk położył na moment nieświadomości, czem psychologję ogólną rozszerzył i pogłębił a pedagogji wskazał dziedzinę dotąd prawie nieuwzględnianą zgoła i rokującą niewątpliwie pewną prawnie poglądów na wychowanie, jako metodę i jako cel<sup>1)</sup>, w swej technice psychoanalitycznej zaś opracował metodę wnikania do tej nieświadomości i wywalania symptomotwórczych kompleksów. (Pomijam oczywiście znaczenie Freuda w patologji nerwic, głównie tzw. psychonerwic, a po części i psychoz). Wszyscy poważni przeciwnicy Freuda (zupelni lub częściowi) nie podają też w wątpliwość samego charakteru jego, jako człowieka i uczonego. Miano „poważnego badacza” przyznaje mu *Kronfeld*, „logiczną bystrość” podziwia w jego wywodach *T. Heller* („Grundriss der Heilpädagogik” 1912. str. 113), tożsamo *Aschafenburg*, *Forel*, *Isserlin*, *Binswanger*, *Friedländer*, *Kraepelin*, *W. F. Förster*, *William Stern*

<sup>1)</sup> Uczynił to już przedtem *Waldstein* w pracy pt. „Das unterbewusste Ich und seine Bedeutung für die Erziehung” (Wiesbaden, Bergmans Verlag.) — Nie od rzeczy będzie zwrócić uwagę na doniosłą rolę, jaką w etjologii zbrodni instynktu płciowego przypisuje nieświadomości *T. Ribot* („Psychologia uczuć”, str. 303 i n.). Pomijając „dziedziczność” oraz „zwyrodnienie”, jako „niczego nie wyjaśniające”, wymienia *Ribot* następujące przyczyny owych zbrodni: 1. anatomiczne i fizjologiczne (budowa organów płciowych), 2. społeczne (współżycie ludzi jednej płci) oraz 3. nieświadome, o których to ostatnich tak mówi: „Polegają one na dziwnych skojarzeniach pojęć, które tworzą się w okresie dojścia do dojrzałości płciowej\*) i których ostateczna przyczyna wymyka się nam. Co więcej, spostrzeżenia zdają się przekonywać nas, że już w wieku bardzo wczesnym (około piątego lub szóstego roku) powstają pewne nieświadome zjawiska płciowe, wywołujące skojarzenia pojęć, stające się w wieku późniejszym podścieliskiem naszych uczuć i chcen. Większość tych skojarzeń są zjawiskami niestalemi i pozostają w dziedzinie nieświadomości. U zwyrodniałych nabierają one charakteru popędogo i przesładowczego, będącego charakterystyczną cechą ich psychologii; od ich natężenia zależy stopień towarzyszącej im świadomości, siła związanych z niemi wspomnień, wreszcie znaczenie, jakiego nabierają w późniejszym życiu.

Istnienie pod-osobowości nieświadomej, rządzącej osobowością świadomą, objawia się w danym wypadku daleko wyraźniej, niż gdzieindziej.\*

\*) Podkreślenie to, jakoteż następne pochodzą odemnie i stwierdzają tę — wobec niepowoływania się *Ribota* na Freuda — zastanawiającą u obu zgodność interpretacji psychologicznej zjawisk z dziedziny „Vita sexualis”.

i w. i. Nie można Freuda czynić odpowiedzialnym za niesu-  
mierność tych, którzy praktykują tzw. „dziką psychoana-  
lizę” — przeciwko tym zwraca się sam Freud niejednokrotnie (Kl.  
Schriften I. 109. 137 i n. 230. II. 14, 34) — oraz za ekstrawagancję  
pomysłów np. Junga, który pojęcie libido rozszerza do zna-  
czenia metafizycznego a objawy jej u dziecka tłumaczy jako  
„tęsknotę za łonem matki”, w śledzeniu zaś jej prze-  
mian w psychologii ludów (religii i mytologii) puszcza niejedno-  
krotnie wodze swojej fantazji, — (por. np. „Wandlungen u. Symbole  
der Libido”, Jahrb. für psa. u. psychopath. Forschungen T. IV.) —  
lub za nienaukowość Stekla, Sadgera i i., zbyt gwałtownie inter-  
pretujących wszelkie objawy twórczości artystycznej wy-  
łącznie zapomocą konstelacji seksualnych.

Mimo tych „okoliczności łagodzących” i mimo niewątpli-  
wych zasług Freuda i tak jeszcze dość pozostaje punktów, prze-  
ciw którym zastrzeżę się obecna nauka przez swych przedstawicieli  
w sposób jak najbardziej stanowczy. Z bogatej literatury polem-  
iczno-krytycznej przytoczymy tu opinię *T. Hellera* (o. c.), prze-  
mawiającego w imieniu patologii i pedagogii leczniczej, oraz  
*W. F. Foerстера* („Psychoanalyse und Pädagogik“ Österreichische  
Rundschau T. XXXV. Z. 2., nadto w „Sexualethik und Sexual-  
pädagogik“ (1913) Roz. „Neurose und Sexualethik“ str. 122 i n.  
i w „Erziehung und Selbsterziehung“ Roz.: „Sexualpädagogik“  
(„Wychowanie i samowychowanie“ przekład mój. Nakł. Gebeth-  
nera i Ski) — i *W. Stierna* („Die Anwendung der Psychoanalyse  
auf Kindheit. Ein Protest“. Ztsch. für angewandte Psychologie  
1913. T. 8. Z. 1. 2.), przemawiających w imieniu pedagogii i psy-  
chologii, — do których pokrótce dołączymy jeszcze opinie kry-  
tyczne kilku innych badaczy.

#### *Krytyka T. Hellera.*

*T. Heller*, uznając w przeważnej części poglądy Freuda,  
sądzi, że odnosić się one mogą jedynie do osobników anormal-  
nych, bo, — jak mówi — „nie potrzeba zbyt wielkiego doświad-  
czenia, by udowodnić, że u wielu dzieci, zwłaszcza u dziewcząt,  
nie można zauważyć aż do okresu pokwitania najlżejszych nawet  
znaków popędu płciowego“ (o. c. 113). Natomiast wśród dzieci  
seksualnie neurotycznych. wykazać można istotnie, że posiadają one  
przedwześnie rozwinięty i nadmierny popęd płciowy, że upra-  
wiają owo „cmokanie“ (Ludeln, Lutschen, Dudeln) i onanię nie-  
mowlęcą i że oddają się autoerotyzmowi poszczególnych sfer  
ero-genetycznych. Co do „cmokania“ nie sądzi Heller wraz z A.  
Mollem (Das Sexualleben des Kindes. Berlin 1909, str. 115), ażeby  
ono u wszystkich niedorozwiniętych dzieci miało charakter sek-  
sualny. Ów nałóg u wielu psychopatów — nawet dojrzałych —  
oddziaływa jedynie usypiająco a pochodzi — podobnie jak ona-  
nja — z ogólnej psychopatycznej konstytucji. — Natomiast  
u t. zw. psychopatologicznych dzieci wykazuje Heller na pod-  
stawie własnych spostrzeżeń, tudzież Molla, Weygandta, pani

Stelzner, Bleulera i z powołaniem się na psychoanalitików: Freuda, Stekla, Junga i. — te same zбочenia seksualne, co Freud. „Tu znajdujemy już u małych dzieci wybitną erotykę, jak ją Freud znakomicie opisał — on oczywiście z tą supozycją, że właściwościami te posiadają wszystkie dzieci, gdy tymczasem my przyznajemy je tylko dzieciom wyraźnie psychopatycznym.“ (str. 511.) Wymienia Heller np. orgjastyczną manję całowania (u 7 letniej dziewczynki), masturbację (u 4 letniego chłopca) i żądze oglądania nagości (voyeur), erekcje, autoerotyzm a nawet pożądanie płci drugiej (u 9 letniego chłopca), zakochanie się, popęd do okrucieństwa (sadyzm). Pani Stelzner („Die psychopathischen Konstitutionen“. Berlin 911), która zbadała 28 dzieci psychopatycznych (14 chłopców i 14 dziewcząt), znalazła u tych dzieci w wieku 2—14 lat (u 19 w wieku od 2—10 lat) najrozmaitsze formy aktualizowania popędu płciowego od najdelikatniejszych oznak erotycznych aż do brutalnych zamachów. „Znajdujemy — mówi — zarówno prostą popędową onanię cielesną albo masturbację niezwiązaną wcale z myślą o drugiej płci, jakoteż czynności, które prą ślepo i w nieokielznany sposób do płci odmiennej“. Jako czynniki, pobudzające popęd płciowy, wymienia Heller wśród innych strach (np. przed pytaniem) i karę cielesną. Zastrzega się jednak przed uświadamianiem płciowem psychopatycznych jednostek, sądząc, że tu najlżejsze już napomknienia obudzić mogą utajone popędy; za jedyną odpowiednią dla nich metodę uważa przeciwnie „jakknajintensywniejsze odwracanie uwagi“ (Ablenkung) od tych kwestyj, np. za pomocą pracy. Uważa też Heller, że przykłady przytaczane przez psychoanalitików na dowód seksualizmu u dzieci normalnych, ich zachorzeń oraz skuteczności metody psychoanalitycznej (uświadamiającej) niczego nie dowodzą, bo 1) metody te celu swego nie osiągają, a 2) dzieci te są anormalne. (Por. Jung: „Über Konflikte der kindlichen Seele“. Lipsk. Wiedeń 1910 oraz Freud: „Analyse des Phobie eines 5-jährigen Knaben“. Jahrbuch 1909. <sup>1)</sup>)

Co do psychologii zбочeń i spacjeń płciowych, przyjmuje

<sup>1)</sup> Podobne, choć i pod innymi względami negatywne stanowisko zajmuje wobec teorii Freuda A. Moll („Das Sexualleben des Kindes“ str. 13). „Co Freud opisuje jako objawy płciowości dziecięcej, jak np. pewne ruchy ssące, niema wedle mego zdania nic wspólnego z życiem płciowem, podobnie jak funkcje żołądka czy jakiegoś innego organu. Przytaczane również przez Freuda i jego zwolenników w ostatnich czasach objawy z wieku dziecięcego, tłumaczone przezeń jako seksualne a mające zwłaszcza później tak wielką odgrywać rolę w hysterji, neurastenji, nerwicy przymusowej i lękowej, jakoteż w „Dementia praecox“, pozostają w niewielkim tylko związku z właściwem życiem płciowem dziecka. W każdym zaś razie nie zbadał Freud w sposób systematyczny poszczególnych objawów seksualnego życia dziecka.“ — Zaprzecza też Moll w innym miejscu (str. 171/172) wyłącznie seksualnej etjologii nerwicy, a zwłaszcza wywodzeniu ich z seksualnych przeżyć dzieciństwa, pod metodycznym zaś względem zarzuca teorii psychoanalitycznej zbytnią dowolność w interpretowaniu „symbolów“ chorobowych, a nadto suggestywne oraz mimowolne wmawianie w chorych i nieliczenie się z ich „złudzeniami pamięciowemi“; wszystkie te błędy sprawiają, że owe historie chorobowe, do których psychoanaliza taką wagę przywiązuje, żadną miarą przekonac Molla nie mogą.

Heller w pewnej części wypadków „stłumienie“ Freuda, w większości jednak wypadków przyjmuje ogólną konstytucję psychopatyczną, objawiającą się nie tylko w przedwczesnej piciowości zбочzonej, lecz i w całym szeregu innych zбочzeń duchowych (nieuwaga, nieposłuszeństwo, lenistwo, przymusowe wyobrażenia i czynności, złudzenia zmysłowe itd.), tak że u tych osobników spełnianie autoerotycznych czy heteroseksualnych funkcji jest często reakcją tylko na ogólne uczucie dysforji, którą dzieci te starają się za wszelką cenę stłumić i w tym celu szukają silnych emocyj. — Zgodnie z temi swojemi poglądami sądzi Heller, że metody zalecane przez Freuda nie są skuteczne: albowiem z jednej strony nie możemy puścić cugli popędowi piciowemu dziecka a z drugiej ich stłumienie grozi — nerwicą. Uświadomienie zaś samo nie może złemu zaradzić; to też uważając przedwczesną dojrzałość seksualną i jej objawy za symptomata ogólnej konstytucji psychopatycznej, wysnuwa stąd Heller dla pedagogicznej terapii zasadę, że środki jej zwracające należy nie jednostronnie przeciw seksualnym objawom, lecz ze wpływać na całą psychiczną osobowość.<sup>1)</sup> — Co do samobójstwa nie sądzi Heller, by psychologia podawana przez psychoanalityków była dostateczna we wszystkich wypadkach. Wystarczy przejrzeć statystykę motywów samobójczych u dzieci, którą podaje najlepszy znawca tej materji *Eulenburg*<sup>2)</sup>, ażeby poznać ich rozmaitość ogromną. *Heller* jednak redukuje je również do ogólnej niedomogi (*Unvermögen*)<sup>3)</sup> psychopatycznej, objawiającej się w niemożności sprostanja wielu zadaniom życiowym i opanowywania uczuć nieprzyjemnych, które rosnąć wytwarzają ogólną dysforję (przygnębienie, niechęć itd.); ta zaś spotęgawwszy się do pewnego stopnia, wywołuje popęd do samobójstwa; podawane przez niedoszłych samobójców motywy uważa Heller za wtórne t.j. przypadkowe i służące jeno naturalnej u każdego człowieka potrzebie motywacji swoich postępów. — Dodać należy jednak, że istotnie w statystyce *Eulenburga* największy procent samobójstw dziecięcych przypada na motyw miłosny (na 143 męskich samobójców — 24 t.j. 16·8<sup>0</sup>%, na 122 samobójczyń—39 t.j. prawie 32<sup>0</sup>%<sup>4)</sup>).

<sup>1)</sup> Podkreślenia moje.

<sup>2)</sup> Artykuł: „Selbstmorde von Kindern und Jugendlichen“ (w „Enzyklopädisches Handbuch des Kinderschutzes u. der Jugendfürsorge“).

