

RUCH PEDAGOGICZNY

CIASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI:

KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 6.

ADRES ADMINISTRACJI:

KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D

Sokrates.

Geneza szkoły twórczej.

Poglądy pedagogiczne Sokratesa stają się obecnie dla nas szczególnie aktualne już ze względów wprost praktycznych, stosujemy bowiem w szkołach naszych metodę sokratyczną czyli heurystyczną. Zagadnienie to jest jednocześnie zagadnieniem pedagogicznym i socjologicznym. Chodzi bowiem o to, aby uświadomić sobie, jak stosował Sokrates tę metodę, w kontekście z którymi metodami wychowania. Jest to więc zagadnienie pedagogiczne.

Szkoła grecka przed sofistami i Sokratesem, szkoła średnio-wieczna, szkoła XIX w., jako szkoły tradycyjne, nie uznają tej metody. Stosują ją natomiast sofisci i Sokrates oraz my obecnie. Szkoła, jej organizacja, program i metoda, nie wiszą, że się tak wyrażę, w powietrzu, lecz jak na to wskazuje H. Rowid,¹⁾ są ściśle uzależnione od ustroju społecznego. Zmienia się ustrój społeczny, zmieniają się programy i metody nauczania. Jakż więc jest ten specyficzny ustrój społeczny i polityczny, który nakłania nas obecnie do stosowania tej metody, jak zmuszał w swym czasie do stosowania jej Sokratesa? Jest więc to zagadnienie socjologiczne, do którego rozwiązania powołany jest historyk wychowania. Niestety Sokrates, który nadał nowy kierunek biegowi filozoficznej myśli greckiej, który wywarł tak nadzwyczajnie wielki wpływ na Platona, a przez tego ostatniego na Arystotelesa, pozostaje do dnia dzisiejszego zagadką. Sokrates tylko nauczał i nie pozostawił po sobie żadnych prac naukowych. Posiadamy o nim dzieła uczniów jego, Ksenofonta i Platona. Lecz Ksenofont nie zawsze dokładnie, do głębi rozumiał Sokratesa, a Platon w usta Sokratesa wkładał również swoje własne myśli. Nikt z autorów, jak mówi Döring,²⁾ którzy pisali prace o Sokratesie, nie zastosował obiektywnej metody, zapomocą której możnaby ustalić to,

¹⁾ H. Rowid „Szkoła twórcza”.

²⁾ A. Döring „Die Lehre des Sokrates als sociales Reformsystem”.

co w dziełach Ksenofonta i Platona niezaprzeczenie należy do Sokratesa. Chodzi więc o to, aby taką metodę odnaleźć. Mam wrażenie, że metoda, którą poniżej proponuję, przyczyniłoby się mogła do rozwiązania tego problemu.

Wychodzę z następujących założeń. Jak zgodnie podają to nam Ksenofont, Platon, Arystofanes, Sokrates był nauczycielem. Musiał to być nauczyciel o intuicji genialnej, skoro Platon w przeciągu wielu lat był jego uczniem i do końca życia zachował dla swego nauczyciela nadzwyczajną cześć. System więc jego wychowawczy musiał przedstawiać psychologicznie zwartą całość. Sokrates przejrzał do głębi duszę ludzką i zastosował takie metody wychowania, które tę duszę kształciły wszechstronnie. Jeżeli hipoteza ta jest prawidłowa, to sprawa interpretacji dzieł Ksenofonta i Platona przedstawiałaby się jasno. Z dzieł tych bierzemy wszystko to, co na taką zwartą konstrukcję pedagogiczną się składa.

Lecz jeżeli nawet na podstawie dzieł Ksenofonta i Platona uda się nam taki system wychowawczy skonstruować, to zawsze może powstać pytanie, gdzie są jednakowoż dowody obiektywne, że historyczny Sokrates właśnie tak tę sprawę ujmował? Myślę, że takie dowody posiadamy i że są następujące.

Sokrates rozumiał, jak wielkie posiada znaczenie w wychowaniu naśladownictwo. Ksenofont ustawicznie powtarza, że Sokrates chciał być i rzeczywiście był wzorem dla swych wychowanków.¹⁾ Uczniowie Sokratesowi dbali rzeczywiście do tego, aby wiedzieć, co nauczyciel mówi, lecz i co robi.²⁾ Osobistość wielkiego męża, jego sposób życia są nam lepiej znane, niż jego nauka. W osobie więc Sokratesa posiadamy obiektywną ilustrację jego systemu wychowawczego. Konstrukcja nasza wychowawcza nie może być w sprzeczności z osobistością Sokratesa.

Istnieje obiektywnie jeszcze inny sposób, zapomocą którego będziemy mogli sprawdzić, czy system wychowawczy, który przypisaliśmy Sokratesowi, należy rzeczywiście do niego. Pedagog, wychowując młodzież, przysposabia ją do życia, do środowiska społecznego, w którym ta młodzież żyć i działać będzie. Sokrates otaczał specjalną opieką tych z pośród młodzieży ateńskiej, którzy nosili się z zamiarem objęcia w przyszłości stanowisk kierowniczych w państwie.³⁾ Do ówczesnych więc warunków społecznych i politycznych, do realizacji zadań i celów narodowych przygotowywał Sokrates młodzież. System więc wychowawczy Sokratesa musi wpływać, harmonijnie się zlewać z całokształtem epoki Peryklesa. Wyprowadźmy drogą dedukcji z ówczesnych warunków społecznych i politycznych system wychowawczy, który w tych konkretnych warunkach powstać mógł, to znaczy odpowiedzmy sobie na pytanie, jak należało w epoce Peryklesa wychowywać młodzież, aby Ateny mogły trwale istnieć i rozwijać się? Otrzymawszy drogą interpretacji socjologicznej taki prawdopodobny

¹⁾ *Ksenofonta*. Memor. I-z, IV 3-4-5.

²⁾ *Platona*. Uczta.

³⁾ *Ksenofonta*. Memor III 5, IV-2.

system wychowawczy, porównajmy go z tym, który ułożyliśmy poprzednio na podstawie dzieł Ksenofonta i Platona. Obydwa te systemy muszą się zgadzać. Dowodem tego, że Sokrates dostosowywał swój system wychowawczy do sławnej epoki Peryklesa jest i to, że w przeciągu życia całego cieszył się ten nauczyciel wśród obywateli ateńskich nadzwyczajnym szacunkiem, wyrocznia delficka nazwała go najmądrzejszym wśród ludzi, po upadku zaś demokracji w r. 404 oligarcha Kritias zabrania mu nauczać,¹⁾ po upadku znów oligarchji reakcyjnie²⁾ usposobiona demokracja skazuje go na śmierć. Całkiem odmiennie warunki, które wytworzyły się po r. 404, wymagały odmiennych metod wychowania i w każdym razie nie tych, które zwykł był stosować Sokrates, na skutek czego musiała nastąpić katastrofa. Oto drogi myśli, na których, zdaniem mojem, możemy spotkać historycznego Sokratesa.

* * *

Stosujemy obecnie w szkołach naszych metodę heurystyczną, stosowali ją również sofisci i Sokrates. A ponieważ metoda wypływa z życia, to widocznie muszą istnieć pomiędzy życiem państw-miast Hellady, a współczesnych państw narodowych Europy pewne cechy podobieństwa. Przypatrzmy się im chociażby pobieżnie.

Związek ludzi i ludów, Liga Narodów, jest centralnem zagadnieniem, które usiłują rozwiązać politycy nasi. Jak ludy europejskie stworzyły państwa-narody, tak Grecy stworzyli państwa-miasta. Dla Greka ojczyzną nie była Hellada, lecz Ateny, Sparta. Państwa-miasta ustawicznie prowadzą między sobą wojny. Zagadnienie polegało na tem, czy Grecy potrafią zerwać z oplakaną tradycją, czy potrafią wznieść się na wyższy poziom poglądów politycznych, stworzyć federację państw-miast.³⁾ Po wojnach perskich Arystydes, ten symbol sprawiedliwości do dnia dzisiejszego, zorganizował związek ateński morski. Ten twór polityczny jednakowoż nie był trwałym. Ateny zaczęły względem związkowców stosować wyzysk, siłę brutalną. Było jasne, że przy pierwszej lepszej sposobności związek się rozpadnie. Stały wtedy przed Helladą dwie drogi. Pierwsza to pozostawić wszystko tak, jak było, nadal pławić się we krwi bratniej, zniweczyć ostatecznie. cały swój dorobek cywilizacyjny. Druga to zerwać z tradycyjnym sposobem myślenia i działania, stworzyć na podstawie sprawiedliwości trwałą federację państw greckich. Na początku pierwszej drogi stała tradycyjna szkoła ateńska czy spartańska, na początku drugiej budował Sokrates szkołę twórczą. W Atenach wtedy pod wpływem reform Peryklesa ostatecznie upada arystokracja, do władzy dochodzi demokracja. Okazało się jednakowoż, że demokracja nie jest przygotowana do rządzenia państwem. Perykles ujął władzę w swe ręce. Tucydydes, ówczesny historyk, pisze

¹⁾ *Ksenofonta*. Memor. I-2.

²⁾ *A. Busse*. „Sokrates“.

³⁾ *E. Zveeman*. „Instytucje polityczne Greków, Rzymian i Germanów“.

z tego powodu, że według nazwy Ateny są demokracją, w rzeczywistości zaś jest to jedynowładztwo najlepszego obywatela.

Jak widzimy to obecnie, tak i wtedy w państwach greckich szerzy się komunizm.¹⁾ Na wschód od Aten, na wyspie Samos demokracja częściowo wyróżnęła, częściowo wypędziła szlachtę, ziemię oddano biednym obywatelom. Nad klasą posiadającą, pisze historyk Grecji, Beloch, jak miecz Damoklesa wisiało niebezpieczeństwo konfiskaty majątków. Arystokracja odnosi się z nienawiścią do demokracji, lecz jest bezsilna. Pewien arystokrata ateński w liście anonimowym, pisanym około r. 429, uskarża się na to, że Ateny schamiały, na urzędach, ulicach, w teatrze — wszędzie panoszy się cham. Dobrze urodzeni wprost nie mogą pokazać się nigdzie. Starzy obywatele ze zgrozą oplakują ostateczny upadek dobrych obyczajów. Bo cóż pozostało, pyta się Zeller, z dawnej moralności i religijności, kiedy Arystofanes ku wielkiej radości tłumu wyśmiewał mieszkańców Olimpu, mity, wytykał ateńczykom, że są wszyscy cudotwórcami, kiedy przepojone sceptycyzmem wiersze Eurypidesa były u wszystkich na ustach.²⁾ Sofiści i Sokrates stosują heurezę, szukają nowych metod nauczania i wychowania. Arystofanes zaś pisze „Chmury”, w której to komedji wyśmiewa nowe prądy w dziedzinie wychowania. U nas również wyśmiewa się heurezę, bo jak pisze Ziemnowicz „z zaciętością zwraca się krytyka starszego pokolenia przeciwko heurystycznej metodzie. Ile złośliwych dowcipów na jej temat napisano i wypowiedziano, trudno zliczyć”.³⁾

Jak wyjść obronną ręką z tej sytuacji oplakanej, pełnej przeciwności i zgrzytów politycznych, społecznych, ideowych; jak na trwałych podstawach organizować społeczeństwo i państwo? Sokrates nie wiedział tego. Zwrócił się więc do polityków, którzy mieli najlepszą opinię wśród ludu, do poetów, rzemieślników. Nikt nic nie wiedział. Politycy okazali się „największymi niedziszami” pod względem umysłowym, myśleli że coś wiedzą, kiedy nic nie wiedzieli. Sokrates nic nie wiedział, i tem się tylko różnił od innych obywateli, że dokładnie zdawał sobie sprawę ze swojej niewiedzy. Czyż obecnie możemy powiedzieć o sobie, że wiemy więcej? Posłuchajmy więc, jak opisuje sytuację ludów europejskich nasz publicysta w ciekawym artykule „Trzynasta rocznica”: „Ujmując rzecz najkrócej i najogólniej zarazem, można powiedzieć, że wojna, która przed trzynastu laty wybuchła, zabiła jasne jutro zarówno narodów jak i jednostek. Zasnuła je mgłami ciężkimi i nieprzenikliwymi, zamknęła te perspektywy, które przed wojną narody i jednostki widziały przed sobą, lub mniemały, że widzą. Nastął czas życia z ręki do ust, życia bez jasnego, rozumnego, godnego tęsknoty jutra... Inaczej mówiąc jest to epoka głęboko bezideowa, jest to epoka głębokiego mroku”.⁴⁾

¹⁾ M. Kreczmar. „Kwestja agrarna w starożytności”.

²⁾ Zeller. „Die Philosophie der Griechen” t. II.

³⁾ M. Ziemnowicz. „Problemy wychowania współczesnego”.

⁴⁾ „Nowa Reforma”, Kraków, 4 sierpnia 1927 r.

