

CHOWANNA

ROCZNIK 1932

POŚWIĘCONY REWIZJI STOSUNKU
WYCHOWAWCY DO WYCHOWANKA



ZESZYT I—IV.

ROK 1932.

3193/66

WYDAWNICTWO
INSTYTUTU PEDAGOGICZNEGO W KATOWICACH

„CHOWANNA“

KWARTALNIK POŚWIĘCONY NAUKOWYM ZAGADNIENIOM
WYCHOWANIA

POD REDAKCJĄ
Dra MIECZYŚŁAWA ZIEMNOWICZA
W KRAKOWIE.

KOMITET REDAKCYJNY STANOWIĄ:

PP. PROF. DR. J. CZEKANOWSKI (Lwów)
PROF. DR. ST. KOT (Kraków)
PROF. DR. B. NAWROCZYŃSKI (Warszawa)
PROF. DR. S. SZUMAN (Kraków)
NACZ. DR. L. RĘGOROWICZ (KATOWICE)

Treść rocznika 1932:

	Str.
Dr. M. Ziemnowicz: Motywacja postępowania i jego ocena w życiu szkolnem	3
Prof. U. J. Dr. St. Szuman: Rozwój młodzieńczego idealizmu	43
Alojzy Florczak: Przeżycie ubóstwa młodzieży męskiej szkół średnich	75
Mieczysław Lewiński: Psychologiczno-pedagogiczne podstawy harcerstwa	105
Wiz. T. A. Koziara: Elementy Samorządu w życiu szkolnem	117
Dr. Leopold Blaustein: Lenistwo u dzieci i młodzieży	125
Prof. Uniw. Pozn. Stefan Błachowski: „Kłamstwo“ (Metody, istota, zapobieganie)	155
Instytut Pedagogiczny w Katowicach w latach 1930—1932	189

Adres Redakcji: Kraków, ul. św. Marka 5/II.

Adres Admin.: Instytut Pedagogiczny, Katowice, ul. Wojewódzka 45.

Cena rocznika 1932 zł 12.—.

D. K. Autyklus. Zabne.

11. 5. 66 r. 1207

Cieężkie warunki ekonomiczne, które pogarszają się z roku na rok, nie pozwalają na regularne wydawnictwo „Chowanny“. Wobec niemożności utrzymania ćwierćrocznego terminu wydawnictwa musi „Chowanna“ z konieczności zmienić swój charakter i dostosować się do nowych warunków. Wydawana nieregularnie nie może stać się stałym łącznikiem między nauczycielstwem a Instytutem Pedagogicznym, nie może w określonych odstępach czasu informować czytelników o prądach we współczesnym życiu szkolnym ani też o nowszych publikacjach mających wpływ na jego ewolucję. Chcąc jednak spełnić zadanie pioniera nowego wychowania i stałego konfrontowania praktyki pedagogicznej z podstawami nauki i zdobyczami w tej dziedzinie, „Chowanna“ będzie omawiać w swych periodycznych publikacjach zagadnienia wychowawcze, związane w pewien kompleks, oświetlając je wszechstronniej.

Rocznik za rok 1932 poświęcony jest zagadnieniu rewizji stosunku wychowawcy do wychowanka. Zdajemy sobie wszyscy sprawę, że od właściwego ujęcia tego stosunku zależy przyszłość tak zwanego nowego wychowania. Wychowawca musi więc poznać swego wychowanka, żyjącego w innych warunkach, niż ongiś starsza generacja, musi spojrzeć na niego innemi oczami, odrzucić tradycyjne formy jego traktowania a stworzyć nowe podstawy wzajemnego rozumienia się, szacunku i współpracy. Tylko wtedy zginie, a przynajmniej zmniejszy się, przepaść, która dziś jeszcze dzieli starsze pokolenie od młodego.