<sup>3)</sup> Niedomogę — w innym nieco znaczeniu — jako „poczucie pośredniości“ i reakcję przeciw temuż przyjmuje zgodnie z swą teorią (p. wyżej) jako motyw samobójstwa psychoanalityk *A. Adler* (por. jego referat w wspomianej księdze zbiorowej).

<sup>4)</sup> Natomiast starsza statystyka samobójstw dziecięcych w Prusach za l. 1883 — 1888 (*Zeitsch. des statistischen Bureaus*) stwierdza na 289 samobójstw rozmaicie motywowanych tylko 5 wypadków z motywem „nieszczęśliwa miłość“, mianowicie 4 u chłopców i 1 u dziewczęcia — „uczniów szkół wyższych“, a więc w wieku starszym.

Rzecz jasna, że statystyka „mtywów“ musi być zawsze nader niedokładna — zwłaszcza statystyka „urzędowa“ i zwłaszcza, gdy idzie o dzieci. Po-



Już przytoczone zarzuty i modyfikacje *Hellera*, dadzą się ująć w dwa kardynalne nagłówki krytyczne: 1) Freud i jego szkoła zbyt pochopnie przenoszą spostrzeżenia i fakty, stwierdzone u dzieci psychopatycznych, na dzieci normalne; 2) zbyt jednostronnie redukują wszelkie objawy „anormalne” u dzieci (a nawet normalne) do podkładu seksualnego.

\* \* \*

Jednostronność pierwsza, jak widzieliśmy, płynie z zasadniczej premisy teorii psychoanalitycznej, że zjawiska anormalne i normalne różnią się tylko ilościowo od siebie, nie zaś jakościowo, czyli że nerwice nie posiadają swoistej treści psychicznej, której byśmy i u zdrowego odnaleźć nie mogli, lecz, jak się o nerwowej chorzy wyraził C. G. Jung, „zachorowują oni wskutek tych samych zespołów, z którymi także zdrowi walczą. Zależy to od względów ilościowej natury, od wzajemnego stosunku spierających się ze sobą sił.” (Freud: O psychoanalizie str. 65). Druga zaś jednostronność płynie ze zbyt szerokiego pojęcia „pożądania” (libido) czyli utożsamienia wszelkich popędów, pragnień, uczuć itd. z popędem seksualnym albo jeszcze inaczej: ze zidentyfikowania całego pędu życiowego („élan vital” *Bergsona*) z popędem płciowym. — Dlatego terminologia psychoanalityczna razi niewtajemniczonych w nią nawet wiedzy, gdy odkrywa czy omawia fakty, pod inną nomenklaturą powszechnie znane, które też wyciżte z tej seksualnej powłoki nie budziłyby zapewne takiego zdziwienia czy — zgorzienia. Odnosi się to głównie do tzw. „kompleksu

---

wyższa np. statystyka ogromny odsetek wypadków, bo aż 86, notuje pod rubryką: „Z przyczyn niewiadomych”. — Przytaczający powyższą statystykę Dr. J. Scholtz („Wady charakteru dziecięcego” tłum. J. Wł. Dawid. Warszawa 1893. str. 187. Roz. „Samobójstwo u dzieci”) twierdzi jednakże, że „jedną z najważniejszych przyczyn usposabiających (do samobójstwa) znajdujemy w przedwczesnej dojrzałości”. Scholtz ma na myśli dojrzałość ogólną, acz zaraz potem przytacza wypadek, w którym 11-letni chłopak powiesił się z zawiedzionej miłości. W każdym razie i on jest zdania, że „przy ocenie każdego wypadku samobójstwa dziecięcego pamiętać należy o tem, że nigdy nie działa jedna jakaś przyczyna wyłącznie; zawsze katastrofę wywołuje współdziałanie kilku, może bardzo wielu okoliczności. Nadto przyjąć trzeba, że żadna przyczyna okolicznościowa nie podziela w braku usposobienia indywidualnego. — (W kwestji samobójstw dziecięcych por.: A. Eulenburg: „Sexuale Neuropathie” 1895; tegoż „Das sexuelle Motiv bei den Schülerelbstmorden” (Ztsch. für Sexualwissenschaft T. III. Z. 12 za marzec 1917) i L. Strümpell: „Die pädagogische Pathologie” (1899), J. Demoor („Anomale Kinder u. ihre erziehliche Behandlung in Haus und Schule” Altenburg 1901.), H. Enninghaus („Die psychischen Störungen des Kindesalters”), Dürckheim: („Le Suicide”), nadto Aug. Netolitzky (Körperliche Erziehung der Schuljugend”; w „Handbuch der Schulhygiene” von Dr Leo Burgerstein u. Dr A. Netolitzky II wyd. Jena 1902; tamże literatura.) I ten ostatni, stwierdzając ogromną trudność w ustaleniu motywów samobójczych u dzieci, wymienia wśród wielu innych „nieszcześliwą miłość”, dodaje jednak, że motywy te „są tylko ostatecznymi, często stosunkowo mało znaczącymi okolicznościami; przyczyna zaś głębsza tkwi najczęściej w anormalnej dyspozycji fizycznej i duchowej” str. 897.)

edypowego" i motywu kazirodczego tj. stosunku dzieci do rodziców i rodzeństwa.<sup>1)</sup>

Prócz tych dwu kategorii zarzutów głównych: uogólniania faktów psychopatologicznych i t. zw. „panseksualizmu“, podnosi się nadto trzecia kategoria zarzutów przeciw samej metodzie psychoanalitycznej — zarówno z jej naukowo-psychologicznej, jakoteż praktyczno-etycznej wzgl. pedagogicznej strony.

W poprzednim przedstawieniu tej metody podkreśliłmy rolę nieświadomości, jaką jej psychoanalityczna teoria przypisuje w życiu normalnej i anormalnej psychiki — oraz sposoby, za pomocą których psychoanalityczna technika owe nieświadome pierwiastki (życzenia, afekty, zespoły) wydobywa czy uświadamia, a temsamem zapomocą tzw. przeniesienia (Übertragung) i uwznioślenia (Sublimierung) chorą psychikę leczy, t. j. nie tylko usuwa symptomy, lecz wyzwolone siły wykorzystuje dla celów realnych.

To są — pomijając cały skomplikowany mechanizm — główne w niej momenty.

W takim ogólnem i schematycznym przedstawieniu niewątpliwie metoda ta jest słuszna i może oddać wielkie usługi — szczególnie w dziedzinie psychonerwicy (histerji), najwłaściwszej domenie badań Freuda. Wszelako przeniesiona żywcem, dosłownie, na inne dziedziny życia duchowego (jak religja, twórczość), a zwłaszcza na pedagogję, ulec musi poważnej krytyce. — Z tego też stanowiska omawiają psychoanalizę Foerster i Stern (p. wyżej).

#### Krytyka W. F. Foerstera.

Foerster przyznaje przedewszystkiem, że Freud jest niewątpliwie nadzwyczaj uczciwym i bystrym badaczem (o. c. str. 3). Przyznaje mu też wielką zasługę z powodu pełnego uwzględnienia nieświadomości i wykrycia jej roli w pedagogji i w etjologii nerwicy. Wszelako nadzwyczaj namiętnie i sarkastycznie zwraca się przeciw „panseksualizmowi“ szkoły psychoanalitycznej — szczególnie w odniesieniu do dzieci — i przeciw samej „metodzie psychoanalitycznej“, której zarzuca ciężkie grzechy przeciw naukowej metodologii, nielogiczność i fantastyczność. Ma to miejsce wedle Foerstera szczególnie w tzw. technice asocjacyjnej,

<sup>1)</sup> Zwraca na to uwagę również J. Schultz („Freuds Sexualpsychoanalyse“, str. 24): „W najnowszym stadium rozwoju psychoanalizy utożsamia Freud pojęcie „płciowości“ z treścią słowa „kochać“, tak że jest rzeczą bardzo trudną, rozprawiać się z „teorią seksualną“, gdyż zarzuca się wtedy krytykom już to „ślepotę seksualną“, już to brak zrozumienia ogólnego pojęcia „płciowy“. — Tenże autor, uważając t. zw. kompleks edypowy za fakt, dawno znany, jeno w literaturze psychoanalitycznej niesłychanie przesadzony i uogólniony, stwierdza zarazem o osobnikach konstytucyjnie nerwowych, że istotnie „pozostają one w sposób wprost nieprawdopodobny niesamodzielną częścią swego domu rodzicielskiego i że zdolności do życia stać się mogą jedynie przez wyzwolenie od tego „utwierdzenia“, jak je psychoanaliza nazywa“. — (Zbytecznie „rozszerzenie“ pojęcia „libido“ w teorii Freuda i Junga, tudzież pojęcia „uwznioślenia“ u Freuda, zarzucają również Löwenfeld i Hinrichsen).

która na podstawie wszelkich pomysłów i skojarzeń (choćby najbardziej dowolnych i przypadkowych) konstruuje „zespoły nieświadome“ — mające stałe charakter seksualny. Podstawę tę uważa Foerster za zgoła niewystarczającą<sup>1)</sup> a interpretację pomysłów za dowolną i fantastyczną. Jako przykład przytacza on analizę Freuda, dokonaną na pięcioletnim „małym Jasiu“, cierpiącym na fobję, które Freud tłumaczy „kompleksem edypowym“ tj. erotycznym stosunkiem dziecka do matki, — oraz metodę leczniczą, stosowaną doń przez ojca a zasadzającą się na powziętym z góry planie, uświadomienia dziecku owych zespołów seksualnych, co dzieje się drogą zadawania mu ustawicznych pytań w tym kierunku. Działa tu wedle Foerstera podwójna sugestja<sup>2)</sup>: autosugestia ze strony psychoanalityka i sugestja w stosunku do psychoanalizanda, idącego mimowoli w kierunku podsuwanych mu wyobrażeń seksualnych. (Foerster zwraca uwagę na wyniki badań nad tzw. psychologią zeznań (wypowiedzeń), dowodzące, jak łatwo ulegają one mimowolnym fałszom, zwłaszcza u dzieci i u neuropatów). Niebezpiecznym jest ten proceder nawet dla osób starszych, zwłaszcza dla kobiet, dziewcząt, chłopców dojrzałych, jeszcze niebezpieczniejszym zaś dla dzieci; dla tych z podwójnych względów: najpierw z powodu dowolności interpretacji, a powtóre wogóle z powodu „grzebania“ (Herumwühlen) w ich nieświadomości; jakóż nie wierzy Foerster w skuteczność terapeutyczną metody psychoanalitycznej, a nawet wprost zarzuca jej szkodliwy wpływ na psychikę chorych, powołując się w tym względzie na własne spostrzeżenia; w wypadkach zaś, w których psychoanaliza okazała się jako tako skuteczną, zawdzięcza to ona wedle Foerstera innym zgoła czynnikom, dla niej samej ubocznym, jako to sugestja, wypowiedzenie się swobodne i t. d.; lecz temi właśnie środkami i to w wyższej jeszcze mierze działają wszystkie wogóle metody psychoterapeutyczne, do których i psychoanalizę zaliczyć należy, takie np, jak „Christian science“, metoda Dubois'a, hipnoza, sugestja — a nawet szarlataneria, — i to bez szkód, wyrażdzanych przez psychoanalizę. — Ktokolwiek zna światopogląd Foerstera i jego poglądy pedagogiczne, zwłaszcza na pedagogję seksualną, ten z góry wie, że Foerster nie może być zwolennikiem „uświadamiającej“ psychoanalizy. Uświadamianie, jak wogóle wszelką specjalną pedagogję seksualną, uważa Foerster za jednostronną i bezskuteczną, jeśli nie idzie z nią w parze pedagogja „centralna“ i uniwersalna, tj. oddziałująca na całą konstytucję psychiczną człowieka; pedagogja taka, budząc pierwiastek „bohaterski“ w człowieku, bezwzględne władztwo nad własną naturą, pogłębiając ją w kierunku etyki

1) Jak już raz zauważyliśmy, Freud stoi na stanowisku tzw. bezwzględnego determinizmu; i to jest również jednostronnością — płodną w błędne następstwa, albowiem stanowisko takie nie uznaje pewnej odrębności i autonomii psychiki świądomej.

2) Na ten sam błąd metodologiczny w analizie 5-letniego dziecka przez tegoż ojca zwraca również uwagę Mittenzwey (o. c.).

i religii, — wychowuje zarazem „seksualnie“; stwarza bowiem równowagę, a potęgując energję duchową, samodzielność i t. d. usuwa temsamem zarodki zbroczeń seksualno - patologicznych, które tkwią nie w tym lub owym mechanizmie, lecz w pewnej swoistej konstytucji psychopatycznej, którą Heller nazywa „psychasthenią“, a która polega na niezdolności do równomiernego rozdzielenia energii psychicznych, do opracowania należytego pobudzeń i podniet i na nienormalnem reagowaniu na nie.