Lecz jak może wogóle istnieć szkoła w epoce bezideowej, w epoce głębokiego mroku, kiedy nikt nic nie wie i nauczyciel również? Metoda akroamatyczna czyli wykładowa tutaj musi upaść, bo o czym będzie opowiadać młodzieży nauczyciel, który nie posiada idei, programu, który nie widzi środków konkretnych, dróg wyjścia z tej ciężkiej sytuacji. Ponieważ treścią najważniejszą szkoły tradycyjnej jest metoda akroamatyczna, więc upada jednocześnie szkoła tradycyjna. Sokrates jednakowoż był przekonany, że szkoła istnieć musi, bo przecież nic innego nie robił, tylko nauczał i tak mówił na sądzie do Ateńczyków: „... a mnie się zdaje, że wy wogóle nie macie w państwie nic cenniejszego, niż ta moja służba boża”.¹⁾ My, zdaje się, również mamy to przekonanie, że przecież tembardziej obecnie należy dbać o wychowanie, aby uzdolnić, duchowo uzbroić młode pokolenie, które iść musi w ten „mrok głęboki”. Nauczyciel, który ma świadomość swojej niewiedzy, nie będzie nic narzucać swemu wychowankowi, lecz dopomoże mu do tego, aby był sobą, aby uświadomił sobie istotę swej duszy. Ten tylko potrafi budować na trwałych podstawach społeczeństwo i państwo, kto poznał istotę duszy ludzkiej bo wszystko jest trwałe, co odpowiada istocie tej duszy. Wyjdźmy z dziecka, nie narzucajmy mu nic zzewnątrz, jest naczelnym hasłem szkoły twórczej. Wyjść z dziecka, to znaczy tyle, co dać mu możliwość uświadomienia sobie, poznania istoty swej duszy. Poznaj samego siebie, głosił również Sokrates.

Szkoła twórcza powstaje z niewiedzy i wiary; z niewiedzy idei, programu, konkretnych dróg wyjścia z ciężkiej sytuacji społecznej, z wiary w konstrukcyjne i twórcze zdolności duszy ludzkiej.

* * *

Eutydem był to młodzieniec, który, jako samouk, nadzwyczaj pilnie studiował utwory wielkich poetów, sofistów, ponieważ w przyszłości chciał stanąć na czele ludu. Sokrates już oddawna obserwował go, widocznie chodziło mu o to, aby Eutydem, który unikał Sokratesa, stał się jego uczniem. Nosisz się z zamiarem, zapytał go Sokrates, objęcia władzy w państwie, a czy wiesz co to jest sprawiedliwość i czy jesteś sprawiedliwym? Okazało się po dłuższej dyskusji, że Eutydem tego nie wie i nie wie, skąd się ma tego nauczyć. A byłeś ty w Delfach, widziałeś, co jest napisane na świątyni? Widziałem, powiada Eutydem: poznaj samego siebie.²⁾ Odtąd Eutydem stał się uczniem Sokratesa i, jako taki, uczył się poznawać samego siebie, a poznając siebie, uczył się sprawiedliwości. Jaki jest związek pomiędzy temi rzeczami: poznanie samego siebie i sprawiedliwość? Psycholog James, ten wielki znawca duszy ludzkiej, oraz rzeczywistość społeczna i polityczna ówczesnej Grecji mogą nam to wyświełlić. „Jedną z największych zdobyczy psychologii, mówi James, jest idea, że procesy psychiczne znajdują się w zależności od systemu

¹⁾ *Platona. „Obrona Sokratesa“.*

²⁾ *Ksenofonta. Memor. IV-2.*

nerwowego, który to system kształtował się w przeciągu wieków całych pod wpływem środowiska, pod wpływem walki o byt. System nerwowy jest niczem więcej, jak tylko maszyną, która przyjmuje podniety i na nie reaguje w celu utrzymania przy życiu jednostki i gatunku". Poznając więc siebie samego, człowiek sobie uświadamia, że jego zadaniem życiowym, jest walka o utrzymanie gatunku. Krwawe walki i ustawiczne wojny pomiędzy państwami greckimi, niemniej krwawe walki partyjne utrudniały tę walkę o utrzymanie gatunku. Na skutek wojny peloponezkiej Ateny stały się miastem wdów. Poznając zaś siebie, pozna wychowanek, że dążeniem każdej istoty ludzkiej jest utrzymanie gatunku. Łatwo jest stąd wyprowadzić wniosek, że tylko ustrój polityczny i społeczny oparty na sprawiedliwości da możliwość wszystkim obywatelom realizacji tego dążenia. Ideę tą, jako wypływającą z istoty duszy ludzkiej, wychowanek odnajdzie sam w sobie, należy tylko odpowiednio mu zadawać pytania i żądać, jak tego wymagał Sokrates, krótkich, jasnych, logicznych odpowiedzi, czyli stosować metodę heurystyczną. Zawód mój, mówi Sokrates w Theaetecie, podobny jest do zawodu akuszerki, stosuję go tylko do duszy a nie do ciała. Czynię to dlatego, iż bóg uczynił moim obowiązkiem pomagać innym przy porodzie, nie pozwalając mi, abym sam coś stworzył. Ci jednak, którzy rozmawiają ze mną, pomimo, iż na początku bardzo mało wiedzą, gdy jednak nawiedzają mnie częściej, robią wielkie postępy. Widocznym jest, że nie nauczyli się oni niczego odemnie, lecz że znaleźli w sobie tę masę pięknych wiadomości, których stali się panami. Ja przyczyniłem się tylko do porodu tych wiadomości.

Nawiązywał Sokrates zawsze do rzeczy ogólnie znanych. Nazywał n. p. szereg czynności ludzkich. Wychowanek winien był wskazać, które są sprawiedliwe, a które niesprawiedliwe. Na podstawie tak przerobionego materiału winien był dać definicję sprawiedliwości. Jest to więc tok indukcyjny. Szkoła tradycyjna narzuca młodzieży wzory postępowania obywatelskiego w postaci królów, ministrów, bohaterów. Szkoła twórcza tych wzorów nie posiada. Utwory wielkich poetów, które te wzory młodzieży zwykle podają, nie są dostosowane do nowego tworzącego się życia. O ile zaś młodzież weźmie sobie jako wzór do naśladownictwa starsze pokolenie, wtedy nic w życiu społecznym nie zmienia się na lepsze. Zresztą jakżeż naśladować tych, którzy nic nie wiedzą i dlatego błądzą nieświadomie. W szkole twórczej wychowanek dostosowuje swoje postępowanie do pojęcia, idei, którą uświadomił sobie w sposób czynny. I oto tutaj powstaje zagadnienie pedagogiczne nadzwyczajnej wagi, nad którego rozwiązaniem Sokrates się zastanawiał głęboko, przeżywał z tego powodu bolesną rozterkę duchową. Łatwe jest bowiem zadanie nauczyciela szkoły tradycyjnej, który mówi do swego wychowanka: postępuj tak, jak postępują twoi rodzice, dygnitarze państwa, jak opisują to wielcy poeci.¹⁾ Jakżeż trudne natomiast jest zadanie nauczy-

¹⁾ Platona. Protagoras.

ciela szkoły twórczej! Szkoła twórcza przez ustawiczne stosowanie heurezy wytwarza w młodzieńcu nawyknienie samodzielnego myślenia, młodzieniec taki chce o wszystkim mieć swoje własne zdanie. Motywem postępowania obywatelskiego nie będzie tutaj tradycja, naśladownictwo, lecz pojęcie, a więc wiedza w sposób czynny zdobyta przez wychowanka.

Moralność to wiedza,¹⁾ mówił Sokrates. Nie liczył się wcale z opinią szerokich kół, uznawał tylko dowody logiczne.²⁾ Obawiał się jednakowoż Sokrates, że wychowanek jego może osiąść definicję sprawiedliwości, czy innej cnoty, lecz nie postępować w życiu sprawiedliwie. Dla Sokratesa zaś, o ile się jedno mówi, a drugie czyni, to jest to dzieciństwo i takie sobie gadanie.³⁾ Sprawiedliwość to znaczy tyle, co być sprawiedliwym.⁴⁾ Stąd nadzwyczajny nacisk, który kładzie Sokrates na kształcenie woli. Należy ustawicznie ćwiczyć się w umiarkowaniu, męstwie, sprawiedliwości, powstrzymywać się od czynów złych, a wykonywać zawsze dobre. Kto chce całkowicie opanować swoje ciało, ten musi pracować nad tem w pocie czoła. Jak nie można bez odpowiedniego ćwiczenia rozwinąć i uzdolnić ciało, jak również i duszę.⁵⁾ Lecz nie tylko przez unikanie czynów złych i wykonywanie czynów dobrych podporządkowuje człowiek swoje ciało i duszę powziętej idei, lecz również przez gimnastykę i ćwiczenia fizyczne.⁶⁾ Z pomocą gimnastyki dusza poskramia gwałtem aż do bólu żądzę, gniew, obawę.⁷⁾

Moralność to pojęcie, wiedza w sposób czynny zdobyta. Obawiał się jednakowoż Sokrates, że wychowanek jego nie zawsze będzie w stanie w przeciągu życia całego w różnych konkretnych sytuacjach życiowych uświadamiać sobie to pojęcie i poddawać się mu. Kto wytknie mu błędy? Nie uznaje przecież wychowanek Sokratesa opinii szerokich kół. Tylko opinia innych ludzi jednakowo z nim myślących może stać się miarą obiektywną, sprawdzianem tego, że idea nie jest spaczona. Na miejsce załamującej się opinii tradycyjnej należało stworzyć nową. Należało stworzyć nowe, narazie nieliczne stowarzyszenie, z którego opinią członkowie stowarzyszenia winni się byli obowiązkowo liczyć. Tylko uczniowie Sokratesa, związani węzłami wspólnej idei i czynnej sympatji, mogli stać się takim stowarzyszeniem, jako zawiązkiem młodej społeczności i nowej tradycji. Jednostka, żyjąca w społeczeństwie i dla społeczeństwa nie może być miarą wszystkich rzeczy, jak uczyli sofiści, nie może być nawet wtedy, kiedy posiada jasne pojęcie, program oraz wolę niezłomną do realizacji tego programu. Musi istnieć prawda obiektywna, której się podporządkowuje jednostka. Dajmonjon, boski głos wewnętrzny, był dla Sokratesa tą prawdą obiektywną, dla jego wychowanka opinia przyjaciół, a więc Sokratesa i współkolegów. Ksenofont usilnie podkreśla, że Sokrates nadzwyczajnie dbał o to, aby uczniów

¹⁾ Ksenofonta. Memor. IV-9. ²⁾ Platona. Kriton. ³⁾ Platona. Kriton. ⁴⁾ Platona. Protagoras. ⁵⁾ Ksenofonta. Memor. II-1; I-2. ⁶⁾ Ksenofonta. Memor. III-12. ⁷⁾ Platona. Fedon.

swoich powiązać węzłami czynnej sympatji, chodziło mu o to, aby już na przeciąg całego życia uczeń w stosunku do niego, jak również i uczniowie między sobą pozostali przyjaciółmi, wspierali się nawzajem w sprawach osobistych i dotyczących państwa. Tutaj leży przyczyna tego, że Sokrates nie pobierał pieniędzy za naukę.¹⁾

Zwykle w literaturze naukowej zarzuca się Sokratesowi to, że był skrajnym intelektualistą, ponieważ głosił: moralność to wiedza. Lecz czy istnieje pedagog, który w tych konkretnych warunkach społecznych, kiedy załamała się tradycyjna moralność i religijność, i na całkiem nowych podstawach należało budować państwo i społeczeństwo, miałby postąpić inaczej? Zdawał sobie Sokrates dokładnie sprawę z niebezpieczeństw metody heurystycznej, zapomocą której wydobywał z duszy młodzieńca tę wiedzę, która miała stać się podstawą postępowania obywatelskiego. Heureza, urabiając nałogi samodzielnego myślenia, zrywa z opinią szerokich kół. Sokrates rozumiał, że na tej opinii nie zbuduje się już życia na trwałych podstawach. Zdawał sobie jednocześnie sprawę i z tego, że zrywanie z tą ogólnie przyjętą opinią odbywa się również dla celów egoistycznych i występnych. Złoczyńca nie liczy się z opinią szerokich kół. Aby uniknąć tego niebezpieczeństwa, położył ten „intelektualista“, jak nikt inny, nadzwyczajny nacisk na kształcenie woli. Nauczyć ludzi samodzielnie myśleć, to jeszcze mało. Należy bowiem nauczyć ich jeszcze *postępować* zgodnie z pojęciem a więc wiedzą. *Wielki ideał ogólnoludzki, wypływający z istoty najgłębszej duszy ludzkiej, który streszcza się w wyrazie: sprawiedliwość, tok indukcyjny, ćwiczenie się w cnocie, gimnastyka, ćwiczenia fizyczne, węzły czynnej przyjaźni łączące wychowanków (gmina szkolna!), uczucie głębokiego przywiązania i szacunku do nauczyciela, wzniosły przykład w postaci tego nauczyciela — oto zabiegi wychowawcze, które, będąc stosowane w związku z heurezą, urobią według Sokratesa, światłych budowniczych jasnego jutra.*

Tutaj należy szukać przyczyny tej walki, którą prowadził Sokrates z sofistami. Sofiści również stosowali heurezę. Lecz heureza nie występuje u nich w związku z całym szeregiem metod, kształcących wolę, jak to widzimy u Sokratesa. Wyobrażenia, które w sposób bierny czyli pamięciowy nabyła młodzież w szkole tradycyjnej, nie mogły się ostać pod naciskiem krytycznym a właściwie mędrkowania, które powstało na skutek stosowania heurezy. Żądze zaś cielesne nie były opanowane przez powstałą drogą samopoznania wielki ideał społeczny oraz ćwiczenia woli. Włączając, że tak się wyrażę, heurezę w ramy tradycyjnej szkoły ateńskiej, wychowywali egoistów, krętaczy, ludzi, którzy „ze słabego zdania robili mocne“. Byli zresztą sofisci konsekwentni. Uczył przecież Protagoras, że „miarą wszystkich rzeczy jest człowiek“. Dobro i zło nie istnieją obiektywnie. Dziś komuś wydaje

¹⁾ *Ksenofonta. Memor. I 6 i 2.*

się, że coś jest moralne i to jest prawdą dla niego, jutro wyda mu się inaczej i to będzie również dla niego prawdą. Tą drogą nie poszedł Sokrates, który swój zawód, swą pracę nauczycielską ukochał tak wielką miłością, że gotów był za nią nie raz, lecz sto razy umrzeć.¹⁾

Tak przedstawia się system wychowawczy Sokratesa, w ramach artykułu ujęty w najogólniejszych zarysach. Sprawa, jak myślę, dla nas, już ze względów praktycznych, nadzwyczajnej wagi. Chodzi bowiem o to, aby wykorzystać intuicję genialną Sokratesa, jeżeli punktem wyjścia i naszych zabiegów wychowawczych ma stać się heureka. Którą drogą pójdziemy? Czy pozostaniemy przy szkole tradycyjnej (w naszej praktyce szkolnej heurką nazywamy często zwykłe odpytywanie!), czy zbłądzimy nieopatrznie na tę, którą szli sofisci, czy pójdziemy tą, którą, z tak niesłychanym w historii świata trudem, poświęcaniem się bez granic, szedł Sokrates, ten wielki ponad wszelki wyraz nauczyciel, — przyszłość pokaże.