Szereg prac w niniejszym roczniku służy temu celowi. Nie wyczerpują one całego problemu, nie są też systematycznym jego opracowaniem, ale poruszają istotne i może najważniejsze zagadnienia, które narzucają się niemal codziennie wycho-

wawcy i zmuszają go do zajęcia wobec nich zdecydowanego stanowiska. Przedewszystkiem należy tu pytanie, czy podstawy, na których opieramy dotąd ocenę postępowania powierzonych naszej pieczy wychowanków, wytrzymują próbę nowych zasad psychologii i teorii wychowania. Tu należy roztrząsanie wpływów na kształtowanie się poglądu na świat wychowanek niezależnie od wychowawcy: stopniowe więc wykwiwanie idealizmu jak i plenie się pesymizmu i goryczy, spowodowanej przeżyciem ubóstwa, objaw niezmiernie częsty w epoce społecznego przegrupowania. Dwie rozprawy poświęcone są najczęstszemu i może najtrudniejszemu objawom w wychowaniu t. zw. trudnych dzieci, więc zagadnieniu kłamstwa i lenistwa. Wszechstronne oświetlenie ich istoty pomoże do ich trafnej oceny i upragnionej terapii. Także sprawa harcerstwa, które dziś nabiera szczególniejszego znaczenia jako metoda kształtowania charakteru, znajduje tu omówienie ze stanowiska pedagogiki współczesnej. Wreszcie inna praca jeszcze wykaże, jak można i należy realizować ideę samorządu uczniowskiego i aktywności młodzieży w życiu szkolnem.

„Chowanna“ traci przez to charakter kwartalnika a nabiera wartości trwalszej, nieprzemijającej z upływem danego okresu czasu i spodziewa się w ten sposób oddać sprawie wychowania również trwałe usługi.

Redakcja.

MOTYWACJA POSTĘPOWANIA I JEGO OCENA W ŻYCIU SPOŁECZNEM

TREŚĆ:

- I. Konieczność rewizji stosunku wychowawcy do dziecka.
 1. Autorytet starszych dotychczas bezwzględną podstawą organizacji wychowania.
 2. Kryterjum oceny postępowania młodzieży stanowi ideał doskonałości, stworzony przez dorosłych i raczej dla dorosłych.
 3. Zakazy wywołują nieufność do własnych sił; brak wyrozumiałości w dziedzinie moralnej, jakkolwiek ona już jest w dziedzinie fizycznej.
 4. Rewizja stosunku wychowawcy do dziecka nie może pominąć dziedziny oceny postępowania.
- II. Źródła motywacji postępowania człowieka.
 1. Wpływ procesów fizjologicznych.
 2. Wrodzone dążności (instynkty) i ich stopniowe poddawanie pod kontrolę społeczną.
 3. Emocje, ich zależność od procesów fizjologicznych.
 4. Motywy społeczne — dążenie do znaczenia — wywierają wielki wpływ, tłumiąc nawet motywy biologiczne. Racjonalizacja. Sny na jawie. Introwersja. Ekstrowersja. Heroizm. Manja prześladowcza. Kompleks niższości i różne sposoby jego kompensacji.
 5. Zazębianie się czynników biologicznych ze społecznymi. Zadaniem wychowania utrzymanie równowagi. Odwaga do życia. Prawa samowychowywania się.
- III. Ocena postępowania w praktyce szkolnej.
 1. Kary jako ocena w sądzie uczniów. Ich skutek: upór, nienawiść, poniżenie, antyspołeczne ustosunkowanie się.
 2. „Błazen klasowy“ jako forma osiągnięcia znaczenia. Krnąbrność jako reakcja.
 3. Wykroczenia t. zw. „niemoralne“ i konieczność pozytywnego rozwiązania problemu seksualnego w wychowaniu.
 4. Samobójstwo jako zgubna reakcja w walce o znaczenie w życiu.

„Wenn man einen Fehler bei einem Kinde beobachtet, dann mache man halt und denke nach, worin dieser Fehler seinen Grund hat. Was ist die Ursache? Gibt es nicht irgendwelche Gründe? Oder irgendwelche verlockende Momente, die die Kinder von der Seite des Nützlichen auf die Seite des Unnützlichen gebracht haben? Und wenn wir diese Gründe fest in der Hand halten, dann gehen wir daran, diese Ursachen zu beseitigen. Diese Aufgabe ist aber nur zu erfüllen, wenn wir mit dem Kinde in einem guten Verhältnis stehen, wenn wir das Kind soweit gewinnen, daß es sich uns eröffnet, uns seine Seele darbietet, damit wir sein Innerstes erkennen können. Dann erst können wir eine fruchtbare Wirksamkeit entfalten.“

Dr. Alfred Adler „Schwer Erziehbare Kinder“. Vg. Am anderen Ufer Dresden. str. 9.