Na tę „dyspozycję“ kładzie Foerster szczególny nacisk, twierdząc, że teoria Freuda tylko w tym zakresie może mieć pewne znaczenie, nie uprawniające go jednakowoż żadną miarą do tego, by z faktu stłumienia popędu płciowego czynić ogólną teorię etjologiczną zaburzeń nerwowych. Wszak na „tłumieniu“ tego, jako też innych popędów polega całe wychowanie i rozwój etyczny człowieka; wynikałoby stąd, że młodość jest najbardziej niezdrowym okresem życia, że niezdrowe i mniej wartościowe są również okresy dziejowe o wybitnym powściągu popędu płciowego, najzdrowszym zaś — okres cesarskiego Rzymu. Nie sądzi też Foerster, by w naszym właśnie okresie, okresie rozluźnionej moralności płciowej i teorii „wyzycia się“ erotycznego, miał Freud (podobnie jak prof. Ehrenfels z Pragi) prawo wniść t. zw. kulturalną moralność płciową za te przeliczne zachorzenia nerwowe, na jej karb kładzione, — w przeciwieństwie do zachwalanej przez się t. zw. moralności naturalnej. Winę tę raczej przypisać należy owej rozwiązłości moralnej. Kwestja szkodliwości (względnie nieszkodliwości) abstynencji i monogamji nie da się wogóle z wyłącznie medycznego punktu widzenia rozwiązać w sposób ściśle naukowy, ile że, jako sprawa niesłychanie złożona, wymaga również uwzględnienia psychicznej i moralnej strony w człowieku. Z tej strony tłumienie — i związane z niem postulaty socjologiczne i kulturalne — w wyjątkowych tylko wypadkach — właśnie owej „dyspozycji“ — stać się mogą poniekąd fizycznie szkodliwymi; lecz przeciwieństwo tłumienia, tj. zupełny *laissezfaire*'yzm płciowy, oddziaływując na rozluźnieniu woli i hamulców moralnych, stać się może i fizycznie jeszcze szkodliwszym. Wszystko tu wogóle zależy od „pedagogji represji“, od ducha, w jakim dokonywa się owego tłumienia. „Jedynie właściwem pod względem pedagogicznym będzie: przedstawiać każdy akt powściągu i stłumienia pewnych objawów życia, jako środek do wyzwolenia silniejszego i cenniejszego życia duchowego, w ten zaś sposób wcielać — żeby tak rzec — wszelkie samoo graniczenie się w wielki aktywny pogląd na życie: to złagodzi psychologiczne wrazenie powściągu i odprowadzi napiętą energję na wyższe cele“. Bez takich wyższych ideałów, w imię których tłumienie popędów dokonywać się winno, czy też bez „wyrzywania“ przeciw nim popędów wyższego rzędu, niewątpliwie w człowieku istniejących i równie silnych (jak np. uczucie godności własnej, dążenie do mocy, wstydlivość, ideały religijne), tłumienie silnych popędów naturalnych, odbywające się niejako

automatycznie, może być rzeczywiście przyczyną zaburzeń nerwowych. Środkiem, uśmierającym je, nie może być tedy samo racjonalistyczne uświadomienie, lecz rozbudzenie wyższych sił duchowych.

Stwierdza też Foerster inne jeszcze niebezpieczeństwo, grożące ze strony psychoanalizy nie tylko poszczególnym pacjentom, lecz całej młodzieży w ogóle, a to przez jej popularyzowanie, a temsamem przez zwracanie uwagi i wyobraźni młodych ludzi na popęd płciowy, jako wszechwładczy, i zasłanianie im innych, wyższych, pozytywnych mocy — zwłaszcza w tym okresie życia, w którym i tak już „niepokój płciowy ciąży dość silnie na całym ich życiu duchowym, a odwiecenie ich ku wyższym celom życiowym jest wprost decydującem“.

### *Krytyka W. Sterna.*

Na tę stronę też zwraca głównie uwagę *W. Stern*. I on, podobnie jak Foerster, uznaje wiele pedagogicznie cennych pierwiastków w psychanalizie. Tak np. (mówi) „może życzenie zrekompensowania zabarwionych uczuciowo słabych stron psychicznych właśnie we wczesnym dzieciństwie wyłumaczyć niejedno zjawisko (np. gdy słabość kryje się poza krnąbrność, gdy utwierdzone do autorytetu dziecko tak chętnie gra rolę ojca czy nauczyciela, a dziewczę ubogie — rolę księżniczki). W obserwacji wyższych okresów wieku dzieciennego psychoanaliza zaostcza wzrok na pewne utajone symptomy wczesnej płciowości; przyznać należy, że już na długo, zanim występują widoczne, grubo-zmysłowe popędy i czynności, istnieją przedstopnie ich z odcieniem seksualizmu, który młodym ludziom może być zupełnie niejasnym lub nieświadomym; należy tu tak częste rozmarzenie i flirt, niezadowolone i t. zw. „weltszmerc“, nieuzasadniona na pozór drażliwość lat przejściowych i niektóre inne objawy“. Ze stanowiska psychologicznego uznaje też Stern naukę Freuda o stłumieniu, o wyreagowaniu i przesuwalności afektów, o czynnej roli nieświadomego i t. d. Za szczególnie zaś cenną uważa modyfikację, jakiej psychoanaliza doznała w teorii *A. Adlera*, uczącej, że „żywe poczucie własnej pośledniości pod względem organicznym czy funkcjonalnym prowadzi do usiłowań zrekompensowania jej i że urzeczywistnienie ich udane lub nieudane odgrywa ważną rolę w ukształtowaniu się całego życia człowieka, dzięki złączonym z nimi fikcjom i ochronom“.

Mimoto — pomijając podstawowe zasady teorii psychoanalizycznej — zwraca się Stern z nader ostrą krytyką przeciwko samej metodzie, również zarzucając jej panseksualne uogólnianie, brak ścisłości i znajomości badań i wyników, osiągniętych przez psychologię dziecka. Ze szczególną zaciętością występuje on przeciw tym zgoła dowolnym i fantastycznym sposobom stosowania psychoanalizy do dziecka, jak je praktykuje pani *Dr. Hug-Hellmuth*, dopatrująca się objawów seksualnych we wszystkich, „naj-

niewinniejszych“ poruszeniach psychicznych dziecka, a nawet już — u embrjona w łonie matki<sup>1)</sup>.

Główne jednak zło widzi Stern w samej istocie metody psychoanalitycznej, o ile stosuje się ją do dziecka, metody, polegającej na uświadamianiu tego, co nieświadome i co nieświadomem pozostać powinno. „Albowiem u dorosłych tylko i u chorych mają sfilumione kompleksy tak wielkie znaczenie, i tyle w nieświadomości wyrządzają złego, że wydobyć ich na światło świadomości oznaczać może wyswobodzenie wewnętrzne, — obok tego istnieje jednak wprost przeciwne, negatywne działanie uświadamiania, które dotąd psychoanalitycy przeoczyli; występuje zaś ono szczególnie u innej kategorii ludzi tj. u zdrowych i u dzieci. Działanie to określiłbym słowem — nie zbyt delikatnem — jako „pobzawienie niewinności“ (Entharmlosung). — U zdrowego człowieka młodego jest najczęściej nieświadomem to, co nieświadomem pozostać powinno, ażeby dopiero w późniejszym stadium rozwoju spotęgować się stopniowo z razu do uczuciowej, a potem do intelektualnej świadomości. Kto swą nieudolną, ciężką dłoń kładzie na ten proces, ten dokonywa gwałtu na rozwijającej się duszy“ (str. 77.). Wszelkie zaś przedwczesne i nieodpowiednie uświadamianie dzięki zawartej w niem sugestji stać się może „świadomem psychicznie-seksualnem zakażeniem.“<sup>2)</sup>

#### H. Müller i inni krytycy.

Do krytyków powyższych przyłącza się a poniekąd krytykę ich rozszerza — zwłaszcza z filozoficznego stanowiska — prof. Dr. H. Müller we wspomnianej już pracy „Psychoanalyse u. Pädagogik“. (Ztsch. f. päd. Psych. u. exp. Päd. 1917.). — Müller zwalcza przede wszystkim uroszczenia psychoanalizy idące w dwu kierunkach: stworzenia nowej jakoby, na „nieświadomem“ opartej psychologii, tudzież: nowej, psychoanalitycznej filozofii czy raczej filozoficznego „poglądu na świat“ czy też jeszcze ściślej: pewnej etycznej wobec życia postawy. Postawę tę psychoanaliza, będąca pierwotnie metodą terapeutyczną tylko, zasadza na pojęcia „życia“, jako najwyższej biologicznie-hygjenicznej wartości, mającej stanowić zatem ostateczny jakoby cel i kierunkową ludzkich poczynań i dążeń.

Rzecz jasna, że uroszczenia te przekraczają granicę uprawnień psychoanalizy, musiały ją jednak zawieść wprost do — pedagogiki — i to z dwu stron: ze strony badania płciowości dziecięcej, jako owego „prapodłoża“ nie tylko dla wszelkich anomalij, lecz

<sup>1)</sup> Stern protestuje również przeciw psychoanalitycznym interpretacjom ogłoszonych przezeń i jego żonę protokołów z rozwoju ichi dzieci.

<sup>2)</sup> Podobnie i prof. A. Friedländer („Kurze Bemerkungen zu der Freudschen Lehre über die sexuelle Ätiologie der Neurosen“. Neurol. Zentralblatt 1907.) stwierdza, 1) że „Freud zbyt rozległe zakresła kolo seksualnej etjologii nerwic“ a 2) że „o ile metoda psychoanalityczna niezbędnem czyni jak najszczególowsze zapuszczanie się w zboczenia płciowe, uważam niebezpieczeństwo jej za większe, niż pożytek jej za udowodniouy, ponieważ nawet w najcięższych wypadkach udaje się i bez niej osiągnąć pomyślny wynik leczniczy“.

i dla normalnego ukształtowania się dalszego życia ludzkiego, oraz jako ów „system etyczny“. Z tej strony żąda psychoanaliza od pedagogii „przedewszystkiem zapobiegania psychicznym zachorzeniom, następnie zaś, by zapomocą wychowania doprowadzała człowieka do zajęcia takiej postawy wobec życia i rzeczywistości, która odpowiada podstawowym ideom psychoanalitycznego poglądu na życie“. Stąd zaś krok tylko do konkretnych postulatów, jakie psychoanaliza stawia wobec ucznia i nauczyciela. Postulatem tym czyni Müller zarzut zasadniczy, odnoszący się do dopuszczalności psychoanalitycznej metody względem wychowanków. Pomijamy argument, podkreślający sugestywność młodzieży, i drugi, zwalczający ów „panseksualizm“ teorii Freudowskiej, a zatrzymamy się przy argumentie pedagogicznym i psychologicznym. Stwierdza tedy Müller — zgodnie z Sternem i Foersterem — że „stłumianie“ nie zawsze prowadzi do zachorzeń, że przeciwnie „stłumia“ czy „wypiera“ człowiek wiele ze świadomości swojej — poprostu z popędu samozachowawczego. Sztuczne natomiast „uświadamianie“ owych wypartych elementów powoduje przesadne ich akcentowanie, niezdrową skłonność do analizy własnego życia psychicznego, konstruowanie sztucznych i fałszywych związków itd. „Niezbędną — szczególnie w młodości — dla każdego życia duchowego, rozwijającego się prostolinijnie i harmonijnie, pewną prostotę i bezpośredniość (unbefangene Harmlosigkeit) niszczy i rozkłada refleksja“. Ponadto zaś metoda psychoanalityczna fałszuje rzeczywistość jakość stanów psychicznych, gdy uświadamia wszystko to, co z samej natury w psychice młodzieńczej jest tylko na wpół świadome, ciemne, w ten sposób zaś „z naturalnej niedojrzałości wytwarza sztuczną, przedwczesną dojrzałość“.

Przyznaje jednak Müller zarazem, że psychoanaliza zawiera cały szereg dodatnich wartości pedagogicznych: zarówno w stosunku do wychowanków — byle używana okolicznościowo tylko i dyskretnie — jako też w stosunku do wychowawców, zwłaszcza w wypadkach anormalnego zachowywania się ich wobec swych wychowanków. Ponadto dokonała psychoanaliza niejednego ciekawego odkrycia w psychologii młodzieńczej, rozszerzyła naszą znajomość życia i rozwoju płciowego u młodzieży, oświeśliła nader ważny kompleks psychiczny, wynikający z stosunku dzieci do osób z swego otoczenia, a wreszcie zwróciła uwagę na tzw. konstelacje psychiczne i pozostające z niemi w związku pewne typy psychiczne u młodzieży.

\* \* \*

Rzecz jasna, wstrzymać się tu musimy od krytyki dalszych jeszcze a nader śmiałych zasięgów psychoanalizy, obejmujących w zdobywczym a w samej rzeczy nader niekrytycznym zapale coraz dalsze dziedziny życia nie tylko indywidualnego, lecz i etnicznego. Niekrytyczność ta i jednostronność w psycho-seksualnej interpretacji przejawia się w najwłaściwszej domenie psychoana-

lizej tj. w analizie chorobotwórczych zespołów, snów oraz tzw. usterek (uchybień) życia codziennego. W znacznie wyższym stopniu jeszcze panuje dowolność ta i jednostronność w dziedzinach, ku którym się psychoanaliza zwróciła w ostatniem stadium swego rozwoju, tj. w dziedzinie psychologii twórczości (wraz z psychologią twórców i analizą ich dzieł) oraz w psychologii etnicznej (wierzenia i obrzędy religijne, zwyczaje a zwłaszcza mity, które psychoanaliza ujmuje jako „spaczone fantazje życzeniowe całych narodów z okresu ich dzieciństwa, jako sny wiekowe młodej ludzkości“). W obu tych dziedzinach święci psychoseksualna geneza istne triumfy — niestety, nader często zbyt fantastyczne — a to w konsekwencji swej idei zasadniczej, przyjmującej popęd „psychopłciowy“ (libido), jako jedyne źródło wszelkich, nawet najwyższych przejawów życia, oraz nakreślony powyżej psychiczny mechanizm przekształceń i uwzniośleń, jako jedyną metodę genetyczną. Mimo cząstkowych prawd, które prace te przynoszą, a które opierają się na istotnie znacznej często roli życia seksualnego i erotycznego w dzieciństwie i późniejszym wieku u osobników wybitnych<sup>1)</sup>, jakoteż przeciwnie u ludzi