M. Orłow.

Zwierzę — dziecko — człowiek.

Dzieciństwo jako takie jest niesłychanie ciekawym problemem. Problem roli i znaczenia dzieciństwa sformułował w sposób klasyczny *Claparède*. Mniej znany i zbadany jest dotąd problem specyficznego charakteru dzieciństwa, braku harmonji i równowagi w strukturze psychicznej dziecka, słabości rozwojowej, jaką jest dzieciństwo. Pod tym względem może jedynie *Freud* dał nauce o dziecku kilka oryginalnych i głębokich pomysłów, przyćmionych niestety, zdaniem mojem, doktryną o naczelnem znaczeniu seksualności u dziecka.

Szczególny, osobliwy charakter dzieciństwa trudno jest dostatecznie zrozumieć, gdy się porównuje dziecko tylko z dorosłym, dojrzałym człowiekiem. Dziecko jest przyszłym człowiekiem, a nie jest już zwierzęciem. Nie jest ono jednak poprostu istotą doskonalszą niż zwierzę, pośrednim szczeblem „doskonałości” w kierunku człowieka dojrzałego, lecz jest w stosunku do zwierzęcia istotą w pewnej mierze mniej doskonałą, niedostatecznie scharmonizowaną, nierównoważoną, nieprzystosowaną do samodzielnego życia. Samodzielnie istnieć mogą tylko zwierzę i człowiek. Dziecko, będące początkiem człowieka jest równocześnie w swem nieprzystosowaniu biologicznem i nierównoważeniu psychicznem formą przejściową, co do sprawności życiowej niższą od zwierzęcia. Ale charakterystyczna słabość dziecięctwa jest zarazem jego siłą i warunkiem wyższego rozwoju.

1. Znaczenie dzieciństwa.

Czemu tak długo jesteśmy dziećmi, zanim dorośniemy, czemu tak długo trwa, zanim się staniemy dojrzałymi ludźmi,

¹⁾ *Platona*. Obrona Sokratesa.

zdolnymi do samodzielnego życia w społeczeństwie? Człowiek, pod tym względem, różni się zupełnie zasadniczo od zwierząt, u których okres dzieciństwa czy młodzieńczości jest stosunkowo bardzo krótki.

Dzieciństwem względnie młodzieńczością można zarówno u zwierząt jak człowieka nazwać okres rozwoju, w którym zwierzę czy człowiek nie potrafi jeszcze samodzielnie istnieć i dawać sobie rady w swem otoczeniu. Jest to okres niesamodzielnosci, w którym, ażeby istnieć, jest się skazanym na pomoc innych istot tego samego gatunku, a mianowicie rodziców. Rodzice dają pomoc, opiekę, obronę, pokarm, słowem dają dziecku warunki istnienia, w których ono może się dalej rozwijać, póki nie dorośnie. U zwierząt dzieciństwo jest przedewszystkiem okresem czasu, w którym młode zwierzę dorasta i dojrzewa. Dojrzewanie u zwierząt polega przedewszystkiem na dorastaniu i zdobyciu pełni sił, potrzebnych do samodzielnego istnienia. Jednak niekoniecznie organizm zwierzęcia musi, zanim osiągnie pełny rozwój, wzrastać i dojrzewać w towarzystwie i pod opieką rodziców jako ich „dziecko“, lub ich młode. Byłoby teoretycznie zupełnie do pomyślenia, że zwierzę mogłoby osiągnąć ostateczną dojrzałość już podczas rozwoju w jajku, lub w łonie matki i że po urodzeniu wyszłoby od razu w świat jako istota zupełnie samodzielna, a od rodziców całkiem niezależna. Tak też mniej więcej jest u niższych zwierząt. Żaby i motyle np. nie znają swych rodziców i nie są nigdy pod ich opieką. Opuściwszy jajka, są naprawdę jeszcze nie zupełnie „dorosłe“, to znaczy, nie osiągnęły jeszcze ostatecznej mety swego rozwoju, ale są zupełnie samodzielne. Jako kijanki w wodzie względnie liszki na roślinach same się żywią, same o siebie dbają i nie pytają o swych rodziców, ani też rodzice o nich. U wyższych gatunków zwierząt np. u ptaków lub zwierząt ssących młode zwierzęta wzrastają natomiast nie tylko pod opieką, ale wyłącznie dzięki opiece rodziców. Skończyło się z samodzielnością dziatwy i młodzieży zwierzęcej. Natura miała oczywiście jakiś cel na oku, poddając u tych gatunków zwierzę młode pod opiekę rodziców.

Między rozwojem i dojrzewaniem zwierzęcia w jajku, czy w łonie matki, a rozwojem nazewnątrż, w przyrodzie, istnieje zasadnicza różnica. W pierwszym wypadku zwierzę dojrzewa i rozwija się niezależnie od wpływów i bodźców zewnętrznych przyrody. Rośnie ono i rozwija się w ukryciu przed temi wpływami. Czerpie z jajka względnie z matki całą, bez wyjątku, energię rozwojową i rozwija się tak czy inaczej jedynie według wewnętrznych, istniejących w nim samorzutnie bodźców i prawideł rozwojowych. W drugim wypadku otoczenie i środowisko zewnętrzne przyrody, w którym się rozwija młode, ma wpływ na ukształtowanie się rozwojowe organizmu. Zwierzę musi się dostosowywać do otoczenia i to wpływa na jego rozwój. Jak już wiemy i ten rozwój „dziecięcy“ i „młodzieńczy“ zwierzęcia może się odbywać samodzielnie, bez pomocy rodziców, przykładem

czego kijanki i liszki. Czemu u ptaków i zwierząt ssących stają się potrzebni rodzice dla umożliwienia młodym organizmom tych gatunków osiągnięcia pełnej dojrzałości? Zwierzęta te w okresie swej młodości tracą przecież najwidoczniej na samodzielności.

Samodzielność młodego zwierzęcia ma również swe ujemne strony. Im bardziej dojrzały, samodzielny jest organizm, tem mniej plastyczności posiada. Dla osiągnięcia wyższych szczebli rozwoju trzeba jednak plastyczności. Plastyczność jest warunkiem wyższego rozwoju. Plastyczność właśnie polega na pewnej niedojrzałości w stosunku do otoczenia i środowiska zewnętrznego, mogącego wpływać na kształtowanie się rozwojowe organizmu. Przyroda, świat zewnętrzny, może urabiać i kształtować tylko organizm młody, niesamodzielny, bo jeszcze nie dojrzały. Dojrzałość jest samodzielnością, czyli niezależnością, bo samoistnością definitywnego przystosowywania się do środowiska. Młodość natomiast polega na niewyrobieniu jeszcze definitywnych form przystosowywania się do otoczenia wskutek czego przyroda i środowisko może oddziaływać plastycznie, zanim organizm wytworzy całą skalę potrzebnych, dla danego zwierzęcia celowych biologicznych reakcji i form zachowania się. Organizm w czasie trwania młodości ma czas i okazję osiągnąć wyższy szczebel rozwoju, bo jest jeszcze plastyczny i środowisko zewnętrzne ma czas i okazję aktualizowania w nim pewnych immanentnych dyspozycji, właśnie dlatego, że nie wszystkie formy reakcji są już gotowe.

Jednak również rozwój wyższych gatunków zwierząt podczas okresu młodości i pod opieką i kierunkiem rodziców jest przede wszystkim tylko dorastaniem i dojrzewaniem. Dopiero u człowieka na dobre zjawia się inna wyższa forma rozwojowa, a mianowicie uczenie się. Niesamodzielność dziecka staje się tu tak wielką, jak u żadnego zwierzęcia. Słabość, bezbronność, niezaradność nowonarodzonej istoty ludzkiej jest w porównaniu z noworodkami wszelkich gatunków zwierząt, w stosunku do organizmów dorosłych tych gatunków, wprost niesłychana. Jest ona całkowicie skazana na pomoc rodziców. Nie umie nawet zbliżyć się samodzielnie i głowy wyciągnąć do źródła swego pożywienia i trzeba jej pierś do ust wprowadzać, aby ją utrzymać przy życiu. Rozwój jej jest nadzwyczaj powolny. Trzeba kilkunastu lat aby dorosła i dojrzała. Jednak zato plastyczność dziecka stoi w odwrotnym stosunku do jego niedojrzałości i zupełnej niesamodzielności. Wszystkiego musi się niemowlę jeszcze nauczyć, niczego prawie nie umie i dlatego właśnie może się nauczyć bardzo wiele, mając dwa zasadnicze negatywne warunki po temu: czas i zupełny brak doświadczenia. Jest ono istotnie, z tego punktu widzenia, niezapisaną dużą białą książką, którą życie będzie mogło całą zapełnić, podczas gdy noworodek zwierzęcia jest niejako książką małą, drobną, w której już zapisano — choć nie w języku doświadczenia, ale w przepisach i normach instynktu — całą treść przyszłego życia.

Wielość i bialość tych kartek u dziecka, to jednak tylko negatywne warunki. Plastycznosc jest pojeciem negatywnym. Kto wypeinia karty, kto aktywnie, pozytywnie uczy i rozwija dziecko? Nie jest tak, jak myslal swego czasu angielski filozof *Locke*, ze doswiadczenie zewnetrzne samo wlewa stopniowo cala tresc w gotowa lecz pustą forme, jaka jest dziecko, przychodzace na swiat. Dziecko szuka doswiadczenia i znajduje je w swem otoczeniu. Nie jest ono lustrem, ktore chwyta wszystko to, co pada na jego powierzchni i tylko tyle, ile na nia pada. Dziecko bierze ze swego otoczenia to, co jest w danej chwili rozwoju dla niego przyteczne i co, zaleznie od stopnia tego rozwoju potrafi zdobyć. Wybiera ono pewne momenty z swego srodowiska zewnetrznego, dokonuje selekcji, chwyta zjawiska zewnetrzne nie jak lustro, lecz jak filtr, przepuszczajacy tylko pewne substancje, siega nie po wszystko to, co zdoła strawic. Natomiast potrafi uchwyć i przetrawic coraz wieksze i bogatsze tresci w miare wzbogacenia sie tem, co juz sobie przyswoilo. Funkcji organizmu psychicznego dziecka w stosunku do srodowiska i doswiadczenia nie mozna zatem w zadnej mierze porownac z napealnianiem sie aktywnym czy pasywnym jakiegoz naczynia, lecz co najwyzej z pochodem zdobywczym jakiejz armji, ktora wyrosła z pierwszego wojowniczego uderzenia jakiegoz pierwotnego malego szczepu, a w miare postepu rownoczesnie sie powiekszala, organizowala i rozwijala, zdobywajac coraz szersze tereny dziki asymilacji i organizacji coraz liczniejszych rzesz w jedna swiatoborczą calosc. Ale i to porownanie kuleje. Najlepiej zawsze jeszcze wskazać na analogje zycia organizmu fizjologicznego i psychicznego.