I.

Konieczność rewizji stosunku wychowawcy do dziecka.

1. Może największą trudnością w procesie przeobrażania tradycyjnego wychowania jest konieczność zmiany stosunku wychowawcy do wychowanka. Nawet gdy godzimy się teoretycznie z logicznymi przesłankami t. zw. nowego wychowania, domagającymi się uwzględniania osobowości dziecka w oddziaływaniu wychowawczem, to jednak niezmiernie trudno nam przychodzi zerwać z dawnym autorytatywnym stanowiskiem w praktyce i uznać dziecko, jego indywidualność, jego rozwój, zarówno fizyczny jak psychiczny, za punkt wyjścia w wychowaniu. Nawet gdy uznajemy słuszność żądania, aby w dziecku widzieć pełnowartościową indywidualność, nawet gdy jesteśmy przekonani, że prawa rozwojowe dziecka są inne niż dorosłego człowieka, że całe jego życie psychiczne w innych zupełnie obraca się ramach niż życie dorosłych, że zatem inną miarę należy przykładać przy ocenie postępowania dziecka, to jednak w praktyce wychowawczej ciągle popadamy w dawne przyzwyczajenia, wyrażające się w narzucaniu naszej woli i naszych pojęć.

Dziwić się temu nie można, gdyż rozwój życia dotychczasowego narzucał ten sposób postępowania i tak kształtował od wieków stosunek starszych do dziecka, że wola i doświadczenie starszego pokolenia musiało decydować o losach

dziecka. Sama natura zdawała się wpływać na takie właśnie ujęcie sprawy. Wszak człowiek rodzi się najsłabszym, najnieodolniejszym stworzeniem. Niemowlę zdane jest na łaskę i niełaskę rodziców, głównie matki, zginie, gdy matka odmówi swej ofiarnej, ciągłej opieki. Człowiek najdłużej wśród wszystkich stworzeń zachowuje po urodzeniu swą niemoc, swoje niemowlęctwo i dzieciństwo. Przygotowanie do życia samodzielnego, więc do uwolnienia się od bezwzględnej opieki rodziców, trwa przez szereg lat i ma raczej tendencję do przedłużania, niż skracania. Przez cały czas tej zależności decyduje wola rodziców, gdyż ich doświadczenie, zdobyte przez własne życie lub życie poprzednich generacji, wreszcie ich niewątpliwa miłość każe im działać na największą korzyść dziecka. Chęć zachowania rodu, zabezpieczenia nabytych doświadczeń i stanu posiadania dyktuje rodzicom metody postępowania, oparte na świadomości celu.

Rolę rodziców przejmują później fachowi wychowawcy i znowu kierują się swą wolą, świadomością i celem, do którego zdążają. Wychowanka nikt o zdanie nie pyta, gdyż nawet nikt nie przypuszcza, że on może mieć zdanie, wzgl. że zdanie jego może przyczynić się w czemkolwiek do osiągnięcia celu. Wytwarza się zatem sytuacja charakterystyczna przez to, że po jednej stronie reprezentowana jest wola, doświadczenie, siła, po drugiej niemoc i nieświadomość, rozkaz i posłuszeństwo, aktywność świadoma celu i bierność.

Na zasadzie bezwzględnego autorytetu było zorganizowane życie w rodzinie, w szkole, w całym społeczeństwie. Dziecka nikt nie znał i nie starał się poznać, gdyż nie przypuszczano nawet, żeby mogło ono być czemś innym, niż miniaturą dorosłego człowieka. Przymus musiał odgrywać w wychowaniu decydującą rolę. Posłuszeństwo wobec autorytetu nauczyciela wyrażało się nawet w zewnętrznej organizacji nauki, zwłaszcza w okresie konieczności dostosowywania pracy szkolnej do masowego nauczania, np. w systemie monitorialnym. Przez cały wiek XIX i XX przetrwała organizacja życia szkolnego wynikająca z autorytetu. Uszeregowanie ławek w izbie szkolnej jak kolumny żołnierzy, wyodrębnienie — dawniej z reguły na podniesieniu — „katedry“ dla nauczyciela przed oddziałem uczniów przypomina aż nadto wyraźnie dyscyplinę i organizację wojskową, rozkaz i posłuch, aktywność nauczyciela i bierność ucznia.