<sup>1)</sup> Przedwczesną „miłość“ okazywali — według Molla — Goethe (w 10 r. życia), Musset (w 4 r.), Dante (w 9 r.), Canova (w 5 r.), Alfieri (w 10 r.), Byron (w 8 r.), Möbius (w 10 r.), Napoleon I. (w 9 r.), Hebbel (w 4 r.). Miłość dzieciinną opisują Flaubert, Gottfried Keller i inni. — O Hebbelu była już mowa poprzednio. — Dodajmy ciekawe wyznanie Stendhala: „Byłem zawsze zakochany w swej matce. Matkę swą pragnąłem ciągle całować i zyczyć sobie, by nie istniały suknie. Wzdragałem się przed ojcem, kiedy nadchodził i przezywał nasze pocałunki. Pragnąłem zawsze składać jej na jej piersiach. Należę sobie narzypytomić, że kiedy ją straciłem, miałem zaledwie lat siedm“. — Niemniej i Baudelaire na pytanie: „Cóż to jest takiego, co dziecko kocha tak namiętnie w swej matce, nianie, siostrze bliźniaczej?“ odpowiada: „Jestto tkliwość i rozkosz zmysłowa“. — Również Rosegger przyznaje, że „w miłości między matką a synem jest trochę pierwiastku seksualnego, oczywiście nieświadomego. Wszak matka kocha inaczej syna swego, niż córkę“. — Publikacjom z tych dziedzin służą wydawnictwa psychoanalityczne: „Imago. Ztsch. für Anwendung des Psychoanalyse auf die Geisteswissenschaften“ (Wiedeń, H. Heller, wyd. H. Sachs i O. Rank) oraz — „Schriften zur angewandten Seelenkunde“ (Wiedeń, Deuticke, wyd. Freud). W tem ostatniem znajdują się między innymi psychoanalizy, odnoszące się m. i. do następujących twórców: Sadger: „Aus dem Liebesleben Nikolaus Lenaus“, Freud: „Eine Kindheitserinnerung Leonardo da Vinci's, Graf: R. Wagner im „Fliegenden Hollender“, Jones: „Das Problem des Hamlet und des Ödipus-Komplexes“, Abraham: „Giovanni Segantini“. — Należą tu także prace Sadgera: „H. Kleist“ (Wiesbaden 1909), tegoż „C. F. Meyer. Eine pathographisch-biographische Studie“ (Wiesbaden 1908) — tudzież (o Grillparzerze traktujące) W. Stekla: „Dichtung und Neurose. Bausteine zur Psychologie des Künstlers und des Kunstwerkes“ (Wiesbaden 1909). — H. Ellis zwraca również uwagę na częsty związek masturbacji z produkcją literacką i artystyczną, wskazując na Rousseau'a („Confessions“ Ks. III, Cz. I.), Gogola, Goethego („Dichtung u. Wahrheit“ Ks. VII.), K. P. Moritza („Geschlechtstrieb u. Schamgefühl“ str. 270); tenże autor za Mollem („Die konträre Sexualempfindung“ str. 277) i C. J. Schlichtegrollem („Sacher Masoch u. der Masochismus“ str. 120) zaznacza, że rysy jeszcze „normalnego“ masochizmu odnaleźć można u poetów takich, jak Heine, Platen, Hammerling i inni; u mężów stanu, jak Shaftesbury i Bismarck. („Das Geschlechtsgefühl“ str. 118/119). — Znane są i skądinąd jeszcze przejawy bujnej a często i „spaczonej“ zmysłowości u innych twórców czy ludzi wybitnych. (Plato, Dante, Shakespeare, Wagner), — znany również związek i wpływ erotyzmu na twórczość — jako temat i jako pobudka twórcza.



pierwotnych<sup>1)</sup>, nie sposób nie dojrzeć zaznaczonej powyżej dowolności w wyłącznym podkreśleniu genezy seksualnej, a co za tem idzie, naciągania faktów do teorii.

Najtrafniej sprawę tę ujął tylekrotnie przez nas cytowany *H. Ellis*; wedle niego „popęd płciowy nie jest jedynym, jak sobie wielu wyobraża, źródłem najpotężniejszych ludzkich wzruszeń, najwspanialszych ludzkich uzdolnień, litości, sztuki, religji. W skomplikowanym organizmie człowieka, w którym wszystkie części są ze sobą tak wieloma włóknami i tak ściśle splecione, nie można żadnej tak wybitnej manifestacji ściągać do jednego tylko źródła. Popęd płciowy wchodzi jednak istotnie w wysokim stopniu w owe wzruszenia i uzdolnienia i kształtuje je: przedewszystkiem jest on najgłębszym i najnamiętniejszym z popędów ludzkich, następnie zaś — zgoła inaczej, niż jedyny popęd, z którymby porównać go można tj. głód — może się w znacznej części przemienić na nową siłę, dającą się użyć do najbardziej niezwykłych i najrozmaitszych celów“. („Geschlechtstriebe...“ str. 290/291). —

Na tem musimy poprzestać; tem mniej oczywiście uważać siebie możemy za uprawnionych, a miejsce to za właściwe, by ocenić krytycznie psychoanalizę ze stanowiska medycznego. To też tylko dla całości obrazu chcemy przytoczyć ostateczną konkluzję, jaką w pracy swej, z tego właśnie stanowiska omawiającej psychoanalizę, wypowiada *Dr. J. Schultz* (o. c. str. 40):

„Objektywna ocena psychoanalizy będzie mogła uznać wartościowe składniki psychokatharzy, oraz w wielu freudowskich mechanizmach przyjąć heurystycznie cenne momenty indywidualno-psychologiczne, których zastosowanie opiera się na założeniu pewnej określonej konstytucji. Równie daleka od entuzjastycznego przeceniania; jak i jednostronnie metodologicznej krytyki, będzie mogła ocena taka już teraz wyznaczyć psychoanalizie to miejsce, jakie jej dalszy rozwój zapewni, a mianowicie: „Tylko wtedy, jeżeli rzeczywiście pozostanie na gruncie analitycznym i jeśli bez dogmatyki i uprzedzeń śledzić będzie we wszystkich wypadkach, czy są w nich seksualne symptomy rdzenne czy nie, utrzyma się psychoanaliza w granicach naukowego badania kompleksów (Sommer)“.

*Dr. J. Mirski.*

## Z obcych czasopism.

„Revue Pédagogique“. — (Luty — sierpień 1924 r.).

Wysuwając na plan pierwszy zagadnienia szkolnictwa powszechnego we Francji, „Revue“ utrzymuje czytelników swoich w ścisłym kontakcie ze szkolnictwem świata całego, śledzi jego rozwój na obydwoch półkulach, notuje ważniejsze fakty, myśli, wysiłki i wydawnictwa. W numerze marcowym b. r. obszerny artykuł poświęcony jest Polsce. Pisała go Francuzka, *B. Mautourant*. Jako członek stowarzyszenia „Przyjaciół Polski“, zwiedziła ona szkoły nasze w Warszawie, Wilnie, Lwowie i Poznaniu. Na tle opłakanych stosunków, pozostałych po państwach zaborczych,

lizej tj. w analizie chorobotwórczych zespołów, snów oraz tzw. usterek (uchybień) życia codziennego. W znacznie wyższym stopniu jeszcze panuje dowolność ta i jednostronność w dziedzinach, ku którym się psychoanaliza zwróciła w ostatniem stadium swego rozwoju, tj. w dziedzinie psychologii twórczości (wraz z psychologią twórców i analizą ich dzieł) oraz w psychologii etnicznej (wierzenia i obrzędy religijne, zwyczaje a zwłaszcza mity, które psychoanaliza ujmuje jako „spaczone fantazje życzeniowe całych narodów z okresu ich dzieciństwa, jako sny wiekowe młodej ludzkości“). W obu tych dziedzinach święci psychoseksualna genesa istne triumfy — niestety, nader często zbyt fantastyczne — a to w konsekwencji swej idei zasadniczej, przyjmującej popęd „psychopłciowy“ (libido), jako jedyne źródło wszelkich, nawet najwyższych przejawów życia, oraz nakreślony powyżej psychiczny mechanizm przekształceń i uwzniośleń, jako jedyną metodę genetyczną. Mimo częściowych prawd, które prace te przynoszą, a które opierają się na istotnie znacznej często roli życia seksualnego i erotycznego w dzieciństwie i późniejszym wieku u osobników wybitnych<sup>1)</sup>, jakoteż przeciwnie u ludzi

<sup>1)</sup> Przedwczesną „miłość“ okazywali — według Molla — *Goethe* (w 10 r. życia), *Musset* (w 4 r.), *Dante* (w 9 r.), *Canova* (w 5 r.), *Alfieri* (w 10 r.), *Byron* (w 8 r.), *Möbius* (w 10 r.), *Napoleon I.* (w 9 r.), *Hebbel* (w 4 r.). Miłość dzieciinną opisują *Flaubert*, *Gottfried Keller* i inni. — O Hebbelu była już mowa poprzednio. — Dodajmy ciekawe wyznanie *Stendhala*: „Byłem zawsze zakochany w swej matce. Matkę swą pragnąłem ciągle całować i życzyłem sobie, by nie istniały suknie. Wzdragalem się przed ojcem, kiedy nadchodził i przeżywał nasze pocałunki. Pragnąłem zawsze składać jej na jej piersiach. Należy sobie uprzytomnić, że kiedy ją straciłem, miałem zaledwie lat siedem. — Niemniej i *Baudelaire* na pytanie: „Cóż to jest takiego, co dziecko kocha tak namiętnie w swej matce, nianie, siostrze bliźniaczej?“ odpowiada: „Jest to kłiwość i rozkosz zmysłowa“. — Również *Rosegger* przyznaje, że „w miłości między matką a synem jest trochę pierwiastku seksualnego, oczywiście nieświadomego. Wszak matka kocha inaczej syna swego, niż córkę“. — Publikacjom z tych dziedzin służą wydawnictwa psychoanalityczne: *Imago*. Ztsch. für Anwendung des Psychoanalyse auf die Geisteswissenschaften“ (Wiedeń, H. Heller, wyd. H. Sachs i O. Rank) oraz — „Schriften zur angewandten Seelenkunde“ (Wiedeń, Deuticke, wyd. Freud). W tem ostatniem znajdują się między innymi psychoanalizy, odnoszące się m. i. do następujących twórców: Sadger: „Aus dem Liebesleben Nikolaus Lenaus“, Freud: „Eine Kindheitserinnerung Leonardo da Vinci's, Graf: R. Wagner im „Fliegenden Hollender“, Jones: „Das Problem des Hamlet und des Ödipus-Komplexes“, Abraham: „Giovanni Segantini“. — Należą tu także prace Sadgera: „H. Kleist“ (Wiesbaden 1909), tegoż „C. F. Meyer. Eine pathographisch-biographische Studie“ (Wiesbaden 1908) — tudzież (o Grillparzerze traktujące) W. Stekla: „Dichtung und Neurose. Bausteine zur Psychologie des Künstlers und des Kunstwerkes“ (Wiesbaden 1909). — *H. Ellis* zwraca również uwagę na częsty związek masturbacji z produkcją literacką i artystyczną, wskazując na Rousseau'a („Confessions“ Ks. III, Cz. I), Gogoła, Goethego („Dichtung u. Wahrheit“ Ks. VII), K. P. Moritza („Geschlechtstrieb u. Schamgefühl“ str. 270); tenże autor za Mollem („Die konträre Sexualempfindung“ str. 277) i C. J. Schlichtegrollem („Sacher Masoch u. der Masochismus“ str. 120) zaznacza, że rysy jeszcze „normalnego“ masochizmu odnaleźć można u poetów takich, jak Heine, Platen, Hammerling i inni; u mężów stanu, jak Shaftesbury i Bismarck. („Das Geschlechtsgefühl“ str. 118/119). — Znane są i składnąd jeszcze przejawy bujnej a często i „spaczonej“ zmysłowości u innych twórców czy ludzi wybitnych. (Plato, Dante, Shakespeare, Wagner), — znany również związek i wpływ erotyzmu na twórczość — jako temat i jako pobudka twórcza.

pierwotnych<sup>1)</sup>, nie sposób nie dojrzeć zaznaczonej powyżej dowolności w wyłącznym podkreślaniu genezy seksualnej, a co za tem idzie, naciągania faktów do teorii.

Najtrafniej sprawę tę ujął tylekrotnie przez nas cytowany *H. Ellis*; wedle niego „popęd płciowy nie jest jedynym, jak sobie wielu wyobraża, źródłem najpotężniejszych ludzkich wzruszeń, najwspanialszych ludzkich uzdolnień, litości, sztuki, religji. W skomplikowanym organizmie człowieka, w którym wszystkie części są ze sobą tak wieloma włóknami i tak ściśle splecione, nie można żadnej tak wybitnej manifestacji ściągać do jednego tylko źródła. Popęd płciowy wchodzi jednak istotnie w wysokim stopniu w owe wzruszenia i uzdolnienia i kształtuje je: przedewszystkiem jest on najgłębszym i najnamiętniejszym z popędów ludzkich, następnie zaś — zgoła inaczej, niż jedyny popęd, z którymby porównać go można tj. głód — może się w znacznej części przemienić na nową siłę, dającą się użyć do najbardziej niezwykłych i najrozmaitszych celów“. („Geschlechtstrieb...“ str. 290/291). —

Na tem musimy poprzestać; tem mniej oczywiście uważać siebie możemy za uprawnionych, a miejsce to za właściwe, by ocenić krytycznie psychoanalizę ze stanowiska medycznego. To też tylko dla całości obrazu chcemy przytoczyć ostateczną konkluzję, jaką w pracy swej, z tego właśnie stanowiska omawiającej psychoanalizę, wypowiada *Dr. J. Schultz* (o. c. str. 40):

„Objektywna ocena psychoanalizy będzie mogła uznać wartościowe składniki psychokatharzy, oraz w wielu freudowskich mechanizmach przyjąć heurystycznie cenne momenty indywidualno-psychologiczne, których zastosowanie opiera się na założeniu pewnej określonej konstytucji. Równie daleka od entuzjastycznego przeceniania, jak i jednostronnie metodologicznej krytyki, będzie mogła ocena taka już teraz wyznaczyć psychoanalizę to miejsce, jakie jej dalszy rozwój zapewni, a mianowicie: „Tylko wtedy, jeżeli rzeczywiście pozostanie na gruncie analitycznym i jeśli bez dogmatyki i uprzedzeń śledzić będzie we wszystkich wypadkach, czy są w nich seksualne symptomy rdzenne czy nie, utrzyma się psychoanaliza w granicach naukowego badania kompleksów (Sommer)“.