Jakie sa jednak te aktywne siły, te pozytywne daznosci ktore sciagaaja material doswiadczenia do psychicznego dzwicznego wnetrza dziecka, budujac z niego coraz wiekszy i doskonalej zorganizowany gmach dojrzewajacej psychicznej jednostki? Mowi sie w tem znaczeniu zwykle o instynktach, wrodzonych daznosciach, zainteresowaniach, lub dyspozycjach. Szczegolnie amerykanscy psychologowie wyliczaja dlugi szereg wrodzonych instynktow, jakie dziecko wzglednie czlowiek posiada. Slowo instynkt jest pojeciem balamutnym, choc nie mozna sie bez niego obejsc. Poslugujac sie tym terminem w psychologii dziecka, trzeba jednak, mojem zdaniem, okreslic wyraźnie różnicę między instynktem u zwierzat a u dziecka. Charakterystycznym dla instynktow zwierzat wydaje mi sie to, ze sa one rownoczesnie dazeniem i moznoscia zrealizowania jakiegoz dazenia. Zwierzę posiada dany instynkt znaczy, ze dany bodziec, dana sytuacja wywoluje w niem dazenie, poped i, ze zarazem zwierzę posiada srodki cielesne i ruchowe, zeby to dazenie zrealizowac. Kot posiada instynkt polowania na myszy i posiada tez warunki fizyczne zeby je zlapac: u ptakow zjawia sie na wiosne dazenie i instynkt budowania gniazd, ale istnieje rownoczesnie wrodzona instynktowa sprawnosc wyszukiwania materialu i celo-

wego użycia go do budowy; pajak ma instynkt przędzenia sieci, ale też wydziela ze siebie nitkę potrzebną do jej uprzedzenia; robaki, które toczą drzewo, mają nietylko instynkt wiercenia w niem kanałów, ale też potrzebną do tego budowę; pszczoła ma odpowiednie organy aby zbierać miód, organizację zmysłową taką, że może się doskonale orjentować w przestrzeni i zdaleka powracać do ula, wydziela wosk potrzebny do budowy komórek plastra, i w końcu ma też taką organizację psychiczną, która reguluje ściśle jej pracę i zadania w społeczności ula. Zwierzę ma zatem nietylko instynkt, ale też zarazem organy tego instynktu i organizację psycho-fizyczną, warunkującą sprawne funkcjonowanie tych organów w danej sytuacji „instynktowej”. Instynkt u zwierzęcia polega na tem, że zwierzę czegoś chce, do czegoś określonego a mianowicie do celu i przedmiotu swego instynktu dąży, ale też zarazem umie w całej pełni wykonać to, do czego dąży. Zwierzę umie to, do czego dąży i na odwrót dąży tylko do tego, co potrafi.

W młodości („dzieciństwie”) zwierząt wyższego gatunku spotykamy natomiast już cokolwiek inny stosunek między dążeniem a wykonaniem instynktowem. Na ogół dążenie zjawia się dopiero wtedy, gdy wytworzyły się już w organizmie i dojrzały środki wykonania instynktowego dążenia. Instynkt budzi się dopiero wtedy, gdy funkcjonuje odpowiednio organ, służący do jego wykonania. Ciele żywi się mlekiem a nie trawą, bo jego żołądek nie strawiłby jeszcze trawy; niema jednak też początkowo zapewne dążenia do jedzenia trawy, apetytu na trawę. Tak jest szczególnie także z instynktem seksualnym; niema popędu, zanim nie dojrzeją organy. Natomiast mały kotek dąży już do schwycenia myszy, nie umiając jej jeszcze dogonić, mała myszka ma niewątpliwie instynktową dążność uciekania przed kotem, strach przed nim, choć nie potrafiłaby przed nim uciec. Jednem słowem tu dążenie poprzedza możność wykonania i jest wewnętrznym bodźcem, stwarzającym stałą skłonność do wykonywania choćby na próbę, lub w zarysie, czynności, mającej się udoskonalić z wiekiem. Dążenie stwarza dopiero jeden z warunków (drugim jest możność doświadczenia) wydoskonalenia się czynności instynktowej.

U noworodka ludzkiego wszystkie bez wyjątku czynności instynktowe, z wyjątkiem może ssania, są niekompletne, względnie wogóle niewyrobione. Postawienie kwestji, częściej w anglosaskiej psychologii, czy człowiek ma bardzo mało, czy też ogromnie dużo instynktów (oba poglądy mają swych zdecydowanych zwolenników) jest w założeniu błędne. Należałoby się bowiem spytać, czy małe dziecko ma wogóle dużo, czy mało kompletnych instynktów, to znaczy dążeń instynktowych i zarazem środków i umiejętności zrealizowania tych dążeń. Na to pytanie odpowiedź jest jasna: dziecko nowonarodzone nie posiada prawie żadnych gotowych instynktów. To, co jest właśnie charakterystyczne dla dziecka, to niekompletność instynktów,

brak środków do zrealizowania dążności. Jeżeli natomiast pytamy, czy dziecko posiada dużo, czy mało dążeń instynktowych, to odpowiedź będzie nie mniej pewna. Noworodek co prawda objawia małą skalę dążeń, ale z każdym tygodniem jego rozwoju zaczynają się pokazywać wyraźne nowe dążenia tak, że dziecko kilkunastomiesięczne odznacza się już bardzo bogatą skalą instynktowych dążeń. Lepiej jednak mówić o instynktowych zainteresowaniach dziecka, bo te jego dążności instynktowe są przecież niejako tylko połową instynktu, instynktem niekompletnym, dążeniem zmierzającym ku realizacji, a nie umiejętnością realizacji instynktowego dążenia. U dziecka nastąpiła dysocjacja instynktu, rozpad tej funkcji i to właśnie jest charakterystyczną cechą psychiki dziecięcej.

Jeżeli zwierzę dąży tylko do tego, co potrafi zrealizować, jeżeli „chce” tylko tego i tylko tyle właśnie ile umie, a nie interesuje się niczym innym, to dziecko naodwrot chce prawie zawsze czegoś, czego jeszcze nie umie i dlatego musi i może się nauczyć umieć. Zwierzę nie może się naogół niczego nauczyć, bo umie wszystko, czego mu potrzeba w życiu — instynktowo. Nie potrzebuje zatem pragnąć czegoś, czego nie umie i nie uczy się pragnąć takich rzeczy. Chyba, że wyjątkowo człowiek podczas tresury zmusza je do wykonywania czegoś, czego nie umie i do czego też z natury swej nie dąży. Zwierzę daje spokój temu, czego nie umie, dziecko z natury swej nie umie i powtarza czynność swą zawsze na nowo dopóty, dopóki się jej nie nauczy.

Człowieka i również dziecko w jego rozwoju charakteryzuje rozum. A rozum jest właśnie dążeniem do czegoś, czego się nie rozumie, lub nie wie. Dokładniej, rozum polega na znajdowaniu środków do jakiegoś celu, na umiejętności znalezienia sposobu, aby wykonać coś, do czego się dąży. W pełnym instynkcie jest dążenie, ale są też zarazem gotowe środki organizmu, żeby dążenie zrealizować. W instynkcie niekompletnym jest dążenie, a brak środków. Rozum polega na znalezieniu, na wyobrażeniu, wymyśleniu środków potrzebnych, które trzeba dopiero znaleźć lub stworzyć. Stąd w tym związku nazwa *środek*, jako czegoś, co jest pośredku między dążeniem a celem.

2) Charakter dzieciństwa.

Dziecko jest istotą, która ma dojrzeć, ma się stać dorosłym człowiekiem. Ten charakter dzieciństwa dobrze sobie uświadamiamy. Jest ono przygotowaniem człowieka. „Cechą znamionującą dziecko, nie jest tedy niedorozwój, ale okoliczność, że jest ono kandydatem”. Dziecko jest jednak nie tylko szczeblem początkowym i zaczątkiem człowieczeństwa, lecz również szczeblem pośrednim między zwierzęciem a człowiekiem dorosłym i tem, w znacznej mierze, tłumaczy się specyficznym charakterem dzieciństwa.

Dziecko jest słabe, bezbronne i niezaradne, bo nie rządzi niem już w całej pełni, jak zwierzęciem, nie-

omylnie instynkty, ani też nie kierują niem jeszcze dostatecznie rozum i rozważa, stanowiące o przystosowaniu się człowieka dorosłego do warunków życiowych. Dzieciństwo jest chorobą rozwojową, jeżeli chorobą można nazwać stan nieprzystosowania się organizmu do zadania samodzielnego istnienia. Dzieciństwo jest kryzysem rozwojowym, w którym organizm traci równowagę i przystosowanie do życia, zdobyte już przez poszczególne gatunki zwierząt, aby w tym kryzysie, w tej słabości dojrzeć do wyższego, znów przystosowanego i scharmonizowanego szczebla rozwoju, jakim jest dojrzały człowiek. Kryzys, choroba, jaką jest dzieciństwo, jest warunkiem stania się człowiekiem. Dzieciństwo jest nie tylko stanem przejściowym, w którego istocie leży to, że jest i ma być przemijającym stanem, ale ten okres przejściowy jest słabością w ujemnym, a plastycznością dodatniem znaczeniu.

Nazwaliśmy dzieciństwo chorobą. Jest to oczywiście paradoks. Niemniej jest w tem coś prawdziwego, bo dorosłego, który nieprzezwycięża dzieciństwa, który nie dojrzewa i zachowuje w sferze cielesnej czy umysłowej cechy dziecięce, nazywamy człowiekiem chorym. Dzieciństwo jest słabością rozwojową, którą trzeba przezwyciężyć, stanem przejściowym, który trzeba przekroczyć, aby się stać zdrowym dorosłym.

Dzieciństwo jest brakiem równowagi psychicznej. Ma to swoje ujemne strony, które zna każdy wychowawca. Dziecko jest płaczliwe. Zwierzę nie płacze, bo nie natrafia co chwila w życiu swem na przeszkody realizacji swych dążeń. Powiedziałem już, że zwierzę nie interesuje się tem, czego nie może osiągnąć. U dziecka natomiast nastąpił rozpad instynktu i współczynnik popędowy, afektywny tegoż instynktu zaczyna grać w psychice rolę samodzielną. Zjawiają się u niego stany uczuciowe, oddzielające się coraz bardziej od czynu, tracące temsamem charakter bodźca do realizacji czynu instynktowego, (który zwierzę każdej chwili może zrealizować), a nabierające cech niezaspokojonego dążenia czyli „niezadowolenia“, niedołnego pierwotnie do realizacji. Stąd dziecko małe tak często płacze, krzyczy, nie umiejąc natychmiast uczynić zadość swemu pragnieniu, a nie posiadając przytem jeszcze siły woli, i zahamowania, rodzącego się w niem co chwila uczucia przykrości wobec zjawiania się daremnego popędu lub życzenia. Dopiero stopniowe doświadczenie życiowe i wychowanie uczą dziecko ograniczać sferę swych życzeń do tego, co osiągnąć można i dopiero z wiekiem wzmacnia się w niem siła i zdolność opanowywania swego uczucia, przeciwstawienia się afektywniej słabości chwili, umiejętność spokojnego odczekania właściwego momentu, umożliwiającego realizację, jednym słowem równowaga duchowa.

Dziecko znajduje się nie tylko w środowisku biologicznym, lecz również społecznym i kulturalnym. Zakres rzeczy, które poznaje i których pragnie, rośnie szybko w miarę, jak mowa

otwiera mu szerokie horyzonty, znacznie szersze niż te, w których przyrodzone środowisko zamyka na całe życie zwierzę. Stąd nowa, szersza dziedzina zainteresowań i pragnień, zarazem zwiększona okazja do niezadowolenia wskutek niewspółmierności życzeń i ich realizacji, lecz też temsamem szerokie pole do wyższego rozwoju. Niezadowolenie czyli potrzeba wewnętrzna stwarza bodziec do coraz rozleglejszego zakresu prób realizacji.

Charakterystyczne dla małego dziecka, dla niemowlęcia jest poddanie się niezadowoleniu, jakie wywołuje sytuacja w danej chwili, krzyk i bek bez opamiętania. W tych momentach dziecko jest podobne do zwierzęcia skrępowanego nagle w swej swobodzie działania, szamocącego się na ślepo w uwięzi, rzucającego się bez wszelkiej orientacji na wsze strony. Tylko, że zwierzę w przyrodzie wyjątkowo wpada w takie sytuacje, podczas gdy dziecko w pierwszych latach swego istnienia znajduje się w nich co chwila. Dziecko malutkie, które zahaczyło się sukienką o gwóźdź, nie szuka uważnie przyczyny skrępowania, lecz szamocze się na ślepo i wrzeszczy w niebogłosy. To samo następuje początkowo, gdy wyleje się kubek z mlekiem, gdy przewróci się budowla z klocków, gdy zabawka wpadnie za łóżko i zniknie nagle. Ta reakcja ślepego szamotania się, płaczu i wrzasku, poddania się niezadowoleniu, jest biologicznie niecelowa i częstotścią swą właśnie charakteryzuje dziecko. Lecz w dziecku budzi się intelekt, coraz częściej doświadcza ono, że wrzask i szamotanie się nie prowadzi do celu, a że spokój i rozważa pozwala mu nieraz znaleźć środek wyswobodzenia. Reakcja bezsilnej złości ustępuje czasem miejsca spokojnej rozważce. Ustala się nowa równowaga między dążeniem a czynem, pierwotne odruchowe wybuchowe niezadowolenie maleje i staje się łagodnym i skutecznym bodźcem myśli.

Dziecko różni się jednak jeszcze inną cechą psychiczną od zwierzęcia. Wyobrażenie zyskuje w jego psychice na samostanności. Odrywa się od konkretnego terenu spostrzeżeń. U zwierzęcia tylko niektóre zjawiska spostrzegane stają się celem instynktowych dążeń i czynów. U dziecka wyobrażenie zaczyna istnieć w umyśle oderwane od rzeczywistości i staje się mimo swej nierealności przedmiotem pragnień i dążeń. Tu spotykamy znowu charakterystyczną cechę psychiki dziecięcej, która tak, jak początkowo uczuciowość jest znamię słabości i niedostosowania życiowego dzieciństwa, wyrazem rozszczepienia jego natury, a zarazem źródłem i warnkiem wyższego rozwoju duchowego.