2. Naturalną konsekwencją tego uświęconego tradycją systemu było, że przy ocenie postępowania uczniów jedynym kryterjum była wola starszych, skryształizowana w normach i regulaminach. Źródłem zaś tych norm był jakiś niezmienny, doskonały ideał, do którego dążyć i do którego upodabniać

się powinna młodzież. Ideał ten był miarą oceny postępowania drugich. Odstępstwo od normy panującej musiało być karane.

Ten ideał doskonałości był wynikiem religii, rozwoju kultury, filozofii, potrzeb społecznych, w każdym razie wykwittem myśli dorosłego pokolenia, zupełnie nie dostosowywany do potrzeb dziecka, nie liczący się także z jego rozwojem. Trudności, które przy jego realizowaniu powstawały, wywoływały jedynie represje tem silniejsze, im mniejsze były widoki powodzenia. Żądaliśmy, aby dziecko było doskonałe, lub przynajmniej dążyło do doskonałości, nie zważając na to, że dziecko często zniechęcało się w tej pracy nad sobą, gdyż za słabe były jego siły. Nie chcieliśmy także i tego przyznać, że nam samym było bardzo daleko do doskonałości, że i my byliśmy słabymi istotami, niezdolnymi do osiągnięcia głoszonych ideałów.

Nikt nie pytał o motyw postępowania dziecka, o przyczyny zaobserwowanego błędu lub słabości, czy niedomagania były wynikiem złej woli lub niemocy dziecka. Wystarczało stwierdzenie zła, złamania normy postępowania, aby stosować kary i rygory przewidziane. Musiały one mieć charakter przymusu, naginania woli i usposobienia dziecka do woli starszych a przez to — jak wierzono — do panującego ideału. Głoszono, że kary te miały charakter wychowawczy, co było o tyle uzasadnione, że były one wynikiem całego systemu wychowawczego, opartego na autorytecie zewnętrznym i przymusie. W gruncie rzeczy były one środkiem odstraszenia od nieposłuszeństwa, były może nawet zemstą za naruszanie utrwalonego porządku, za nieuznawanie autorytetu starszych.

3. Forma przestrzegania przed złem, a więc stale negatywna forma poleceń i wskazań: „nie będziesz tego lub owego robił“, „nie wolno“... przeważała nad pozytywną formą wskazań, jak należy postępować. Dziecko było osaczone zakazami i groźbami na każdym kroku. Przełożeni raczej czuwali nad tem, żeby dziecko czegoś nie robiło, niż wskazywali, jak ma postępować pozytywnie. Usuwanie pokusy i nakaz jej unikania przeważał nad próbą pozytywnej walki z pokusą, nad wzmacnianiem sił przez zwycięskie potykanie się z trudnościami. Obawa przed upadkiem, nieufność do siebie, do swych sił, przekonanie, że człowiek upaść musi, gdy znajdzie się oko w oko z pokusą do złego, były panującym nastrojem psychicznym dzieci szczerze dążących do głoszonej doskonałości. Z drugiej strony przy ocenie postępowania dziecka i jego błędów nie uwzględniano właśnie tej słabości wrodzonej, ułomności ludzkiej, a przez to nie okazywano wyrozumiałości dla grzechu, współczucia dla upadku w walce ze złem, lecz przeciwnie uważano błędzącą jednostkę za złą, jakby za zarażoną a przez to niebezpieczną dla otoczenia. Wyrozumiałość ucho-

dziła za słabość niepożądaną, gdyż zamiast odstraszać od złego, mogła prowadzić do jego tolerancji.

Ta nietolerancja w dziedzinie życia moralnego była tem dziwniejsza, że w dziedzinie życia fizycznego stosunek starszego pokolenia do dziecka był zupełnie odmienny przynajmniej w wieku XIX. Wszak dziecko chore nie było wcale potępiane, jakkolwiek sprawiało niezmiernie wiele przykrości i kłopotów. Przeciwnie otaczano je większą opieką i pieczołowitością, darzono większą miłością, jakgdyby chcąc wynagrodzić cierpienia niezawsze niezawinione. Troska o zdrowie fizyczne, a więc o zdolność zwalczania choroby i słabości, była czemś naturalnem. Nie szczędzono ani trudów, ani cierpliwości dla zwalczenia słabości lub zahartowania ciała na przyszłość. W dziedzinie moralnej choroba dziecka budziła niemal odruchowo odrazę i bezlitosne potępienie.