*Dr. J. Mirski.*

## Z obcych czasopism.

„Revue Pédagogique“. — (Luty — sierpień 1924 r.).

Wysuwając na plan pierwszy zagadnienia szkolnictwa powszechnego we Francji, „Revue“ utrzymuje czytelników swoich w ścisłym kontakcie ze szkolnictwem świata całego, śledzi jego rozwój na obydwóch półkulach, notuje ważniejsze fakty, myśli, wysiłki i wydawnictwa. W numerze marcowym b. r. obszerny artykuł poświęcony jest Polsce. Pisała go Francuzka, *B. Mautourant*. Jako członek stowarzyszenia „Przyjaciół Polski“, zwiedziła ona szkoły nasze w Warszawie, Wilnie, Lwowie i Poznaniu. Na tle opłakanych stosunków, pozostałych po państwach zaborczych,

kreśli z uznaniem wysiłki, podejmowane przez rząd i społeczeństwo około rozwoju polskiego szkolnictwa, dla podniesienia poziomu oświaty narodowej. Mimo trudności wynikłych z nieznajomości polskiego języka, p. *Maucourant* orjentuje się dobrze w sytuacji, w serdecznych wyrazach podnosi idealny charakter szkoły polskiej, kult, jakim otacza ona pamięć wieszczów i bohaterów. Szczególnie dodatnie wrażenie wyniosła z Wilna — z uznaniem też wspomina gościnność polską, gotowość udzielania wskazówek i wyjaśnień.

Nurtująca w społeczeństwie tęsknota do „lepszego człowieka“ znajduje żywy oddźwięk na łamach „Revue“ — specjalne artykuły omawiają zagadnienia etyczne, specjalne sprawozdania informują o pracach podejmowanych w tej dziedzinie przez nauczycieli i wychowawców. Majowy numer drukuje mowę *Gustawa Belot*, wypowiedzianą na otwarciu wykładów, zorganizowanych przez francuską Ligę wychowania moralnego.<sup>1)</sup> Mówca podaje ścisłej analizie współczesny system wolnej konkurencji i przeciwstawia mu rozwijające się z żywiołową siłą wszelakiego rodzaju związki, ligi, stowarzyszenia. Potępia on brutalny egoizm i gorączkową gonitwę za zyskiem<sup>2)</sup>, przejawiające się w stosunkach prywatnych, publicznych i międzynarodowych, podnosi wartość współczucia i współdziałania. Wychowawca pomóc może przygotowującej się ewolucji dziejowej przez budzenie w młodzieży uczuć altruistycznych, przeświadczenia o solidarności ludzkich spraw i interesów. Do tego samego celu rozwijające się pomyślnie kooperatywy szkolne, których inicjatorem i rzecznikiem jest *M. Profit*, autor cennej pracy pt. „La coopération à l'école primaire“, nagrodzonej przez Akademię francuską<sup>3)</sup>. Inspektor *F. Cattier* kreśli dzieje zabiegów swych około zorganizowania kooperatyw w powierzonym sobie okręgu szkolnym<sup>4)</sup>. Silne wrażenie wywarła na nim wystawa samodzielnych prac uczniów, urządzona w Paryżu, w Muzeum pedagogicznym<sup>5)</sup>, staraniem towarzystwa „N o w e w y c h o w a n i e“. Pod jej wpływem rozwinął wytrwałą działalność, przełamał wiele trudności i przeszkód. Entuzjazm jego udzielał się stopniowo nauczycielom i uczniom — mali kooperatyści ozdabiali swe szkoły i zaopatrywali je hojnie w pomocnicze środki naukowe, a jednocześnie zaprawiali się do życia w gromadzie, do solidarnego współdziałania dla osiągnięcia zamierzonych celów.

Zagadnień moralnych dotyka artykuł *Gerarda Varet*, analizujący uczucia „dumy i próżności“<sup>6)</sup>. Zwalczać je można przy pomocy środków czerpanych z religii i nauki. Bo czemuż jest człowiek wobec nieskończoności boskiej; czemuż zany nam zakątek

<sup>1)</sup> „Ligue Française d'Education morale“. Siège social à la Sorbonne, Tytuł mowy: „Le régime de concurrence et l'éducation morale“.

<sup>2)</sup> „affairisme“.

<sup>3)</sup> Paris, librairie Delagrave, 15, rue Soufflot, 6 fr.

<sup>4)</sup> „Trois mois de coopération scolaire“.

<sup>5)</sup> W maju 1923 r.

<sup>6)</sup> „Orgueil et vanité“.

ziemi wobec bezmiernej ilości światów w nieskończonej przestrzeni; czem życie nasze w zestawieniu do życia pokoleń, których długi łańcuch ciągnie się po przez wieki i lat tysiące? Zestawienia takie ukazują we właściwym świetle marność ludzkich ambicji, uczą skromności i pokory. Autor zwalcza wybujały indywidualizm, jest zwolennikiem doktryny solidaryzmu społecznego; mniema, że nikt nie może być wolny od obowiązków wobec społeczeństwa, każdy zaciągnięte odeń długi wielkim wysiłkiem spłacić powinien.

Pokrewne poglądy, pod innym tylko nieco kątem widzenia, rozwija *P. Dumouchel* w artykule o życiu zbiorowym klasy<sup>1)</sup>. Każda klasa ma swą osobowość, swego ducha własnego, swe cechy charakterystyczne. W jednych górę biorą złe, w innych dobre wpływy i skłonności. Klasa sama może zorganizować się autokratycznie, arystokratycznie lub demokratycznie, odpowiednio do tego czy przewagę w niej zyska silna, wybitna jednostka, garstka zdolniejszych uczniów, lub też zespół solidarnością koleżeńską związany. Dla wychowawcy otwiera się tu ciekawe pole obserwacji i doświadczeń psychologicznych — kierować on może zbiorowym wysiłkiem uczniów swoich dla wydobycia z nich możliwie największej sumy wartości społecznych i obywatelskich.

Władze szkolne we Francji zwracają uwagę na przygotowanie młodzieży do życia zbiorowego — jednym z przejawów tego jest rozporządzenie ministerjalne z dnia 10 kwietnia 1924 r., polecające inspektorom, by tematy egzaminowe z języka ojczystego dotyczyły zagadnień etycznych i obywatelskich. W wielu szkołach wychowawcy korzystają z każdej nadarzającej się sposobności, by budzić w młodzieży zmysł moralny, by wolę jej kierować ku dobremu. W niektórych klasach co tydzień, w oznaczonym dniu, zwanym dniem ofiary, każde dziecko obowiązane jest do najmniejszego bodaj poświęcenia dla innych.

Podniosłe tchnienie wieje z przemówień do młodzieży jednego z dyrektorów szkoły wychowującej przyszłych nauczycieli szkół elementarnych. Wątku dostarczają słowa i czyny wielkich Francuzów<sup>2)</sup>, albo też dni uroczyste<sup>3)</sup>. Z ciasnego koła codziennych trosk i zabiegów, wprowadza on uczniów swoich „w błogą ciszę bibliotek i pracowni naukowych“<sup>4)</sup>, gdzie myśl ludzka, w ciężkim trudzie pracuje „nad rozjaśnieniem zawiłych zagadnień natury i dziejów człowieka“<sup>5)</sup> — prowadzi ich na cmentarze, przystaje koło mogił ofiarnych, przytacza słowa testamentu jednego z tych, którzy polegli za ojczyznę: „Złem jest życie samolubne, niedostatecznym życie rodzinne — żyć trzeba dla ideału, hodowanego troskliwie w najgłębszych tajniach naszej istoty.

1) „La vie collective des classes“.

2) *Sorel, Jaurés*.

3) Dzień zaduszy, otwarcie roku szkolnego, obchód ku czci wychowanków szkoły poległych za ojczyznę w ostatniej wojnie.

4) Pasteur.

5) *A. Sorel*.

Jeżeli jesteś uczonym, szukaj „prawdy“.

Jeżeli jesteś artystą, szukaj „piękna“.

Jeżeli być nie możesz ni jednym ni drugim, rób tak jak ja, szukaj „dobra“.

Do najpiękniejszych należy mowa zatytułowana „Uczta bogów“. Otwiera ona przed młodzieżą nieskończone dziedziny myśli, skarby wiedzy i sztuki, wzywa, by z nich czerpała się do pełnienia obowiązków nauczycielskich. U źródeł tych krzepić się często trzeba, by sprostać zadaniom „budzicieli dusz“, by każdej lekcji swej nadać wychowawczą wartość.

Z mającej niebawem ukazać się książki o maralności i nauce<sup>1)</sup>, „Revue“ podaje rozdział o społecznym znaczeniu sztuki<sup>2)</sup>, jako przyczynek do wprowadzonej niedawno do szkół socjologii. Sztuka ma pierwszorzędną pierwiastki kształcące, na które nauczyciele zwrócić winni baczną uwagę. W przeciwstawieniu do wartości materialnych, w dziełach sztuki tkwi ta cudowna iście właściwość, że radując i nasycając, nie tracą się ani zmniejszają, owszem, zdaje się jakoby rosły w miarę coraz szerszego oddziaływania na zewnątrz. Sztuka jest jednym z najpotężniejszych środków odrywania od powszedniości i małostek życia, przeniesienia w świat wyższy. W najcięższych stanach duchowych przynieść może pociechę dobra książka, piękna melodia, obraz i t. p. Ma ona też wartość społeczną; wzrusza i pobudza tłumy, wydobyla z dusz ludzkich drzemiące w nich siły i uczucia, jest sprężyną wielu czynów, porywów, poświęceń. Dość wspomnieć o starożytnej tragedji, jako o najlepszej szkole cnót obywatelskich; o gotyckiej katedrze i jej roli w budzeniu uczuć religijnych; o literaturach narodowych jako źródle energii patriotycznej<sup>3)</sup>. Sztuka przemawiająca do wszystkich, może też być dźwignią przyszłej kultury, opartej na porozumieniu i braterstwie narodów. Błądziłby jednak nauczyciel, gdyby brał sztukę tylko pod kątem jej użyteczności społecznej — bezinteresowna zdolność zachwyty, kult piękna dla piękna samego, radość jaka zeń płynie, to uczucia mające bezmierną wartość — budzić je też trzeba i rozwijać w młodzieży.

W dążeniu do podniesienia życia szkolnego na poziom możliwie najwyższy, „Revue“ wiele miejsca i uwagi poświęca zagadnieniom filozoficznym, w ich przystosowaniu do teoryj i systemów wychowawczych. Obszerne studjum omawia pragmatyzm<sup>4)</sup>, przejawiający się w różnych formach u różnych jego przedstawicieli: jest pragmatyzm artystyczny Nietzsché'go, naukowy Poincaré'go, intelektualny Bergsona, religijny Jamesa.

Ruch współczesny zdążający do zakładania w świecie całym szkół szerzących ideologję i kulturę francuską, wskrzesił pamięć o wybitnym filozofie, *Juljuszu Lequier*, który w latach 1844-48,

1) *C. Bouglé* „Morale et Science“.

2) „L'art au point de vue sociologique“.

3) Najlepszym tu przykładem jest poezja trzech wieszczów w Polsce porobiorowej.

4) *F. Gazin* „Le procès du pragmatisme“.

był profesorem szkoły egipskiej w Paryżu, o kierunku humanistycznym. Specjalny artykuł omawia pedagogiczne poglądy Lequier'a<sup>1)</sup> i organizację szkoły, która odegrała rolę ogniwa, łączącego Europę zachodnią z prastarą kolebką kultury naszej nad Nilem.

Inny filozof i publicysta zarazem *Alain*, w artykułach swoich rozsypał wiele cennych myśli i uwag pedagogicznych. Wybór ich podaje *Jan Vidal*, inspektor szkół powszechnych<sup>2)</sup>

Oto kilka takich myśli z różnych dziedzin:

„Zwycięstwo sprawiedliwości — to najważniejsze zagadnienie człowieka. Rozwiąże je odpowiednie wychowanie i oświecenie młodych pokoleń — boć krzywdzi tylko człowiek nieświadomy“.

„Szkoła powszechna jest warsztatem, w którym pracują dzieci — czytają one, piszą, liczą, rysują, poprawiają zadania itp. Nauczyciel organizuje pracę i czuwa nad nią, słucha, patrzy, mówi mało, pozwala by za niego mówiły mądre książki — sam kształci się i uczy bezustannie“.

„Najlepsze książki dla młodzieży to Homer, Biblia, bajki“.

„Uczniowie winni orjentować się na niebie, rozpoznawać ważniejsze konstelacje, śledzić za biegiem ciał niebieskich w przestrzeni, za biegiem myśli badawczej w czasie od Talesa, po przez Pitagorasa, Archimedesesa, aż do Kopernika“.

*Alain* wyklucza ze szkoły historię polityczną: „W historii na pierwszy plan wysunąć należy dzieje nauki i przemysłu, kreślić postępy świadomości i działalności człowieka, po przez wynalazki: ognia, zboża, pługa, liczby, okrętu, astronomii, barometru, biuletynów meteorologicznych, chemii, nawozów sztucznych, monety, traktatów handlowych, systemów prawnych, kultów religijnych itp. Związać trzeba pokolenia w sposób taki, by tworzyły jakoby jedno życie ludzkie na ziemi. Nie wiemy właściwie, kto wynalazł ogień a kto koło, ale duch wynalazców tych żyje w milionach ludzi, po przez lat tysiące.“

Na twardej i żmudnej drodze postępu można od czasu do czasu postawić jakieś słynne nazwiska, ale niech wśród nich będzie więcej Archimedesów niż Ludwików XIV-tych — bo to co nie było myślą umarło, stało się prochem, nicością... myśl twórcza zaś jest nieśmiertelna, żyje i odradza się nieskończenie, zawsze jakby nowa i świeża w każdym z następujących po sobie pokoleń“.