Pragnienie i dążenie posługujące się wyobrażeniem jest życzeniem, a życzenie nieświadome swej arealności, niedążące do zrealizowania w rzeczywistości jest marzeniem. Dziecko marzy i fantazjuje. To jest jego słabością i może się stać chorobą, gdy w marzeniach straci zbyt wiele kontakt z rzeczywistością. I pod tym względem człowiek dorosły musi przezwyciężyć dzieciństwo wytworzyć w sobie zmysł rzeczywistości. Marzenia są ucieczką przed rzeczywistością. Dziecko istotnie cofa się bardzo często przed brutalną i surową rzeczywistością w ma-

zenie. Czyni tak właśnie dlatego, że rzeczywistość nie jest w możności spełnić wszystkich jego życzeń. Marzenie jest namiastkiem życzenia niedającego się zrealizować. Jest coś chorobliwego w wybujałej fantazji dziecka. Obserwując dziecko trzy czy czteroletnie, przeczące w chwili urojonej zabawy jaskrawo naszemu pojęciu, o zdrowym podstawowym zmyśle rzeczywistości, pytamy się nieraz, czy mamy do czynienia ze zjawiskiem normalnym czy chorobliwym. Ono jest i nie jest równocześnie chorobą. Jest chorobą, niedostosowaniem się do rzeczywistości, ale zarazem rozwojowym przydatnym stopniem przejściowym ewolucji.

Fantazja dla dziecka jest bowiem środkiem umysłowego zdobywania rzeczywistości ponad to, co jest bezpośrednio osiągalne, jest dziedziną twórczą, w której się rozwija jego duch, niekrępowany już ciasnotą bezpośrednich przeżyć. Dziecko znajduje zresztą pośrednią drogą powrotną do rzeczywistości, zdrowe dziecko nie odrywa się w marzeniach zupełnie od ziemi, nie traci gruntu pod nogami. Z życiem realnym łączy je jako ogniwo pośrednie z a b a w a. Zabawa jest regulatorem marzeń. Z a b a w k a nie przeciwstawia się tak silnie życzeniom dziecka, jak trzeźwa obiektywna rzecz nagiej rzeczywistości. Zabawka jest rzeczą na wpół realną na wpół urojoną. Ma ona cechy realności, a zarazem poddaje się plastycznie tendencjom i zamierzeniom marzeniowym dziecka. Nie staje w opozycji do jego życzeń, bo dziecko wyposaża ją w swe życzenia, wyposaża ją subiektywnie w zdolność realizowania jego marzeń. Dlatego każda rzecz może się stać zabawką i każdy przedmiot zasadniczo jako zabawka może dla dziecka nabrać cech jakichkolwiek. Jednak zabawka jest zarazem przedmiotem realnym i jako taki dostarcza dziecku stale materiału realnego doświadczenia i rzeczowych obserwacji. Tak zabawka spełnia funkcję ambiwalentną, ma podwójną wartość dla rozwoju dziecka, jest ogniwem i spójnią arealnych i realnych tendencji umysłu dziecięcego.

Właśnie zabawka jest dowodem tej silnej tendencji dziecka w pewnym wieku ku marzeniom. Jest ona ich cielesnym wyrazem, ich półrealizacją, namiastkiem zrealizowania pragnień nie dających się urzeczywistnić. Zabawa temsamem staje się wentylem bezpieczeństwa dla energii życzeń, która, nie znajdując możliwości nawiązania kontaktu z rzeczywistością przez zabawę, skupiłaby się cała w marzeniach, odrywając w tym kryzysie rozwojowym dziecko zupełnie od rzeczywistości. Tak się też niekiedy dzieje. Jednak zdrowe dziecko nie traci kontaktu z rzeczywistością. Jego pragnienia irrealne zaspakają głównie fantazyjna, urojona zabawa, nadawanie przedmiotom ról i znaczeń, jakich nie mają same przez się. Równocześnie jednak rozwija dziecko coraz silniej zmysł rzeczywistości w zabawach manipulacyjnych, w których przedmiot rzeczywisty, taki jakim jest, staje się źródłem zabawy i zainteresowań. Człowiek dorosły przewycięża irrealne fantazyjne myślenie dziecka, zachowując jego dobrą

cząstkę. Rozgranicza surowo świat marzeń i świat rzeczywistości niezróżnicowany w umyśle dziecka, zdaje sobie sprawę z fikcji marzeń, lecz posługuje się świadomą fikcją do psychologicznego subiektywnego zrealizowania swych pragnień — tworzy sztukę.

„Słabowitość“ umysłowego dziecka, o której mowa, objawia się charakterystycznie jeszcze w jednej dziedzinie jego psychiki, w objawach strachu a raczej lęku. Za Freudem możemy rozróżniać strach i lęk, nazywając strachem banie się czegoś, co jest rzeczywistym realnym powodem bania się, a lękiem bojaźń subiektywną, wewnątrznie powodowaną, ale obiektywnie nie umotywowaną. Dla dziecka nie strachliwość lecz lękliwość jest charakterystyczna. Badania nowsze wykazują że przyrodzona strachliwość dziecka jest bardzo mała, że w pierwszych latach nie boi się ono ognia, psa, nie bałoby się też napewno zmiji. Dziecko musi dopiero doświadczyć, że ogień lub zwierzę jest lub może być czemś niebezpiecznym. Wtedy zaczyna się ich rzeczywiście bać. Natomiast mniej więcej około trzeciego roku życia zjawia się u dziecka lęk, to znaczy jakieś obawy, płynące z wewnętrznych, subiektywnych źródeł. Umysł jego dojrzał wówczas już do tego stopnia, wyobraźnia tak bardzo się już rozwinęła, że dziecko może pomyśleć irrealne, fantazyjne przyczyny bania się. A że pomyśleć lub wyobrazić sobie u dziecka w tym wieku jest tyle, co realnie przeżyć, więc powstaje nie lęk fikcyjny, lecz rzeczywisty, głęboko w dziecku nurtujący i silnie je niepokojący stan lękliwości. Dziecko wówczas boi się samotności, ciemności bo gdy jest same i gdy jest ciemno, wyobraźnia jego gra najsilniej i stwarza, gdy w dziecku zapanuje odpowiedni po temu nastrój, koszmary przepelniające dziecko obawą, czy nawet grozą. Ponadto samotność jest czemś dla dziecka wyjątkowym i nienaturalnym. Dziecko przecież, jak powiedziałem, jest istotą niesamodzielną, skazaną nietylko fizycznie, ale również psychicznie na pomoc dorosłych. Ta pomoc w subiektywnym zrozumieniu dziecka polega w pierwszej linii na obecności rodziców. Przy nieograniczonym zaufaniu dziecka do rodziców i wierze w ich niczem nieograniczoną władzę i moc, obecność rodziców jest rekojmą, że nic złego nastąpić nie może. W obecności ich niknie zatem nietylko strach, lecz również lęk.

Jest rzeczą zupełnie zrozumiałą, że w pewnym okresie rozwoju dziecka pojawia się lęk i że lękliwość staje się wówczas charakterystyczną cechą jego psychiki. Prędzej czy później przed każdym dzieckiem zaczyna się uchylać rąbek tajemnicy istnienia. Dziecko zaczyna niewyraźnie przeczuwać, że świat nie kończy się na rodzicach i pokoju dziecinnym. Jest jakiś szeroki świat nieznanym, który dziecko przeczuwa nietylko z ciekawością, lecz równocześnie z lękiem. Tragizm bytu ludzkiego zarysowuje się w niewyraźnej, zaczątkowej formie. Słowa jak, śmierć, grób, krew, niedola, przyjmowane początkowo zupełnie pogodnie, bez wszelkiego zrozumienia dla ich treści, zaczynają mieć jakiś przykry dźwięk, zaczynają budzić lękliwe nastawienie, stają się

zapowiedzią jakiegoś nieuchwytnego dla duszy dziecięcej nieszczęścia. Choćbyśmy najlepiej strzegli nasze dzieci przed straszaniem nianiek, kiedyś jednak z rozmów naszych codziennych, z obserwacji jakie dziecko robi przy okazji pogrzebów, chorób, nieszczęść, dostaje się do umysłu dziecięcego zawiązek pojęcia niezrozumiałej narazie, lecz wiszącej nad każdym istnieniem grozy bytu. Zwłaszcza noc, ciemność, samotność stają się dla dziecka symbolem tego Wielkiego Nieznanego, które jest groźne w ciemności i problematyczności, w jakiej się ukrywa. Nietylko dziecko przeżywa te lękliwe nastroje uczuciowe, wytwarza lękliwy pogląd na świat. W bardzo silnej mierze człowiek pierwotny jest poddany tym nastrojom i wytwarza charakterystyczny dlań pogląd na świat, zwany magicznym, w którym lęk i zabobon są przyczyną fałszowania obrazu rzeczywistości i powodem niewątpliwych cierpień psychicznych. Człowiek pierwotny przepędza swe życie w nieustającym lęku przed urojonymi tworamii swej wyobraźni, które są niejako ucieleśnieniem subiektywnych jego obaw. Ludzkość musiała przewyciężyć ten okres słabości w swym rozwoju, porzucić magiczne wierzenia, zabobony, wiarę w duchy i czary, aby zdobyć tę trzeźwość i ten wewnętrzny spokój jaki pod tym względem charakteryzuje obecnego kulturalnego człowieka. To samo muszą uczynić nasze dzieci, muszą przewyciężyć i pod tym względem swe dzieciństwo, aby stać się ludźmi dojrzałymi. Należy jednak zdawać sobie sprawę, że lękliwość dziecka niekoniecznie tylko jest skutkiem złego wychowania i wpływu nierozsądnych nianiek, lecz że jest ona w założeniu naturalnym szczeblem rozwojowym, a zarazem słabością rozwojową, którą dziecko musi przewyciężyć. Charakterystyczną cechą dzieciństwa jest również i pod tym względem słabość biologiczna i życiowa niecelowość struktury jego psychiki w danym momencie rozwoju. Lęk, lęk przed nieznanym, nieograniczonym, niepojętym dla umysłu dziecięcego, a później w innej formie, również dorosłego umysłu, jest zapewne źródłem uczuciowem metafizyki. U dziecka i człowieka pierwotnego jest on jednak źródłem zabobonów i barbarzyńskiej magii.

W końcu możemy studjować ten niezyciowy, przejściowy, niesharmonizowany charakter struktury psychiki dziecięcej jeszcze w innej dziedzinie jego życia psychicznego, na którą cały nacisk kładzie szkoła psychanalytyczna. Mam na myśli seksualność dziecka. Teoria seksualności dziecka, w tej formie jak ją wypracował Freud jest dla mnie nie do przyjęcia. Uzasadnię to szczegółowo w innym miejscu. Jednak koncepcja dzieciństwa, jaką stworzył Freud, zawiera mimo całej jednostronności jego poglądów, jądro niewątpliwe, prawdziwe i myśli zupełnie niezwykłe i płodne. Chociaż obraz charakteru dzieciństwa, jaki powyżej nakreśliłem, odbiega daleko od dogmatów kierunku psychanalytycznego w tej dziedzinie, to jednak znajdują się w nim też te zasadnicze rysy dzieciństwa, które pierwszy spostrzegł i opisał Freud. Dziecko według Freuda, jest istotą, przepę-

nioną popędem seksualnym — libido. To, według niego, jest zasadniczą i zupełnie podstawową, naczelną i prawie że jedyną cechą dzieciństwa. Pojęciu seksualności nadał on znaczenie ogromnie szerokie, za szerokie, i tylko dzięki temu mógł podporządkować wszelkie zjawiska życia psychicznego dziecka, pojęciu seksualności. Nie wdając się tu w dyskusję z Freudem, przechodzę do zastosowania mojej tezy również w dziedzinie tego, co nazwać można seksualnością dziecka.

W psychice dziecka znajduje się niewątpliwie pierwiastek miłości w znaczeniu bardzo serdecznego przywiązania, również w znaczeniu egoizmu miłosnego, czyli dążenia do zupełnego zawładnięcia umiłowaną osobę, i również w sensie ogólnego dążenia do przyjemnych seksualnych przeżyć (Organlust Freuda). Natura nie tylko matkę wyposażała w niezmiernie silną, instynktową, wprost „zwierzęcą“ miłość do swego dziecka. Osesek również czuje niewątpliwie to czysto seksualne, cielesne zadowolenie przy matce, jakie czuje ona, trzymając dziecko przy piersi. Niemowlę pragnie nie tylko piersi, lecz cielesnej bliskości i ciepła matki. Jest psychicznie nastawione, instynktem związane, z cielesną obecnością matki. To pierwotne, tak silne dążenie i pragnienie można niewątpliwie nazwać miłością. Kwestja tylko, czy je wolno nazwać seksualnością.