4. Jakżeż często w tych warunkach kara wywoływała poczucie krzywdy, niesprawiedliwości w dziecku, jakżeż często mogła prowadzić do zniechęcenia i moralnej rezygnacji w walce z ułomnościami, a więc do paczenia charakteru nawet na życie całe.

Jeżeli „nowe wychowanie“ chce naprawić niedomagania tradycyjnego wychowania i oprzeć cały proces wychowawczy nie na przesłankach, dedukowanych z logiki, życia i potrzeb dorosłego człowieka, lecz na naturze dziecka, na jego fizycznym i umysłowym rozwoju, to także ta część procesu wychowawczego, która przejawia się w ocenie postępowania dziecka, nie może pozostać poza nawiasem naszych reformatorskich wysiłków. „Nowe wychowanie“, wzgl. dążność oparcia wychowania na nowych przesłankach, zaznacza się już w zmianie organizacji wychowania; programy szkolne ulegają gruntownej rewizji i dostosowaniu do potrzeb i zainteresowań dziecka; metody nauczania uwzględniają coraz więcej, przynajmniej w teorii, prawa rozwoju psychicznego dziecka; troska o rozwój fizyczny doprowadziła do prawdziwego rozkwitu ćwiczeń fizycznych i sportu. Konieczną jest więc rzeczą, żeby poddać rewizji także metody oceniania, wartościowania czynów dziecka nie tylko dlatego, aby oprzeć je na naukowych przesłankach, o ile i gdzie to jest możliwe, lecz także, aby przez uświadomienie nasze co do istoty motywów działania dziecka, uczynić naszą pracę wychowawczą skuteczniejszą i ekonomiczniejszą.

II.

Źródła motywacji postępowania człowieka.

1. Jakkolwiek i jakiegokolwiek ludzkie czyny będziemy oceniali, zawsze dojdziemy do wniosku, że są one wynikiem jakiejś podniety, czy też sumy podnieć. Nawet tak pozornie pierwotne uczucie głodu nie jest czemś spontanicznie powstającym, ale wynikiem pewnych ruchów ścian żołądka, oraz wzmożonego wydzielania, wywołującego w rezultacie uczucie znane jako głód. Człowiek wyposażony jest z natury zdolnością reagowania na wszelkie podniety w tym stopniu, że można określić każdy czyn jako reakcję na jedną lub więcej podnieć. Jeżeli chcemy ocenić postępowanie człowieka, musimy przede wszystkim poznać przyczyny, które to postępowanie wywołały. Odwrotnie, gdy chcemy wywołać pewne pożądane reakcje, musimy znać nie tylko przyczyny, wywołujące te reakcje, ale i cały mechanizm organizmu ludzkiego, który decyduje, jak będzie on reagował na dane podniety.

Przy badaniu przyczyn, motywów działania ludzkiego, natrafiamy zasadniczo na dwie dziedziny, biologiczną i społeczną. Pierwsza obejmuje grupy czynników fizjologicznych (podniety organiczne, zmysłowe i psychiczne, życie emocjonalne, instynkty, intelektualizacja). Druga dziedzina społeczna jest wynikiem życia w społeczeństwie i obejmuje wszystkie czynniki, uspołeczniające nasze pragnienia pierwotne lub uszlachetniające je przez poddanie motywów czysto lub przeważnie intelektualnych. Łączy się ona też niejednokrotnie z motywami psychologicznymi.

Głód, jako podnieta natury fizjologicznej, wpływa niewątpliwie na całe postępowanie człowieka; zmusza go do szukania, zdobycia, przyrządzenia pożywienia i nadania mu postaci jak najprzyjemniejszej i najpożyteczniejszej. Stopień głodu decyduje o tem, czy człowiek obok reakcji, zdążającej do jego zaspokojenia, zdolny jest do innego działania. Zmęczenie, jako przyczyna, decyduje również o postępowaniu człowieka, domagając się usunięcia objawów zmęczenia przez spoczynek lub przez skuteczne podniety. Podobny wpływ na nasze postępowanie ma ból (np. ból zębów), gniew, zazdrość, pragnienie nikotyny, alkoholu i t. d.