„W dziejach wojny światowej dzieci interesują się szczegółami zbrojeń, mechaniką aparatu wojennego — mówić im trzeba o okrucieństwie, zniszczeniu i cierpieniach tych lat straszliwych, o umarłych, rannych, okaleczonych, ale także i o tem co było w tych ciężkich latach szlachetne i wzniosłe; o odwadze, cierpliwości, miłosierdziu i poświęceniu“.

W dziedzinie zagadnień związanych ze szkołą pracy zasługuje na uwagę rozporządzenie niemieckich władz federalnych,

<sup>1)</sup> *L. Dugas* „Les idées pédagogiques de Jules Lequier“.

<sup>2)</sup> „Les idées d' Alain sur l' éducation“.

które uzupełnia artykuł konstytucji, polecający zaprowadzenie w całym państwie systemu pracy w szkołach publicznych. Rozporządzenie przewiduje organizację specjalnych kursów przygotowawczych dla nauczycieli i zaopatrzenie szkół w niezbędne pomoce naukowe.

Też same tyle aktualne sprawy omawia artykuł *Marji Fargues*<sup>1)</sup>. W nowych prądach pedagogii współczesnej autorka widzi opozycję przeciw tradycyjnemu określeniu szkoły jako „miejsca, w którym nauczyciel uczy dzieci” — nowej szkole przysługiwałoby raczej określenie „miejsca, w którym dziecko uczy się, korzysta z nagromadzonych tam środków naukowych i zaspakaja wrodzoną mu potrzebę poznania”. Nie zapoznając wartości wychowawczych nowych kierunków, autorka sprzeciwia się bezwzględemu ich stosowaniu, radaby godzić obydwa systemy, przekształcać i reformować, a jednocześnie nie zatracać tego, co jako trwałą zdobycz pedagogiczną przeszłość zostawiła po sobie.

Nowe metody<sup>2)</sup> zdążają do tego, by dziecko odczuło „radość pracy”, „radość poznania”, by materialnemu prawu „najmniejszego oporu” przeciwstawić mogło duchowe prawo „największego wysiłku”. Aby cel ten osiągnąć, znieść trzeba dotychczasowe plany, zapchane przedmiotami nie będącymi w żadnym ze sobą związku. Na każdy miesiąc roku szkolnego, można przeznaczyć jeden przedmiot główny i tak np. byłby: miesiąc historii, geografii, geometrii, języka ojczystego itp. Każdy uczeń miałby jakąś pracę do wykonania, jakieś zadanie do rozwiązania — pracowałby swobodnie, postępując się książkami i środkami pomocniczymi, zasięgając wskazówek nauczyciela, rad kolegów, pomagających sobie wzajemnie. Po pewnym czasie, w miarę rozwoju sił samodzielnych i zamilowania do pracy, wybierałby sobie jej kierunek, szukał odpowiednich dla siebie przedmiotów, tematów itp. Nauczyciel wskazywał by drogę wiodącą do wiedzy, opiekował się pracą swoich uczniów, ukazywał im w oddali szerokie syntezy, górne poloty myśli w walce z otaczającą nas zewsząd tajemnicą.

W dziale inicjatywy zanotować można wzrost liczby laboratoriów szkolnych, założonych i utrzymywanych przez uczniów, a także nawiązanie przez nich korespondencji międzynarodowej, przez pośrednictwo Czerwonego Krzyża. Tak np. uczniowie francuscy korespondują z amerykańskimi, przesyłają sobie wzajemnie wiadomości, fotografie, zadania, rysunki i t. p.

W żadnym z numerów „Revue” nie brak wskazówek bibliograficznych, ułatwiających orientację w labiryncie różnorodnych wydawnictw. Podane poniżej tytuły zainteresują może czytelników naszych: „Życie głębokie” (La vie profonde. Pages choisies dans les plus belles oeuvres poétiques et commentées par Maurice Bouchor). „Królestwo niebios” (Le royaume des cieux par Th. Nordman), wydane w zbiorze „Le roman de la science”. „Nowe wychowanie w Europie”. (The new education in Europe, par F. W. Roman. Londres). „Moralność, Nauka

<sup>1)</sup> „Activité libre et Enseignement magistral”.

<sup>2)</sup> Plan Daltona, system opcji itp.



obywatelska, Prawo prywatne, Ekonomja polityczna" (Morale, Instruction civique, Droit privé, Economie politique. Ch. Ab. der Halden)<sup>1)</sup>. „Demokracja wobec nauki" (La démocratie devant la science, par C. Bouglé. Paris. Alcan). „Wielcy Francuzi: Piotr Curie. (Les grands hommes de France: *Pierre Curie* par *M-me Curie*. Paris. Payot). „Francuzi w poszukiwaniu Ligi narodów, od Henryka IV do wojowników 1914 r.". (Les Français à la recherche d'une Société des Nations. Textes choisis, 21 rue Visconti). „Roboty ręczne a wychowanie". (Manualisme et éducation, par Julien Foutègne. Paris. Eyrolles).

Wspomnienie pośmiertne poświęca „Revue" pamięci *Julji Toussaint*, sekretarce Stowarzyszenia dla zawodowego kształcenia kobiet i kierownicze międzynarodowej Ligi kobiet dla pokoju i wolności, której całe długie życie oddane było dzieciom użyteczności społecznej.

*Helena Witkowska.*

## Recenzje.

**Związek Zawodowy Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich:**  
*Zagadnienia Szkolnictwa Polskiego.* Nakładem Związku Z. N. P. S. Ś. Warszawa 1924. Str. 76.

Z okazji VI. Międzynarodowego Zjazdu Nauczycieli Szkół Średnich, który się odbył w Warszawie od 27 do 29 sierpnia b. r., wydał Związek Z. N. P. S. Ś. zbiorową publikację, omawiającą najważniejsze zagadnienia i postulaty szkolnictwa naszego w dobie dzisiejszej. Złożyły się na tę publikację prace wybitnych członków Związku, znanych ze swej działalności w dziedzinie teorii pedagogicznej i organizacji szkolnictwa naszego. Publikacja ta, poświęcona Międzynar. Kongresowi Naucz., ukazała się równocześnie w języku francuskim p. t. „Les problèmes de l'enseignement polonais"; chodziło bowiem autorom jej o zaznajomienie uczestników Kongresu z poglądami na sprawy szkolnictwa, jakie głosi nauczycielstwo, zgrupowane w Związku Zawodowym N. P. S. Ś. Poglądy te dotyczą istoty wychowania i szkolnictwa zarówno pod względem organizacji systemu edukacji narodowej, jak i życia wewnętrznego szkoły, wreszcie stosunku szkoły do społeczeństwa i państwa. Są to problemy, które nowoczesna pedagogja wysuwa na plan pierwszy, które interesują dziś nie tylko świat pedagogiczny, ale i wszystkie sfery kulturalne. Zagadnienia organizacyjne szkolnictwa polskiego rozpatruje we wstępnym artykule *Dr Henryk Raabe*, następnie *Dr Z. Sikorowska* (Stosunek szkoły powszechnej do średniej) i *Dyr. Cz. Jędraszko* (Próby realizacji gimnazjum wyższego). Życiu wewnętrznemu szkoły i pracy wychowawczej nauczyciela poświęcone są prace *dyr. A. Rudnickiego* (Ustrój wewnętrzny szkoły średniej), *dyr. T. Wojeńskiego* (Nauczyciel jako wychowawca), *Dra W. Chrupka* (Najpilniejsze postulaty w dziedzinie wychowa-

<sup>1)</sup> Paris. Colni. 1922.

nia moralnego u nas), *St. Łaganowskiego* (Zagadnienia etyczne w wychowaniu szkolnym) i *A. Kropatscha* (Samorząd uczniowski w szkołach średnich Związku Z. N. P. S. S.). Stosunkiem szkoły do społeczeństwa i państwa zajmują się *Dr St. Kopciński* (Demokracja a szkoła), *E. Forelle* (Państwo a nauczyciel), *Wł. Gacki* (O organizacji władz szkolnych), *St. Więckowski* (Szkolnictwo a społeczeństwo). Publikację zamyka artykuł sprawozdawczy, informujący o działalności Związku Z. N. P. S. S.

Tytuły wymienionych artykułów świadczą o wszechstronnym ujęciu sprawy reformy szkolnictwa narodowego. Podkreślić trzeba szczere i jasne stanowisko Związku w sprawie stosunku szkoły powszechnej do średniej i w sprawie zasady jedności szkolnictwa, zgodnie z uchwałami ogólnopolskiego Sejmu Nauczycielskiego w r. 1919 (*Dr Raabe* i *Dr Sikorowska*). Od tej pamiętnej chwili minęło 5 lat i niestety nie zbliżyliśmy się ani na krok ku realizacji uchwalonych zgodnie przez przedstawicieli Rządu i ogół nauczycielstwa postulatów. Można nawet stwierdzić, że pewne grupy nauczycielstwa szkół średnich zajmują w sprawie jedności szkolnictwa stanowisko niejasne lub nawet wrogie. Dlatego też ze szczerem uznaniem powitać należy głos, podniesiony przez Związek w obronie idei jedności szkoły, będącej najsilniejszym fundamentem demokracji i rozwoju kulturalnego społeczeństwa. Z publikacją powyższą, która stanowi ważne ogniwo w rozwoju nowoczesnej myśli pedagogicznej w Polsce, zapoznać się winien ogół nauczycielstwa naszego.

H. R.

*W Szkole i w Domu.* Czytanki. Ułożyły J. Mortkowiczowa i St. Sem-połowska. Towarzystwo Wydawnicze w Warszawie.

Od r. 1922 wychodzą w Warszawie w formie osobnych tomików „Czytanki“ dla dzieci i młodzieży. Każdy tomik stanowi całość ideową i artystyczną. Wydawnictwo to nasuwa mi pewne myśli i refleksje, dotyczące metodyki języka polskiego w nauczaniu szkolnym, — myśli, które zresztą jeszcze przed wojną stosowałem w praktyce i głosiłem w wykładach na Wakacyjnych Kursach Uniwersyteckich w Zakopanem i na Pomorzu, tudzież na kursach „Szkoły Pracy“, urządzanych przed kilku laty w Krakowie dla miejscowego nauczycielstwa. W ostatnich klasach szkoły powszechnej im. św. Jana Kantego w Krakowie (w kl. VI, VII i VIII-mej) usunąłem w r. 1913/14 w zupełności „Książkę do czytania“ t. zw. „Wypisy“, wprowadziłem natomiast lekturę odpowiednich dla młodzieży w wieku 12—14 lat książeczek, posiadających wysoką wartość artystyczną i ideową, a więc napisanych przez najznakomitszych autorów. Były to wydawnictwa Gebethnera, Arcta i innych (Biblioteka Uniwersytetów Ludowych i dla Młodzieży, Biblioteczka młodzieży szkolnej, Książki dla wszystkich), bardzo tanie, bo tomik kosztował od 6 do 30 gr.

„Nowość“ tę wprowadziłem wówczas (a były to czasy austriackiej cenzury książek szkolnych) za cichą zgodą ówczesnego dyrektora szkoły *Juljana Maciołowskiego*, znanego i bardzo ro-

zumnego pedagoga, który uznał, że szkoda czasu, na czytanie nudnych i lichych „ustępów“, jakie zawierała owa „Książka do nauki języka polskiego“, przedstawiająca istny zlepek bez wartości. Na podstawie ówczesnego doświadczenia w życiu szkolnym, doszedłem do wniosku, że t. zw. „Wypisy“ należy usunąć ze szkoły, a wprowadzić dla każdej klasy, dla każdego roku nau czania odpowiedni zbiorek wartościowych książek, stanowiących całość ideową i artystyczną. Na lekcjach w szkole (nie tylko jako lekturę prywatną) powinni uczniowie opracowywać wartościowe dziełka w całości. Jakie argumenty i względy przemawiają za tą zmianą?

Wiadomo z codziennej obserwacji, że skoro dziecko dostanie nowe „Wypisy“, już w pierwszych niemal dniach zapoznaje się z ich treścią tak, że umie wszystkie zawarte w nich artykuły i po trafia z nich zdać sprawę. Szkoła jednak faktu tego wcale nie bierze w rachubę, ale przez cały Boży rok nuży i nudzi dzieci czytaniem „ustępów“, które nie budzą już w nich najmniejszego za interesowania. Przy tem niektórzy nauczyciele zasypują dzieci pod czas opracowywania znanych im „czytanek“ pytaniami bez liku, co ostatecznie wywołuje atmosferę ogólnego znużenia i bez myślności. Ileż to razy słyszymy na lekcjach, w chwili gdy nauczyciel zapowiada uroczyście: „Dziś będziemy czytali nowy ustęp“, głos obrony i zarazem prośbę dziecka ...nie zanudźaj mnie...: „Proszę pana, bo ja już to czytałem, bo ja już umiem „O sie rotce Marysi“. „Siedź cicho! Nie pytam się o to!“ — jest zwy czajną odpowiedzią na ten apel dziecka do rozsądku dorosłych.

W życiu późniejszym, po skończeniu szkoły, nikt nie bierze do rąk „Wypisów szkolnych“, ani „Polskiej książki dla tej lub owej klasy“, nie zajmuje się czytaniem wyjątków i urywków, mniej lub więcej trafnie pozbiefanych z różnych książek, a nawet z innych „Wypisów“ przepisanych, ale czyta utwór w całości, czyta autora w oryginale. Szkoła zaś przygotowuje do życia i po winna dziecko już w szkole przyzwyczać do umiejętnego czy tania książek. Chodzi o wytworzenie nawyku czytania, o to, by człowiek, po skończeniu chociażby tylko szkoły powszechnej, nie mógł się w życiu późniejszym obejść bez dobrej książki, która powinna być codziennym jego pokarmem, nieodstępną towa rzyszką. Chodzi więc o rozpowszechnienie i utrwalenie czytel nictwa wśród mas ludowych, a temsamem o podniesienie życia kulturalnego całego społeczeństwa. Do rozpowszechnienia czy telnictwa i przyzwyczajania ludzi do czytania „Wypisy“ przyczy nić się nie mogą.