Gdy w dziecku trzy czy czteroletniem rozwinię się umysł, psychika, jak opisałem, popędliwa a nieopanowana wołą, uczuciowo niesłychanie wrażliwa a niezrównoważona, wybujała a nie ujęta poczuciem praw i nakazu rzeczywistości, przedsiębiorcza, a zarazem podwładna lękom i obawom, psychika o wielu popędach i dążeniach niesharmonizowanych, to dziecko w dalszym ciągu odczuwa potrzebę oparcia u matki i teraz również u ojca, oparcia nie tylko cielesnego, lecz w znacznie jeszcze większej mierze duchowego. Dziecko czuje swoją słabość i niesamodzielność psychiczną. Kocha rodziców zmysłami tak, jak od niemowlęcia przywykło kochać matkę; kocha ich w poczuciu swej słabości jako tych, którzy są źródłem pociechy w ciągłych, drobnych, a dla dziecka dużych niepowodzeniach (płacliwość) i kocha ich jako ucieczkę i schronienie, jako miejsce niezawodnie pewne w nastrojach lękliwości i kocha tych, którzy spełniają życzenia, wierząc na razie, że mogą wszystkie jego życzenia, gdyby chcieli, spełnić; kocha przeczuleniem swej wyobraźni, słabością swej niesamodzielności i zachłannością swej natury popędliwej, a nie skrepowanej realnością. Miłość jego staje się skrajnie egoistyczna, bo umysł jego nie jest jeszcze podatny na wskazania altruistyczne i moralne. Stąd niewątpliwie u małych nawet dzieci można obserwować silne współzawodnictwo o pierwszeństwo do miłości rodziców, zawiść, jawną walkę, lub też ukryte, zwykle mniej lub więcej podświadome przeżywanie dramatu niewysłuchanej miłości, dramatu Kopciuszka. Czy jednak mamy prawo nazwać taką miłość seksualną, a nawet kazirodczą, co czyni Freud?

Wkońcu również sensualna popędliwość dziecka (co nie

jest zdaniem mojem równoznaczne z seksualną) w tym wieku istnieje dalej i znajduje sobie tereny aktualizacji. Freud wprowadził do nauki ważne dla psychologii dziecka pojęcia autoerotyzmu, któreby można jednak lepiej nazwać auto sensualizmem (w innym znaczeniu, niż się zwykle używa pojęcie sensualizm). Dziecko samorzutnie pobudza powierzchnię wrażeńową swego ciała, szczególnie nieraz z zapamiętaniem i widocznem podnieceniem ssie paluszek ręki. To jest praforma samozadowolenia, jak słusznie spostrzegł Freud, nie jest jednak masturbacją, bo nie dotyka samej sfery seksualnej. Dziecko jednak przechodzi również na sferę seksualną i nieraz bardzo wczesnie rozpoczyna masturbację. I pod tym względem jest dziecko zatem tą istotą niesharmonizowaną, u której nastąpiło rozszczepienie instynktu, jak to opisałem powyżej. Sfera wyraźnie seksualnych przeżyć we formie autoerofycznej masturbacji jest bowiem dlań już dostępna, a funkcja fizjologiczna jest jeszcze zupełnie niedojrzała. Zjawia się popęd i zaspakaja się, nie spełniając tem życiowego celu i zadania, jakim jest rozmnażanie gatunku. I pod tym względem dzieciństwo jest okresem przejściowym o cechach rozszczepienia instynktu, nie tylko ewolucyjnego, ale wprost jakby chorobliwego.

Niemniej ta silna cielesna i psychiczna zależność dziecka od matki i rodziców, ta miłość, którą Freud chyba niesłusznie nazywa seksualnością, ma ambiwalentny charakter, jest słabością i niedoskonałością dzieciństwa, ale zarazem jego cechą pozytywną, bo w momencie imitacji rodziców i identyfikacji z nimi (Freud), leży ważny moment rozwojowy — uczenia się drogą naśladownictwa i identyfikacji. Rodzice są dla dziecka równocześnie zarówno pod fizycznym jak cielesnym względem ochroną i jakby osłoną pączka, w którym bezpiecznie dojrzewa pęd liści i kwiatów, i meta, wzorem, ideałem, do którego dziecko dąży, naśladowując go i identyfikując się z nim.

Dzieciństwo nie jest nadbudową i dalszym prostoliniowym rozwojem instynktowego istnienia zwierząt, lecz jest słabością, chorobą, rozszczepieniem zwartej struktury biologicznej zwierzęcia, utratą harmonji. Jednak właśnie ten ujemny charakter struktury psychicznej dziecka jest warunkiem dojrzewania człowieka.

Stefan Szuman.

Literatura :

- E. Claparède: Psychologia dziecka. I Tom. M. Górskiej.
 Drewer: Instinct in Man. Nasza księgarnia. 1927.
 S. Freud: Vorlesungen zur Einführung in die psychoanalyse Heller.
 Leipzig 1916 — oraz: Kleine Schriften, 4 Folge, psychoanalytischen Verlag.
 W. Stern: Psychologie der frühen Kindheit. Quelle n. Meyer 1917.
 Szuman: O psychicznych czynnikach zachowania się w rozwoju dziecka.
 Przegląd Filozoficzny. 1927.

Praca Międzynarodowej Komisji Pomocy Szkolnych.

(Skrót sprawozdania).

Dnia 6 i 7 kwietnia b. r. odbyło się w Brukseli w Palais Mondial zebranie Międzynarodowej Komisji Pomocy Szkolnych. Obok członków Komisji brali udział w zebraniu delegaci następujących międzynarodowych instytucyj:

Międzynarodowe Biuro Wychowania (B. I. E.), Międzynarodowe Biuro Pracy (B. I. T.), Czerwony Krzyż Młodzieży, World Federation of Education Association, Międzynarodowa Unja Przyjaciół Ligi Narodów.

Celem zebrania była dyskusja nad wstępnym sprawozdaniem, opracowanym przez Pawła Otleta i Annę Oderfeldównę. Sprawozdanie to zawierało punkty następujące:

1. Potrzeba zorganizowania i koordynacji wysiłków dla wytwarzania, produkowania i rozpowszechniania pomocy szkolnych, niezbędnych dla właściwego rozwiązania zagadnień programowych, metodycznych, organizacyjnych, oraz dotyczących indywidualizacji nauczania.

2. Potrzeba utworzenia we wszystkich krajach biur pomocy szkolnych.

3. Organizacja i działalność powyższych biur.

4. Projekt opracowania Atlasu Cywilizacji Powszechnej przez współpracę międzynarodową i międzystowarzyszeniową.

Po omówieniu poszczególnych punktów porządku dziennego ustalono następujące wnioski:

A) Zasady.

1. Pomoce szkolne są niezbędne na wszystkich stopniach nauczania.

Wszelkie pomoce szkolne powinny uwzględniać wymagania psychologiczne, pedagogiczne, naukowe i społeczne.

2. Konieczność organizacji i współpracy. Komisja uznaje że, aby w tej dziedzinie otrzymać rezultaty na dużą skalę, trzeba zastosować jaknajlepsze formy organizacyjne: współpraca pracowników umysłowych, plan wspólnie nakreślony, metody racjonalne i kontrolowane, ciągłość i powiązanie poszczególnych poczynań, reprodukcja na wielką skalę tam, gdzie możliwe jest szerokie zużytkowanie, świadome i racjonalne różniczkowanie modeli i zasad, gdy zachodzi tego potrzeba.

B) Organizacja.

1. Komisja postanawia powiększyć swój skład przez kooptację delegatów międzynarodowych stowarzyszeń (obecnych na zebraniu). Uznaje konieczność utworzenia we wszystkich krajach biur pomocy szkolnych.

2. Działalność Biur Pomocy Szkolnych:

a) Katalogować systematycznie istniejące i ukazujące się pomoce szkolne;

b) organizować muzea zawierające pomoce szkolne, krajowe i typowe modele zagraniczne;

c) Opracować ogólny plan pracy, tyżący wytwarzania i rozpowszechniania pomocy szkolnych, dostosowany do potrzeb krajowych: ustalić, jakie pomoce należałoby stworzyć, które z istniejących szerzej rozpowszechnić, jak organizować wystawy i wyzyczalnie;

d) Popierać systematyczne, doświadczalne badania proponowanych modeli, koordynować wysiłki autorów i wydawców. Popierać wszelkie wysiłki nad doskonaleniem środków doświadczalnych i demonstracyjnych;

e) Działać w porozumieniu z biurami innych krajów. Badać wspólnie na podstawie doświadczeń, które z pomocy szkolnych mogłyby być wytwarzane na wielką skalę z racji powszechnego zapotrzebowania.

C) *Atlas cywilizacji powszechnej.*

Argumenty p. P. Otleta i p. A. Oderfeldówny, motywujące wybór Atlasu, jako pierwszej pracy, podjętej wspólnymi siłami.

1. Atlas ten bardziej niż jakakolwiek inna praca zainteresować może szkoły i oświatę pozaszkolną we wszystkich krajach.

2. Atlas umożliwi głębokie odnowienie treści nauczania. Aby możliwe było w szkołach wprowadzenie nauki cywilizacji tak, jak tego domaga się oświecona opinia wszystkich krajów trzeba, aby rozliczne materiały rozproszone dzisiaj w wydawnictwach naukowych, administracyjnych, gospodarczych zostały zbadane i zużytkowane dla wytworzenia ogólnego kartkowego zbioru „dokumentów dydaktycznych“ łatwo dostępnych, mogących służyć nauczaniu.

3) Atlas wpłynie na udoskonalenie metod nauczania. Samokształcenie, indywidualizacja czynna, konstrukcyjna praca ucznia będą znacznie ułatwione dzięki istnieniu dużej kolekcji kartkowych materiałów porównawczych, które uczący się będzie mógł sam badać, łączyć i kombinować najrozmaiciej.

4. Dla przygotowania młodzieży do współpracy międzynarodowej konieczny jest ogólny zbiór materiałów porównawczych obejmujący wszystkie kraje.

Wywody te uzupełnione były demonstracją plansz, przygotowanych tytułem przykładu.

Były to fragmenty historii architektury, dróg i rolnictwa, przedstawione przy pomocy rycin, przekrojów, schematów, diagramów odpowiednio skombinowanych i objaśnionych. Materiały te nadawały się w wysokim stopniu do porównawczych studjów rozwojowych. Uzupełnione przez schematy organizacyj politycznych i przez diagramy ekonomiczne z tych samych epok wykazywały związki zachodzące między różnymi dziedzinami życia.

Po dyskusji uchwalono następujący wniosek.

Komisja prosi autorów projektu, aby zgodzili się opracować w jaknajkrótszym czasie i l u s t r o w a n ą broszurę wyjaśniającą potrzebę i charakter proponowanego Atlasu Cywilizacji Powszechnej. Komisja uczyni potrzebne starania, aby broszura ta została wydana w języku francuskim i angielskim, rozpowszechniana przy pomocy moralnej i finansowej instytucji reprezentowanych na zebraniu.

Recenzje.

Rocznik Pedagogiczny, Serja II. Tom III (za 1924 i 1925), str. 269—187 bibliografji i skorowidzów, razem str. 456; „Książnica - Atlas”. Warszawa-Lwów 1928 r.; cena zł. 28.—.

Ukazanie się trzeciego tomu „Rocznika Pedagogicznego” i zapowiedź czwartego na najbliższe miesiące roku bieżącego powitać należy ze szczerem uznaniem i głęboką wdzięcznością dla grupy ludzi, która niezrażona poważnemi trudnościami rzeczowemi i formalnemi nad wydawnictwem tem pracuje. Wydawnictwo to jest tem cenniejsze i potrzebniejsze, że obecnie, po latach prób i dyskusji w sprawie reformy szkoły, daje się odczuwać pewne pragnienie syntezy dotychczasowych poczynań i przeglądu dokonanych prac. Nietylko jednak dla pedagogów zawodowych praca ta ma znaczenie i nietylko — jak się spodziewa Redakcja Rocznika — znaleźć się ona powinna w bibliotekach pedagogicznych; należy stwierdzić z przykrością i żalem, że społeczeństwo nasze w znikomej tylko części uświadomione jest o współczesnych kierunkach w pedagogice i o pracy szkolnej i że dlatego książka ta powinna się znaleźć w każdej bibliotece publicznej i w każdej instytucji społecznej, zwłaszcza oświatowej.

Rocznik zawiera następujące *działy*: 1. Nauki pedagogiczne; 2. Szkolnictwo; 3. Wychowanie i szkolnictwo u innych; 4. Materjały; 5. Kronika polska; 6. Kronika świata; 7. Bibliografja; 8. Skorowidze. W dziale pierwszym występuje z cennym artykułem „*Główne prądy w pedagogice współczesnej*” prof. B. Nawroczyński, rozpatrując je z czterech punktów widzenia: metody (metody psychologii eksperymentalnej, indywidualnej i międzyjednostkowej, psychanalizy, socjologii pedagogicznej); faktów (metoda badań empirycznych na gruncie szczegółów praktycznych); celów wychowania (prąd intelektualizmu i antyintelektualizmu; wykształcenie ogólne i zawodowe, teoretyczne i praktyczne; pedagogika indywidualna i socjalna); zagadnień praktycznych (szkoła pracy, system daltoński, system miasta Gary, jedność szkolnictwa, dobór pedagogiczny).

Zgłasza przedwcześnie wielka pracowniczka prof. Józefa Joteyko omawia „*Wybór zawodu jako problemat psychotechniki*”; wychodząc z historii pojęcia psychotechniki rozważa autorka błędy popełniane w wyborze zawodu a następnie rolę szkoły w wyborze zawodu (związek szkoły z życiem), oraz przedstawia

metody psychotechniki, zapomocą których można zbadać uzdolnienia jednostek do poszczególnych zawodów, by niemi odpowiednio pokierować.

„Psychologię postaci jako podstawę nowoczesnej pedagogiki” rozpatruje L. Dymek.

W *Dziale „Szkolnictwo”* znajdujemy rozprawę H. Rowida i H. Radlińskiej o „Realizacji szkoły twórczej”, dającą syntetyczny pogląd na różnorodne typy nowych szkół zagranicą oraz na nieliczne próby urzeczywistnienia szkoły twórczej w Polsce.