W ciągu każdego roku szkolnego dziecko nabywa i prze czyta w szkole pod kierunkiem nauczyciela około 30—40 ksią żeczek. (Bajek, nowel, utworów poetyckich, opisów z życia zwier ząt i ludzi, obrazów przyrody, powieści i t. d.). Między temi książ kami będą wielcy nasi twórcy i mistrze słowa — będzie Konop nicka i Mickiewicz, Sienkiewicz i Dygasiński, Sieroszewski i Ze romski; będą i genialni autorzy literatury światowej, ale dostaną

się do rąk dziecka we własnej swej osobie, bez firmy mniej lub więcej zręcznego kompilatora, czasami dobrego praktyka i człowieka idei, a czasami i „autora”, kierującego się mniej wzniosłymi motywami. Wielkie duchy przemawiać będą bezpośrednio do duszy dziecka i dziecko z nimi rozmawiać będzie. Do nich nieraz w życiu późniejszym zagładnie i przeczyta po raz drugi i trzeci. W ten sposób zdobędzie każdy dom — choćby najuboższy — skromną biblioteczkę, a temsamem podniesie się jego poziom kulturalny. Wyobraźmy sobie, że przez 4—5 lat (od kl. III lub IV-tej począwszy) nabywa dziecko corocznie około 20 tomików, pozyska ono i dom wcale żadną biblioteczkę. Przypominam sobie, że moi uczniowie w kl. 7 i 8-mej sporządzili sobie „katalog”, do którego wpisywali każdy nowo zakupiony tomik, niekiedy z nich oprawili sobie sami swoje książeczki, a to wszystko obudziło w nich prawdziwe uczucie przywiązania i ukochania własnej biblioteczki.

Należałoby wreszcie wziąć pod uwagę i względy natury ekonomicznej. Wiadomo, że wszelkie pośrednictwo przyczynia się do podniesienia cen wytwórczości — czy to materialnej, czy też duchowej. Pośrednictwo, polegające na przepisywaniu utworów, wyimków i urywków z różnych książek jest często do pewnego stopnia pasożytnictwem, w szczególności, gdy „autor” wypisów poza zebraniem i przepisaniem płodów obcego ducha nic od siebie nie miał do powiedzenia. Aby dzieci mogły nabywać książki tanio i obcować bezpośrednio z twórcami, powinno ująć wydawnictwo arcydzieł literatury dla młodzieży szkolnej Ministerstwo Oświaty przy współudziale wybitnych autorów-twórców i pedagogów.

Skoro dziecko opanuje dostatecznie technikę czytania, a więc już od kl. III-ciej (od 3 roku nauki) począwszy, powinno otrzymać odpowiednie książeczki do czytania w szkole, wartościowe, napisane przez wielkich mistrzów pióra i znawców duszy dziecka. Dla II roku nauki napisał książeczkę, stanowiącą artystyczną i ideową całość *Marjan Falski* p. t. „Pierwsza Czytanka dla dzieci”. Po przeczytaniu tej książki można dla każdego następnego oddziału ułożyć zbiór odpowiednich książek, aż do najwyższej klasy. Im wyższy oddział, tem dobór odpowiedniej lektury będzie łatwiejszy, tem więcej czerpać będzie młodzież ze skarbicy naszych i światowych arcydzieł bezpośrednio. Taka lektura i oprócz tego czytanie w szkole czasopism dla młodzieży odpowiada zasadom szkoły twórczej i przygotowuje dziecko do przyszłego życia kulturalnego i obywatelskiego. Poglądy te znajdowały żywy odzwiek wśród uczestników wspomnianych Kursów, którzy wyrażali ochotę w razie korzystnych warunków wprowadzenia tej reformy w nauczaniu języka polskiego.

Próbę wydawnictwa książeczek dla młodzieży szkolnej w duchu powyższych wywodów (oczywista wspomniane moje poglądy nie miały tu najmniejszego wpływu; wiadomo bowiem, że podobne myśli nasuwają się równocześnie i niezależnie wielu oso-

bom, które zajmują się obserwacją pewnej dziedziny życia społecznego) podjęły dwie zasłużone w polskiej literaturze pedagogicznej autorki *Jadwiga Mortkowiczowa* i *Stefanja Sempołowska*. Dotychczas wyszło 16 tomików, z których każdy stanowi dla siebie ideową i artystyczną całość. Zawierają one utwory Dygańskiego, Jachowicza, Andersena, Hertz, Amicisa, Kasprowicza, Konopnickiej, Korczaka, Mickiewicza, Selmy Lagerlöf, Oskara Wilde'a, Scharelmanna, Rogoszówny i innych. Na końcu każdego tomiku znajdują się wzory ćwiczeń ustnych i pisemnych, tudzież słowniczek. Rzecz jasna, że nie każdy tomik musi być czytany w całości w klasie; po przeczytaniu i opracowaniu pewnej części w ciągu 4 do 5 lekcji dzieci ciąg dalszy czytają w domu, co niezawodnie uczynią z ochotą, o ile tylko nauczyciel zdołał obudzić zainteresowanie i o ile treść książeczki znalazła w ich duszy należyty oddźwięk. Próba ta może się przyczynić do skierowania metodyki języka polskiego w naszych szkołach na właściwe tory.

*H. Rowid.*

**Jan Dewey.** *Szkola a społeczeństwo*. Przełożyła z ostatniego wydania angielskiego Marja Lisowska. Wyd. Książnica Pol. T. N. S. W. Warszawa 1924. Str. 101.

Zagadnienia pedagogiczne i wychowawcze ujmować należy w ścisłym związku z życiem społeczeństwa, na tle rozwoju stosunków społecznych. Wychowanie bowiem jest jedną z najważniejszych funkcji życia społecznego, a szkoła stanowi jedną z istotnych części organizmu społeczeństwa. Szkoła istnieje dla życia, zadaniem jej jest wzmoczenie i doskonalenie zarówno życia indywidualnego jak i zbiorowego. Taki cel wychowania i szkoły wypływa z poglądów socjologicznych i filozoficznych Dewey'a, z jego filozofii pragmatycznej.

Zadanie to można będzie osiągnąć tylko wtedy, jeśli szkołę dawniejszą, tradycyjną, zastąpi szkoła nowa. Organizacji nowej szkoły, jej programom i metodom poświęcone jest znane w całym świecie dziełko Dewey'a „Szkola i społeczeństwo“.

Na dziełko to złożył się szereg wykładów, opartych na bogatych doświadczeniach autora, poczynionych w „Uniwersyteckiej Szkole Elementarnej“, istniejącej przy uniwersytecie w Chicago, jako szkoła doświadczalna. Poglądy swoje rozwija znakomity myśliciel amerykański na szerokich podstawach socjologicznych. „Nowoczesne wychowanie — mówi — rozpatrywać należy w związku z donioślejszymi przeobrażeniami w społeczeństwie“, za którymi podąża też i szkoła. Najbardziej typowym objawem w ruchu nowej szkoły jest praca ręczna, a objaw ten pozostaje w związku z dokonaniem zmianami w gospodarce społecznej, z przekształceniem form produkcji. Dawniejsze formy produkcji (przemysł domowy) ustąpiły miejsca wielkiemu przemysłowi fabrycznemu. Wskutek tej zmiany przestały być czynne siły wychowawcze, tkwiące w domowych zajęciach, w których dziecko brało czynny udział i oto wysuwa się obecnie tendencja wyzyskania tych sił wychowawczych w nowej szkole przez

wprowadzenie pracy ręcznej, warsztatów i gospodarstwa domowego. Dzięki tym zajęciom szkoła stanie się „naturalną formą czynnego życia społecznego zamiast oddzielnego miejsca do pobierania lekcji“.

W nowej szkole konieczna jest wzajemna pomoc dzieci, uważana przez szkołę tradycyjną za wykroczenie, jeśli nie przestępstwo pedagogiczne; dążeniem jej jest rozwój ducha współdziałania i współżycia; szkoła stać się ma „zrzeszeniem w minjaturze, embrjonalnym społeczeństwem“. Na pierwszy plan wysuwają się więc prace ręczne, jak tkactwo, roboty w drzewie i metalu, szycie, gotowanie i t. p., ale owe zajęcia mają być nie tylko praktycznym środkiem zastosowania metod i nabycia technicznej wprawy, lecz „stają się żywymi ośrodkami naukowych badań nad płodami i procesami przyrody, punktem wyjścia dla przedstawiania dzieciom obrazu historycznego rozwoju człowieka“.

Omówiwszy stosunek szkoły do życia społecznego w ogóle, przechodzi autor do rozpatrzenia stosunku szkoły do życia i rozwoju dzieci w szkole. Dawniejsza, tradycyjna szkoła nie uwzględnia czynnika działania, tam całe nauczanie opierało się głównie na „słuchaniu“ i całe jej urządzenie harmonizowało z tą metodą: ustawione rzędem ławki, brak zupełny warsztatów, materiałów i pomocy naukowych. Szkoła traktowała dzieci jako masę, zacierała indywidualności, punkt ciężkości znajdował się poza dzieckiem, którego nauczyciel nie widział z poza gąszcza programów, podręczników, instrukcji i t. p. Reforma nowego wychowania polega na „przeniesieniu punktu ciężkości z zewnętrznych okoliczności do duszy dziecka“. Trzeba więc tę duszę poznać, trzeba wykryć jej właściwości, a to celem uwzględnienia ich w edukacji. Charakteryzując psychikę dziecka podkreśla Dewey cztery grupy instynktów, cztery rodzaje zainteresowań, jako najbardziej właściwych dzieciom: instynkt społeczny, instynkt tworzenia, badania i ekspresji. Te instynkty ujawniają się w stosunkach osobistych dzieci, w obcowaniu i rozmowie, w zabawach, w konstruowaniu rzeczy, w artystycznym wypowiedzianiu się. Z tych czterech źródeł czerpać winna szkoła wskazania i metody w swej pracy nad rozwojem dziecka.

Dalsze rozdziały poświęcone są zagadnieniu organizacji szkolnictwa, przy czym Dewey stawia postulat jedności systemu edukacji, organicznego związku między wszystkimi rodzajami szkół, psychologii nauczania początkowego, zasadom wychowawczym Froebela, psychologii zajęć praktycznych i rozwojowi uwagi. W ostatnim rozdziale analizuje autor zadanie nauki historii w wychowaniu początkowym. Dla wychowawcy historia powinna być studjum społeczeństwa, które odsłania mu procesy stawiania i sposoby jego organizacji, celem zaś tej nauki w szkole początkowej jest „uzdolnienie dziecka do oceny wartości życia społecznego, do poznania sił, które sprzyjają i czynią skutecznym współdziałanie ludzi ze sobą“.

Ten krótki przegląd zagadnień wskazuje nader bogatą treść,

jąką zawiera książka *Dewey'a*. Streszczenie tego dziełka jest niemożliwe wprost, ponieważ niema w niem zbytecznych zdań, niepotrzebnych wyrazów. Na 100 zaledwie stronicach poruszył *Dewey* istotne problemy współczesnych dążeń pedagogicznych, analizując każdy z nich na szerokiem podłożu życia społecznego. Jest ta książeczka, jakgdyby syntezą nowej myśli pedagogicznej w Ameryce, wypływającej z pragmatycznego poglądu na życie człowieka w społeczeństwie. To też w krajach anglo-saskich każdy student pedagogiki musi obowiązkowo przestudjować dziełko *Dewey'a*.

Nauczycielstwo polskie powinno się również zapoznać dokładnie z treścią książki pedagoga amerykańskiego, która przyczyni się niezawodnie do rozszerzenia horyzontów pedagogicznych i pobudzi do prób i owocnych doświadczeń w dziedzinie edukacji.

H. R.

## Kronika pedagogiczna.

**Wnioski przyjęte przez VI Międzynarodowy Zjazd nauczycieli szkół średnich w Warszawie, w dniach 27—29 sierpnia b. r.:**

1) Organizacja trzech stopni szkolnictwa powinna być oparta na zasadach szczerze demokratycznych.

2) Szkolnictwo średnie powinno się znajdować w ścisłym związku ze szkołą elementarną i mieć formę szkolnictwa ogólno-kształcącego, albo też zawodowego (technicznego).

3) Szkolnictwo średnie powinno zgodnie z zasadami sprawiedliwości społecznej i dobra państwa być dostępne dla wszystkich odpowiednio uzdolnionych uczniów szkoły elementarnej. Uzdolnienie to ma być stwierdzone przez badanie lekarskie, egzamin pedagogiczny, a jeśli możliwe i psychologiczny.

4) Nauka w obydwóch formach szkolnictwa średniego powinna być zapewniona uczniom przechodzącym ze szkoły elementarnej, zarówno do średniej ogólno-kształcącej, jak zawodowej przez kursy bezpłatne, stypendja i specjalne fundacje.

5) Dla uczniów, którzy poprzestają na wykształceniu elementarnym, będą utworzone kursy uzupełniające, złączone z dokończaniem zawodowem aż do 18 roku życia.

6) Wreszcie, stwierdzając, że wszelka reforma powinna się kształtować pod wpływem otoczenia społecznego, szczególnych warunków właściwych każdej narodowości, jej tradycji i doświadczeń pedagogicznych, szósty kongres wypowiada się w sposób następujący: Ponieważ próba połączenia trzech pierwszych klas szkoły średniej z trzema ostatnimi klasami szkoły elementarnej dotychczas nie została dokonana we wszystkich krajach, obecnie więc nie należy jeszcze przesądzać ostatecznie, czy klasy niższe szkół średnich mają być zastąpione przez klasy wyższe szkoły elementarnej. Jednakże kongres nie przeciwstawia się próbom podejmowanym w tym kierunku w tych krajach, gdzie warunki na to pozwolą.

**Reforma studjów nauczycieli szkół powszechnych.** W poprzednim zeszycie (Nr 7—8) znajduje się wzmianka o Instytucie Pedagogicznym w Hamburgu dla przyszłych nauczycieli szkół powszechnych. W związku z organizowaniem tego Studium stawia nauczycielstwo hamburskie postulat, by przyszły nauczyciel miał możność odbycia pełnowartościowych studjów, a mianowicie, by obok umiejętności pedagogicznych oddawał się równocześnie studjom z zakresu dowolnie obranego przedmiotu specjalnego, bądź to naukowego, bądź też artystycznego.

Studja słuchaczy Instytutu Pedagogicznego winny mieć charakter uniwersytecki. Słuchacz sam według swych uzdolnień i zainteresowań obiera sobie wykłady i ćwiczenia, albowiem tylko taki bieg studjów, który się opiera na wolnym wyborze i poczuciu odpowiedzialności osobistej, może stanowić podstawę rozwoju twórczej osobowości wychowawcy. Na tej drodze zdobędzie młoda

generacja nauczycielska warunki twórczej pracy w szkole. Studja przyszłych nauczycieli w dziedzinie specjalnego przedmiotu mają doniosłe znaczenie dla rozwoju szkoły powszechnej; takim nauczycielom bowiem powierzyć będzie można nadzór nad pomocami naukowymi danego przedmiotu, nad ich utrzymaniem i uzupełnieniem, tak przygotowani nauczyciele utrzymać też zdołają łączność między szkołą a nauką.

**Instytut wychowawczy na uniwersytecie w Jenie** przeprowadził reorganizację studjów pedagogicznych na szerokich podstawach. Dokonano skompletowania biblioteki przez nabycie dzieł pedagogicznych z ostatnich 20 lat w językach obcych i niemieckim. Instytut obejmuje następujące działy studjów: 1) oddział pedagogiki teoretycznej; 2) oddział praktyki pedagogicznej; 3) uniwersytecką szkołę ćwiczeń, gdzie obok pełnej szkoły istnieje też szkoła dwuklasowa, jako typ szkoły wiejskiej, przeważającej w Turynji. W szkole tej odbywają ćwiczenia praktyczne zgodnie z zasadami szkoły twórczej studenci Wydziału Pedagogicznego; 4) oddział dydaktyki, na którym profesorowie uniwersytetu omawiają ważniejsze zagadnienia z zakresu ich specjalności celem okazania przyszłym nauczycielom, jakie wyniki osiągnąć się dadzą w razie umiejętnego opanowania przedmiotu. Przy tej sposobności profesorzy wprowadzają u studentów w metodę badań naukowych. Zagadnieniom dydaktycznym w ten sposób ujętym poświęcone są 2-godzinne dyskusje w ilości 6–12. Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu w Jenie utrzymuje ścisły kontakt z tamtejszem nauczycielstwem, które bierze czynny udział w przygotowaniu przyszłych nauczycieli. Dyrektorem Wydziału Pedagogicznego w Jenie jest profesor uniwersytetu *Petersen*, wybitny pedagog, znany w dziedzinie literatury pedagogicznej.

**Instytut Rousseau'a w Genewie**, istniejący od lat 12, ma na celu zaznajomienie wychowawców z metodami psychologii dziecka i z różnorodnymi gałęziami umiejętności pedagogicznych. Dyrektorem Instytutu jest znakomity pedagog, autor licznych rozpraw z dziedziny wychowania, *Dr P. Bovet*, profesor uniwersytetu w Genewie. Do Instytutu przyjmuje się osoby po skończeniu 18-go roku życia. Program studjów obejmuje: psychologię eksperymentalną (*prof. Claparède*), psychologię dziecka (*Dr Piaget*), wychowanie moralne (*prof. Bovet*), pedagogikę (*prof. Malche*), wychowanie dzieci anormalnych (*pani Descoedres*), wychowanie przedszkolne z praktyką w Domu dziecięcym „*Maison des Petits*”, opiekę nad dzieckiem, psychoanalizę w wychowaniu, poradnię zawodową. Semestr zimowy w Instytucie Rousseau'a trwa od października do marca, letni od kwietnia do lipca.

**Na Studium Pedagogicznym U. J.** w Krakowie objął wykłady pedagogiki ogólnej *Dr Zygmunt Mysłakowski*. O organizacji krakowskiego Studium Pedagogicznego zob. art. w „*Ruchu Pedagogicznym*“ Nr 4–6 rok 1923.

**W sprawie podręczników szkolnych i t. zw. „Wypisów“ i „Czytanek“.** Związek radykalnych reformatorów szkoły w Niemczech ustalił następujące tezy odnośnie do kwestji książek szkolnych: Książka szkolna jest obecnie zaskrzepłą formą dawniejszej metody nauczania i wobec tego niezgodną z duchem nowoczesnej pedagogiki. Książka szkolna utrwała szkołę dawną i jest przeszkodą w rozwoju szkoły twórczej. Przeważna część obecnie używanych książek szkolnych podaje mniemania subiektywne jako gotowe sądy i wnioski, nie uwzględniają zaś materiału obiektywnego, któryby uczeń samodzielnie mógł sobie przyswoić (wypisy z zakresu literatury, książki do nauki historii). Książki takie są bezużyteczne i szkodliwe.

Także i względu natury gospodarczej zmuszają do obchodzenia się bez książek szkolnych, wielu bowiem rodziców nie jest w stanie zakupić swym dzieciom podręczniki potrzebne przy obecnej metodzie nauczania. Wobec tego konieczne są gruntowne zmiany w dziedzinie książki szkolnej. Liczne książki możnaby usunąć i zastąpić je własną pracą ucznia, n. p. elementarze, które już dziś w wielu szkołach dzieci same pod kierunkiem nauczyciela sporządzają (piszą i ozdabiają rysunkami), następnie początkowe książki do nauki języków obcych, książki rachunkowe, gramatyki, przyrodnicze i historyczne. T. zw. „wypisy“ czyli „książki do czytania“, będące zlepkiem różnorodnej treści, często bez związku, zastąpić należy zbiorkiem książeczek, stanowiących całość. Obok



dziełek najwybitniejszych autorów posługiwać się należy dobrymi czasopismami dla młodzieży literackimi i naukowymi, czasopismami szkolnymi. Zbiór takich czasopism powinna mieć każda szkoła, jak również odpowiednie dla młodzieży słowniki, encyklopedje, atlasy i t. p. Hasło „zerwać z książką szkolną, z wypisami!” rozpowszechnia się coraz bardziej wśród nauczycielstwa zagranicą. (Patrz art. „System Daltonski”).

**Zgon dwu znakomitych pedagogów.** W kwietniu 1924 r. zmarł w wieku 78 lat *Stanley Hall*, jeden z twórców psychologii dziecka („child study”) i przywódca nowych prądów pedagogicznych w Ameryce. *Stanley Hall* założył w Baltimore pierwsze w St. Zj. laboratorium psychologiczne, a później z jego inicjatywy powstaje w Uniwersytecie Clark'a osobny Wydział pedagogiczny. Nowy uniwersytet, którego prezydentem został *Hall*, staje się ogniskiem nowej pedagogiki i kształci liczne zastępy nauczycieli i badaczy w dziedzinie psychologii dziecka i pedagogiki eksperymentalnej. W polskim przekładzie istnieje jedno dziełko *Stanley Hall'a* „Znaczenie studjów nad dziećmi” (Warszawa 1903).

W Londynie zmarł przed kilku miesiącami drugi przywódca nowej pedagogiki, *James Sully*, w 81 roku życia. *Sully* jako profesor psychologii w uniwersytecie londyńskim zajmował się głównie badaniem życia duchowego dzieci najmłodszych. Jest on autorem dzieła „Studies of Childhood”, które naszej literaturze przyswoiła *Izabela Moszczeńska* p. t. „Dusza dziecka” (Warszawa 1921).

## Przegląd czasopism.

**Przegląd Filozoficzny** (Warszawa). Zeszyt I i II r. 1924 zawiera artykuły:

O powstaniu paralelizmu monistycznego w filozofii i psychologii nowożytnej (*Wł. Szytkarski*). — Jednostka lingwistyczna jako refleks symboliczny... (*E. Erdman*). — O rodzajach czynu (*M. Borowski*). — Pojęcie i podział sankcji (*Z. Mysłakowski*). — Praktycyzm w teorii poznania Nietzschego (*F. Kränzler*). — Studja nad schojami do Etyki Nikomachejskiej (*W. Waśnik*). Nadto artykuły polemiczne (*M. Librachowa* i *J. Joteyko*) i Sprawozdania z książek.

**Szkola powszechna.** (Warszawa). Wydawnictwo Ministerstwa W. R. i O. P. Treść zeszytu I i II (r. 1924): U źródeł wychowania obywatelskiego (*J. Moszczeńska*). — Organizacja uczuć (*Z. Ziemiński*). — Co zawdzięczamy dzieciom (*J. Moszczeńska*). — Amerykanizacja (*M. Mazurowska*). — Wychowawcze znaczenie dyscypliny szkolnej (*Śt. Zielonka*). — Dziennik nauczyciela. — Z literatury. — Ruch pedagogiczny.

**Czasopismo geograficzne** poświęcone sprawom nauczania geografji. Organ Zrzeszenia polskich nauczycieli geografji. Redaktor: *Juljusz Jurczyński* (Łódź, Dzielna 6) Tom II Z. 2 (19 4) zawiera: Kursa „doksztalcające” i „kształcające” w zakresie geografji (*Stan. Pawłowski*). — Wycieczki szkolne (*Fr. Szychliński*). — Protokół lekcji (*St. Domagala*). — O stanie podręczników geograficznych w Polsce (*M. Polackówna*). — Koła geograficzne na uniwersytetach polskich (*A. Chatubińska*). — Naczelne problemy zoogeografji (*A. Jakubski*). — Z zagadnień antropogeografji (*R. D. Fleszarowa*). — Bielskie Tatry (*A. Gadowski*). — Wiadomości geograficzne. — Sprawozdania z literatury.

**Kształt i Barwa** (Lwów). Redaktor: *Stan. Matzke*. Po 10-letniej przerwie pojawiło się znowu znakomicie redagowane czasopismo, poświęcone zagadnieniom w związku z nauczaniem rysunków. Treść rocznika III (r. 1923): Stosunek rysunków do nauczania innych przedmiotów (*St. Matzke*). — Praca ręczna w szkole średniej (*J. Kot*). — Kształcenie nauczycieli rysunku (*St. Matzke*). Sprawozdania, — Przegląd literatury.

**Życie Szkolne.** (Wrocław). Miesięcznik nauczycielskich konferencyj rejonowych. Zeszyt 8 - 9 (1924). Podstawy pedagogiczne i psychologiczne programów ministerjalnych (*M. Ortow*). — Nauczanie matematyki początkowej (*M. Pęczalski*). — Oddział II (*W. Nowicki*). — Przedszkole (*Śt. Gunuta*). — Lekcja przyrody. — Lekcja praktyczna z geografji (*J. Piechurski*). — Protokół lekcji praktycznej z języka polskiego (*J. Drzewiecki*). — Dobór nauczycieli. (*R. Pachulski*). — Wspomnienia z Wakacyjnego Kursu uniwersyteckiego w Zakopanem (*J. Putawska*). — Wiadomości. — Czasopisma.

## Zapiski bibliograficzne.

*Kazimierz Twardowski.* O istocie pojęć. Lwów. Polskie Towarzystwo Filozoficzne 1924.

*Z. Żukiewiczowa.* Wychowanie przedszkolne. Wskazówki metodyczne. Książnica—Atlas. Warszawa 1924.

*Henryk Policht.* Metodyczne nauczanie wycinanki. Nakładem autora. Kraków 1924.

*K. Wojciechowski.* Henryk Sienkiewicz. Książnica—Atlas. 1925.

*Wł. Kucharski.* Henryk Sienkiewicz. Życie i dzieła. Lwów 1925. Nakł. Księgarni Naukowej.

*J. Królińska.* Dlaczego powinniśmy czcić pamięć Henryka Sienkiewicza? Nakł. „Ojczyzny”. Lwów 1924.

*J. Tor.* Podstawowe zasady rysunku elementarnego. Księgarnia Naukowa. Lwów 1925.

*Feliks Dziuban.* Dźwięk. Śpiewnik dla szkół powszechnych. Kraków 1924.

*Dr Stan. Pawłowski.* Geografja dla klas wyższych. Książnica—Atlas. Lwów 1924.

*T. Radliński.* Geografja dla szkoły powszechnej. Oddz. III. Warszawa 1924. Nakł. Autora.

*J. Domaniewski.* Pogadanki przyrodnicze. Książnica—Atlas. Lwów 1924.

*H. Boguszewska.* W domu, w polu i w lesie. Pogadanki przyrodnicze. Warszawa 1924. Wyd. Arcta.

*Z. Lorenc.* Akwarjum słodkowodne. Wskazówki techniczne, jak urządzić i pielegnować akwarjum. Część I. Książnica—Atlas. 1924.

*Br. Dichowicz.* Jak urządzić w dzisiejszych czasach pracownię chemiczną dla uczniów? Książnica—Atlas. 1924.

*I. Jezierska.* Początki nauczania geometrii. Nakł. Gebethnera i Woliña. Warszawa 1924.

## TREŚĆ Nru 9—10:

*Florjan Znanięcki:* Szkice z socjologii wychowania II. — *H. R.:* System Daltrońskiego. — *Dr Józef Mirski:* Rozwój i wychowanie płciowe dziecka w świetle Freudyzmu. — *Helena Witkowska:* Z obcych czasopism. — Recenzje. — Kronika pedagogiczna. — Przegląd czasopism. — Zapiski bibliograficzne. — Spis rzeczy.

Cena oddzielnego zeszytu  
1:50 złp.

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

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

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