Prof. S. Dickstein ogłasza ciekawe i aktualne sprawozdanie z ankiety w sprawie poziomu przygotowania abiturjentów szkół średnich do studjów wyższych.

Interesująco przedstawia się również *dział trzeci*, poświęcony *pedagogice zagranicznej*. J. Bojasiński obrazuje głęboko przemyślaną reformę szkoły średniej we Włoszech współczesnych, J. Magiera reformę szkoły średniej w Czechosłowacji, G. Krogh-Jensen szkolnictwo duńskie, St. Ciesielska-Borkowska kwestję szkoły jednolitej we Francji od r. 1922, M. Ziemnowicz szkolnictwo niemieckie po wojnie światowej (bogata statystyka!), S. Studencki poradnictwo zawodowe w Niemczech.

Ubogo wypadł *dział czwarty*, zawiera bowiem tylko krótki artykuł St. Tynelskiego „Budowa szkół”.

Kronika polska omawia mozolnie zestawiony dział „Sprawy oświaty i szkolnictwa w sejmie i senacie”, ustawodawstwo szkolne, instytucje naukowe, krótkie sprawozdania odbytych zjazdów pedagogicznych i zawodowych, zrzeszenia nauczycielskie, organizacje młodzieży, instytucje opieki nad młodzieżą. *Kronika światowa* omawia działalność Instytutu Rousseau'a w Genewie, Bureau International d'Éducation i Szkoły Międzynarodowej w Genewie, kilka kongresów międzynarodowych oraz roczników pedagogicznych. Zauważyć musimy, że jest to stanowczo za mało i przyszłe roczniki przynieść powinny o wiele bogatszą kronikę krajową i zwłaszcza zagraniczną. Materiału jest dość a pracownicy się znajdują. Warto by też dać przegląd prasy pedagogicznej polskiej i zagranicznej we większym syntetycznym artykule. Były się tu np. nadał wykład p. M. Librachowej, wygłoszony w r. b. przez radjo o polskiej prasie pedagogicznej. Byłoby też pożądaniem umieszczać w *Roczniku* omówienia najważniejszych dzieł pedagogiki polskiej i zagranicznej z danego okresu.

Ogrom pracy wpołyżyły p. Br. Kozłowska i M. Rychterówna w *bibliografję podagogiczną za lata 1924 i 1925*, układając ją wedle treści, co jest nieocenionem wprost ułatwieniem dla każdego naukowo w tej dziedzinie pracującego. Obejmuje ona 4.056 numerów i ze wszelką pewnością nie jest jeszcze zupełną. M. Sokalowa dodaje *przegląd nowszej francuskiej literatury pedagogicznej (1921—1925)*. *Skorowidze rzeczowy i alfabetyczny* oraz *resumé* w języku francuskim uzupełniają ceną książkę.

Dr M. Friedländer

Marjan Sokołowski. „Ochrona Przyrody w szkole”. Kraków, 1927.

Nakładem Państwowej Rady Ochrony Przyrody ukazała się książka Dra Marjana Sokołowskiego, w której autor, tak aktualną dziś sprawę ochrony przyrody, przenosi na teren szkoły. Poza sferami naukowymi, społeczeństwo nasze nie zawsze rozumie i docenia sprawę ochrony przyrody. Chcąc w najbliższej przyszłości pracę tę ułatwić, należy ideę ochrony przyrody szczepić w duszę pokolenia, które niezadługo zacznie spełniać swoje obowiązki obywatelskie. Myśl Dra M. Sokołowskiego, rzucona w artykule „O wprowadzeniu ochrony przyrody do nauczania szkolnego”, ogłoszonym w II. zeszytce „Ochrony Przyrody” przyjęta została przez koła nauczycielskie i władze szkolne z zainteresowaniem i należytem zrozumieniem. W ślad więc zatem ukazała się obecnie druga praca autora, w której znajduje się bardzo obfity materiał potrzebny nauczycielowi w pracy szerzenia idei ochrony przyrody wśród młodzieży szkolnej. Materiał ten ujęty jest w formie listów do nauczyciela szkół średnich. Na początku omawia autor sprawę powstania idei ochrony przyrody, a następnie w szeregu listów uzasadnia jej potrzebę z punktu widzenia naukowego, estetycznego, gospodarczego i wychowawczego. Zastanawiając się dalej nad tem, co należy ochraniać, omawia obszernie parki narodowe, rezerваты i pomniki przyrody. Po treściwym szkicu historycznym rozwoju ochrony przyrody zagranicą i w Polsce i pogadance o sposobach ochrony, przystępuje autor do sprawy tej na terenie szkoły, poświęcając jej połowę książki. Szczegółowo omawia tu sposoby propagandy tej idei wśród młodzieży, a więc pogadanki, wycieczki, zbiory, ogrody i rezerваты szkolne, ochronę ptaków, sadzenie drzew, pielęgnowanie roślin doniczkowych, pomoce naukowe i urządzenia szkolne, związek pomiędzy ideą ochrony przyrody, a nauczaniem geografji, historii, języka ojczystego i nauki o Polsce.

W książce Dra Sokołowskiego znajdzie nauczyciel wyczerpujący materiał dla pracy, a dla starszej młodzieży stanowić ona będzie niezwykle zajmującą i pożyteczną lekturę. Zajmujący, przystępny i swobodny styl nie pozwala na przerwanie raz rozpoczętego czytania tej książki.

O ile nauczyciel szkoły średniej znajdzie w książce ten materiał gotowy w tematach, pogadankach, wycieczkach itp. — to nauczyciel szkoły powszechnej, ten bogaty materiał musi odpowiednio dostosować do odmiennych warunków pracy w szkole powszechnej.

Ze względu na doniosłe znaczenie propagandy ochrony przyrody wśród ludności wiejskiej, która może bardziej bezpośrednio stykać się z zabytkami przyrody i niejednokrotnie szerzy wśród nich prawdziwe spustoszenie, byłoby rzeczą bardzo pożądaną ukazanie się pracy dostosowanej do warunków szkoły powszechnej.

Dr. W. Haberkantówna. *Protokoły lekcji przyrodznawstwa*. Materiały i opracowania z zakresu pedagogiki wydawane przez M. WR. i OP. część II, r. 1927. Skład główny w „Książnicy”, Warszawa.

Z racji 2 wydania II cz. „Protokółów”, pozwolę sobie przypomnieć i pozostałe I i III. Nazwałabym je żywymi fotografiami lekcji przyrody w I, II i III klasie gimnazjum J. Kowarczykówny w Warszawie. Ten rodzaj literatury pedagogicznej *wprowadza u nas pierwsza p. Haberkantówna*, a mało kto wie o tem; nawet w literaturze zachodnio-europejskiej byłby on nowością. Zdawałoby się, sądząc z tytułu, że to jest rzecz specjalna, mogąca interesować jedynie nauczyciela-przyrodnika — tak nie jest. Każdy, kogo żywo obchodzi nauczanie, pojęte nowoczesnie, niech przeczyta te książki — znajdzie tam obrazy lekcji, tętniących życiem, wizerunek nauczycielki, obdarzonej nieprzeciętnym talentem pedagogicznym, która tworzy z lekcji przyrody godziny radosnego nauczania, godziny „odkryć”, robionych przez ogromnie zainteresowane uczennice. Nie są to wzory lekcji, lecz bardzo dokładne protokoły, które wykazują konsekwentnie i logicznie przeprowadzoną metodę, dającą świetne rezultaty i mówią o niezmierniej pracowitości autorki.

rlb.

Przegląd czasopism pedagogicznych.

A) Z czasopism francuskich.

„*L'Enseignement Public*”. Przegląd Pedagogiczny, wychodzący co miesiąc w Paryżu pod protektoratem Ministerstwa Oświecenia Publicznego. Styczeń, luty i marzec 1928 r.

Zagadnienia *kultury moralnej* występują w „*L'enseignement*” na plan pierwszy i omawiane są wielokrotnie w różnych postaciach. Pedagogowie skupieni dookoła pisma w przeświadczeniu, że „dobroć jest najskuteczniejszym środkiem wychowawczym”, szukają dróg i sposobów, aby kształcone przez nich pokolenie było lepsze od pokolenia współczesnego. Zagadnieniom etycznym poświęcona jest w znacznej mierze książka¹⁾ nieodżałowanej pamięci *Pawła Lapie*, współpracownika pisma, zmarłego niedawno w Ameryce. „Będzie ona moim testamentem pedagogicznym” — pisał on przed wyjazdem do przyjaciela, jakoby w przecuciu, że nie powróci już do ojczyzny. Książka *Pawła Lapie*, to zbiór artykułów i rozpraw, ożywionych jednym duchem, zdążających do jednego celu, a mianowicie do *poprawy stosunków społecznych*, urzeczywistnienia ideałów sprawiedliwości i wszechludzkiego braterstwa. *Lapie* jest wyznawcą moralności świeckiej, przypominającej zasady starożytnych stoików — jest racjonalistą wierzącym w potęgę nauki i oświaty, w ich wpływ na kształtowanie się stosunków życiowych. Zwalcza on doktryny sięjące nienawiść między ludźmi, wzywa nauczycielstwo do pracy nad dziełem pokoju i pojednania, do tępienia egoizmu. Następujące zdania charakteryzują jego poglądy w tej dziedzinie: „Trzeba

1) „*Mérite et Pédagogie*”.

samemu w sobie odczuwać cierpienia drugich, a wtedy z pewnością znajdziemy środki niosące im ulgę". „Największym wrogiem dobroci jest własne nasze „ja“ — podejmujemy wysiłki, by dzieci powierzone naszej pieczy zdolne były do zapominania o sobie, zwracania uwagi ku tym, którzy je otaczają". „Rozrzucone kawałki węgla gaszą, skupione rozżarzają się — podobnie i my nauczyciele możemy skupiać i rozpalać zarzewie iskier świętych, tlejących w duszach młodocianych". Nie można nauczać moralności — trzeba ją przeżywać". Na szczególną uwagę zasługują *pagadanki*, prowadzone z uczniami, przez *Maksa, Hébert'a*, dyrektora seminarjum Saint-Brieux. Z przeszłości i teraźniejszości wydobywa on obrazy *bohaterstwa*, przejawiającego się we wszystkich dziedzinach życia. Wychodząc z założenia, że największe wartości pedagogiczne tkwią w entuzjazmie, w egzaltacji, w uwielbieniu i ofierze, stawia przed oczami uczniów swoich wzory świetlane, z których promienieje piękno wewnętrzne i ciągnie ku sobie z nieprzepartym urokiem. Są tam dobroczyńcy cierpiącej ludzkości, jak Ludwik Pasteur; są uczeni, z wytrwałą energią poszukujący prawdy, jak Piotr Curie; są okaleczeni, ociemniali na wojnie żołnierze, sławiący natchnionem słowem piękno ziemi ojczystej i chwałę narodu, jak Jan Lemordant. Są serca tak pełne poświęcenia i siły moralnej, jak Ludwika Troufleau, dyrektorki szkoły żeńskiej; tak wierne, jak skromnej służącej Anny Toupin, która przez lat czterdzieści gorliwie i radośnie służyła umiłowanej przez siebie szkole. Różne losy, różne dole i stanowiska... a przecież jednako wielkie, jednako bohaterskie... Odeszli wszyscy... ale została po nich, wedle słów poety „ta siła fatalna, co „zjadaczy chleba w aniołów przerobi“.

Do dziedziny zagadnień etycznych należy jeszcze artykuł omawiający działalność *Ferdynanda Buissona*, który w 1927 roku otrzymał nagrodę Nobla. Dla uczczenia go „Liga praw człowieka“ wydała „Złotą księgę“, poświęconą mu, jako „organizatorowi powszechnego nauczania we Francji“ i autorowi „Lekcyj moralności“, dla tychże szkół przeznaczonych. W omawianych zeszytach „L'enseignement Public“ kilkakrotnie porusza sprawy związane z nauczaniem *socjologii*, wprowadzanej przed kilkoma laty do programów seminarjów nauczycielskich. Przytoczone są odnośne uwagi wybitnych pedagogów. Stwierdzają oni zgodnie, że socjologia zapoznaje młodzież z życiem zbiorowym, otwiera oczy na zjawiska, z którym wszyscy stykamy się ciągle i bezpośrednio; zapoznaje z organizacją społeczną, z instytucjami i ich konieczną ewolucją. Odegrzywa ona doniosłą rolę w przygotowaniu uczniów do zadań nauczycielskich. Trzeba tylko wypracować formy i metody jej nauczania, na podstawie gromadzonych doświadczeń. Artykuł Jana Piageta ¹⁾ omawia wpływ środowiska społecznego na kształtowanie się umysłowości dziecięcej. Czerpie też ono nietylko mowę i wiedzę, ale także nakazy moralne

¹⁾ „La pensée de l'enfant“.

i wskazówki postępowania — omawia tezę stawianą przez socjologów, że rozwój dziecka najściślej związany jest z jego stopniowym uspołecznianiem.

Z dziedziny *organizacji szkolnictwa*. O. Auriac porusza żywotną dziś sprawę przesilenia, przez jakie przechodzą seminarja nauczycielskie ¹⁾ — powszechne zjawisko garnięcia się nauczycieli do miast, ich niechęci do pracy na posterunkach wiejskich. Autor wskazuje środki naprawy powyższych stosunków. Inspektor Dubrenil kreśli ciekawy obraz szkolnictwa w Joigny ²⁾, gdzie zagadnienie szkoły jednolitej zostało pomyślnie rozwiązane. Wszystkie typy szkół współpracują tam z powodzeniem, a przejście ze szkoły powszechnej do średniej zawodowej dokonywa się bez trudności, odpowiednio do uzdolnienia i upodobań uczniów.

Kilka wzmianek odnosi się do *literatury dziecięcej*. Kogo sprawy te zajmują, ten znajdzie w grudniowym zeszycie „Nowego wychowania“ ³⁾ odnośny artykuł Rogera Conusinet. Z jego to inicjatywy powstało we Francji, w r. 1922 pierwsze czasopismo redagowane wyłącznie przez dzieci, p. t. „Ptak niebieski“ ⁴⁾. Podobne wydawnictwa w Anglii noszą nazwy: „Kwiaty migdałowe“ ⁵⁾ i „Młodzi autorzy“ ⁶⁾, w Ameryce „Śpiewająca młodzież“ ⁷⁾. Nauczyciel wiele może dowiedzieć się o dziecku z czasopism, w których swobodnie przejawia się jego twórczość, jego uczucia, myśli i pragnienia.

Z artykułu o cudzoziemcach w szkołach francuskich ⁸⁾ dowiadujemy się, że z pośród uczniów obcych narodowości *najliczniejsi są Polacy i Włosi*. W departamentach północnych całe okolice zamieszkałe są przez zwartą ludność polską, mającą własnych księży i nauczycieli. W Lens Polacy stanowią 20% ludności, w Courrières 40%, w Otricourt 68%.

Pod tytułem „Podczas burzy 1914—1918 roku“ ⁹⁾ pojawiła się książka Ludwika Ripault'a, z przedmową Edwarda Herriota, wybór to artykułów dotyczących *stosunków polsko-francuskich* w okresie wojny światowej. W słowach silnych a gorących przedstawia autor ogrom wysiłków podjętych przez Polaków dla odzyskania niezawisłości państwowej, po przez piętrzące się zewsząd przeszkody i trudności — kreśli układ stosunków polsko-francuskich w przełomowym okresie, przypomina, że już Napoleon I uważał niepodległą Polskę za kamień węgielny pokuju Europy i pomyślego układu międzynarodowych stosunków.

1) „A la recherche de l'école normale“.

2) „Une expérience intéressante d'École unique“.

3) „Nouvelle éducation“.

4) „L'oiseau bleu“.

5) „Fleurs d'Amandier“.

6) „Jeunes auteurs“.

7) „La jeunesse qui chante“.

8) „Les élèves étrangers dans l'enseignement secondaire et dans l'enseignement primaire“.

9) „Pendant la tourmente 1914—1918. France et Pologne“. Aristide Quillet wydawca.

Pośrednio z Polską wiąże się studjum Małgorzaty Evard o *Emmie Pieczyńskiej*, zamieszczone w czasopiśmie „L'éducateur¹⁾”. Słynna ta wychowawczyni, prelegentka i pisarka, Szwajcarka z pochodzenia, uważała zawsze Polskę za swą drugą ojczyznę i podczas pobytu na naszej ziemi, rozwinęła owocną działalność oświatową. Emma Pieczyńska była gorliwą rzeczniczką wprowadzenia do szkolnictwa żeńskiego nauki o dziecku, pedagogji, psychologii i wiedzy społecznej. Owocem długich jej studjów nad współczesną kulturą Indyj jest książka p. t. „Tagore éducateur²⁾”.

Helena Witkowska.

B) Z czasopism niemieckich.

Na marginesie „procesu dzieci w Berlinie”. Głośny w lutym b. r. proces Krantza w Berlinie, zwany powszechnie „procesem dzieci” wywołał oczywiście poruszenie w świecie pedagogicznym niemieckim, wysuwając znowu na plan pierwszy problem „młodzież dzisiejsza a dorośli” i pobudzając pedagogów do wypowiedzenia się na łamach pedagogicznych i prasy codziennej. W „*Neue Erziehung*” Nr. 4 b. r. zabiera głos sędziwy pedagog i psycholog Ernst Goldbeck³⁾, jeden z rzeczoznawców w procesie, w artykule „*Jugendliche und Erwachsene*”. Są to dość luźnie rzucone myśli o psychice młodocianych, nakreślone na marginesie procesu. Autor stwierdza przepaść istniejącą między młodzieżą a dorosłymi, która nie pozwala dorosłym naprawdę zrozumieć i trafnie ocenić motywy postępowania młodzieży. Ciągłe jeszcze nie docenia się znaczenia wczesnego dzieciństwa dla późniejszego rozwoju duchowego dziecka. A przecież najdrobniejsze nawet przeżycia małego dziecka odegrać mogą ważną rolę w kształtowaniu się jego duszy. „Co się kryje w podziemiach duszy młodzieńczej tego nikt nie wie”. Wpływa na nią i zbytńia surowość i przesadna dobroć, a najsilniej obie równocześnie przez otoczenie stosowane; wpływa przesadna pieczołowitość i utrzymywanie dziecka w złotej klatce domu i sali szkolnej; wpływa opinia o „cudownych” zdolnościach, podniecająca ambicję i w. i. Taki niezdrowy system wychowania nagromadza w „podziemiach” młodej duszy tyle palnego materiału, że przyjść może chwila, kiedy iskrą z zewnątrz zapalony, wybuchnąć musi. Autor jest zdania, że *dziecku trzeba więcej swobody w wyzywaniu popędów przyrodzonych, popędu do aktywności, ruchu i t. p.* „*Natura bowiem wie o wiele dokładniej, czego dziecku trzeba, aniżeli wszyscy mędrkujący pedagogowie i psychologowie razem.*” Dziecko musi być niegrzeczne. „Wybryki” są naturalnym wyipywem po-

¹⁾ Wychodzi w Lozannie (od marca do listopada 1927 r.).

²⁾ Wyszła w 1921 r., wydawca Delachaux et Niestlé. Paryż-Lozanna.

³⁾ Wspomnieć godzi się piękną książkę tego autora p. t. „*Die Welt des Knaben*” („Świat chłopca” — rec. w „*Ruchu Pedagog.*” Nr. 5/1927) nakł. Hensel & Co, Berlin 1927, str. 152, Mik. 4.—.

pędów dziecka. „Dziecko, które *nie* jest niegrzeczne, jest wogóle zawsze bardzo narażone na niebezpieczeństwa...”. Nie wolno więc bezwzględnie tłumić pragnień, wyzycia się, będących w chłopcu, jak i w dziewczynie, nie wolno też zbyt ostro i poważnie osądzać ich wybryków. Któż z dorosłych — przypomina Goldbeck — nie ma wybryków i swych chwil słabości? Chłopiec żyje w mężczyźnie, nawet najpoważniejszy... Co do dziewcząt zaś przyznaje autor, że mało znamy ich duchowe życie, by je można sprawiedliwie osądzić. Tragiczna postać Hildy Scheller ze wspomnianego procesu ostrzega nas i nawołuje do zbadania *problemu wychowania młodzieży żeńskiej*. „*Wątpliwem jest, czy jednostki męskie są w stanie wskazać odpowiednie drogi dla wychowania młodzieży żeńskiej. Nie wierzę w to... Potrzebujemy współpracy kobiet*”. Jest to postulat wychowywania obu płci — ważny, a jeszcze dziś mało doceniany. Pokróćce dotyka też autor zagadnienia pochopności młodocianych do *samobójstwa*. Konstatuje on istniejącą u młodzieży *tesknotę za śmiercią* bynajmniej nie jako wyjątek, lecz przeważnie jako regułę. Przyczyna jej nie da się rozumowo wytłumaczyć. Autor stara się jednak wczuć w sytuację młodego człowieka w wieku dojrzewania (w którym najczęściej zdarza się samobójstw): oto przed oczyma dziecka wznosi się zasłona, która dotychczas zasłaniała mu rzeczywistość i odkrywa prawdziwe oblicze otaczającego je świata; oblicze to nie zawsze jest miłe i pociągające; dziecko widzi dużo złego, podłego, brzydkiego — odwraca się więc od świata i myśli o śmierci. U bardzo wrażliwych i przeczulonych dzieci, zwłaszcza u takich, u których nagromadziło się z lat poprzednich dużo „materiału wybuchowego” nie trzeba nawet wyraźnej przyczyny zewnętrznej, by wywołać katastrofę. Silniejsi znów duchowo młodzi buntują się przeciw temu złemu światu, który się przed nimi w swej nagości odsłonił, i — łącząc się nawet w związki (Schillera „Zbójcy”) — występują przeciw niemu czynnie. Jeszcze silniej objawiają się takie stany duchowe młodzieży, kiedy wystąpi na plan *erotyka i seksualność*¹⁾ (nie należy obu pojęć mieszać — młodzieniec ściśle oddziela obie dziedziny!). Wtedy bowiem miłość i tęsknota za śmiercią jednoczą się niezwykle silnie, tworząc najpodatniejsze podłoże dla katastrof, jakich przykładem była tragedia dzieci, która roztoczyła się przed oczami przerażonego społeczeństwa „dorosłych” w procesie Krantza.

W artykule „*Jugendlicher Erlebnisdrang*” („*Pädagogische Werte*“ N. 6/1928) wskazuje tenże uczony na silny *głód przeżyć* („*irrsinniger Erlebnishunger*“, „*Erlebnishahnsinn*“) dzisiejszej młodzieży, zwłaszcza wielkomiejskiej. Istnieje on zresztą i u dorosłych, a objawem jego są tańce, teatr, zwłaszcza kino, wido-

¹⁾ Eduard Sprunger: „*Psychologie des Jugendalters*” (rozdział „*Jugendliche Erotik*”), Lipsk 1925. Quelle u. Meyer. Por. również rozprawę Charlotty Bühler „*Pubertätsentwicklung bei Knaben und Mädchen*” w książce zbiorowej „*Die Erziehung und die sexuelle Frage*” wyd. Erlich Stern, Berlin 1927 Union Deutsche Verlagsgesellschaft.

wiska sportowe i t. p. U młodzieży musimy baczyć, by ten popęd do przeżyć nie skierował jej na fałszywe drogi (ucieczka z domu, zwłaszcza nocna, złe towarzystwo itd.).

W pierwszym rzędzie oczywiście pomoże rozumne wychowanie dziecka, pozwalające na swobodny rozwój duchowy bez szkodliwego gwałtownego tłumienia przyrodzonych popędów; w wieku dojrzewania można rozsądnie skierowywać zainteresowania chłopców ku zajęciom, nadającym bezpośredni cel i możliwość wyzycia się ich popędu do aktywności, jak np. zbieranie marek lub roślin, sloyd, prace ręczne różnego rodzaju, rysunki, muzyka, zajęcia umysłowe. Nie zawsze muszą być te zajęcia „pożyteczne“ ze stanowiska dorosłych; pożytkiem ich jest to, że odwracają uwagę chłopca od zagadnień i dróg dlań niebezpiecznych. Głównym zaś środkiem oddziaływania na młodzież, to *zaufanie*, jakie powinien żywić młody, dojrzewający człowiek do dorosłego. Jest to jednak najtrudniejsze zagadnienie stosunku młodzieży do dorosłych: jak to zaufanie zyskać?! Niema na to wskazówki, któreby się dało ująć w niewiele słów. Zagadnienie głębokie i obszerne. Musi się niem jednak zająć każdy, kto wychowuje.

mf.

Kronika pedagogiczna.

Zagadnienie „psychoanaliza a szkoła“ omawia w kilku rozprawach „Neue Erziehung“ Nr 2/1928. Autorowie udowadniają wielkie znaczenie tej młodej gałęzi psychologii dla pedagogiki i szkoły i wypowiadają przekonanie, że szkoła najbliższej przyszłości użyje jej bezwzględnie jako ważnego środka pedagogicznego, kształcąc odpowiednio wychowawców.

Przeciw egzaminom dojrzałości wystąpił ostro berliński „Bund Entschiedener Schulreformer“ z P. Oestreichem na czele. Specjalnie zwołana w lutym konferencja uznała je w obecnym systemie wychowania i wobec obecnych zasad pedagogicznych za bezcelowe i dla młodzieży szkodliwe i przedłożyła odnośną rezolucję władzom szkolnym.

Pedagogice polskiej poświęcony jest artykuł „Schule und Schulerneuerung im neuen Polen“ w „Neue Erziehung“ Nr 3/1928, omawiający na podstawie urzędowej statystyki obecny stan szkolnictwa w Polsce, oraz w części drugiej zasadnicze cele i zasady dążeń reformatorskich w pedagogice polskiej, kładą nacisk na konieczność zmiany ducha szkoły; zmiana ustroju samego jest raczej zewnętrzną i drugoplanową.

Przenumerata roczna 8 zł.		Nabyć można w Administracji „Ruchu
półroczna 4 zł.		Pedagogicznego“ w Krakowie, Rynek
Cena oddzielnego zeszytu 1 zł. 50 gr.		Główny 29, II. piętro.

Ogłoszenia na okładce: cała strona 100 zł, pół strony 60 zł, ćwierć str. 30 zł, w tekście: cała strona 80 zł, pół strony 50 zł, ćwierć strony 25 zł.

Redaktor: **Dr Henryk Rowid**. Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: **Władysław Sieńko**.

Drukarnia „Szkolnicy“ w Krakowie, Grzegorzewska 30 — pod zarządem W. Jarosza.