Nikt nie zaprzeczy, że fizjologiczny stan naszego organizmu decyduje w wysokim stopniu o naszym postępowaniu. Nie mówimy już o tem, że człowiek głodny jest skłonny do gniewu (mądrość ludu głosi to specjalnie o Polakach), nieustępliwy. Ale pewne zaburzenia w procesie trawienia, krążenia krwi, wydzielaniu wewnętrznem, ogólny stan naszych nerwów wpływają zupełnie niezależnie od woli na nasze usposobienie.

Zupełnie inaczej oceniamy sytuację po dobrym obiedzie, niż w stanie podniecenia głodu; gdy przejdzie niedomaganie fizjologicznej natury, nie możemy sami zrozumieć naszego poprzedniego postępowania i niejednokrotnie staramy się je naprawić po przejściu „humorów“.

A zatem stan fizjologiczny niejednokrotnie jest odpowiedzialny za nasze zachowanie. Zazwyczaj o tem nie pamiętamy w ocenie, a co najważniejsze, nie możemy nawet ściśle na naukowej podstawie tego wpływu określić i zmierzyć. Niemniej wpływ czynników fizjologicznych musi być brany pod rozwagę, gdy nie chcemy niesprawiedliwie oceniać czynów ludzkich.

2. Ważniejsze może jeszcze znaczenie mają wrodzone dążności, nazywamy je najczęściej instynktami, które niewątpliwie dążą do uzewnętrznienia w życiu jednostki. Są one rozliczne, niedość określone, przez to samo niejednokrotnie sprzeczne już w nas samych, ale mimo to dążą one wśród sprzyjających okoliczności do realizacji, do wyładowania. Niewątpliwie wrodzona jest dążność badania otoczenia wszelkimi sposobami, wzrokiem, słuchem, smakiem, manipulowaniem wszelkiego rodzaju; niewątpliwie pod wpływem tej wrodzonej, a w pewnym okresie życia niekontrolowanej i nie dającej się jeszcze opanować dążności dziecko coś zepsuje, zniszczy, zwłaszcza że z dążnością manipulacji łączy się nieodparcie wrodzona ciekawość, wrodzona aktywność umysłowa, która np. nie zadowala się stwierdzeniem, że dana zabawka wydać potrafi głos, gwizd, ale chce wiedzieć, co to gwizdże, chce samo gwizdać i t. d. Wrodzoną jest dążność walczenia z trudnościami, pokonywania oporu, dla opanowania danej rzeczy, a jeżeli uwzględnimy człowieka jako istotę społeczną, to znowu odkryjemy wrodzoną dążność do swobody — najmłodsze niemowle stawia opór np. przy prostowaniu jego członków; — dążność do opanowywania innych, do zmuszania ich do służenia sobie, — niemowlę bardzo wczesnie pozna środki przywoływania do siebie matki, zmuszania jej do pozostawiania przy kołysce i t. d. Wrodzoną będzie dążność do współzawodnictwa, do uzyskania uznania, nagrody, korzyści, do walki o te korzyści.

Pragnienia te szukają wyrazu zewnętrznego, ale w dążności tej natrafiają od samego zarania życia na przeszkody w ich realizacji. Przeszkody te pochodzą z nieokreślonego najczęściej charakteru naszych dążności, z ich wielkiej rozmaitości i sprzeczności a więc powstają w nas samych. Albo też narzucane są nam ze świata zewnętrznego, gdyż wszystkie inne jednostki wyposażone są w podobny sposób i pragną realizować sprzeczne z naszymi pragnienia. Musi więc powstać

pewien kompromis, pewne ograniczenie tych dążeń na korzyść otoczenia. Potrzeby społeczne, wyrażone w różnych zwyczajach, normach, ideałach, poddają nasze dążności pod kontrolę i nie pozwalają na ich wyładowanie bez różnicy nasilenia, miejsca i czasu.

Małe dzieci mogą poniekąd i do pewnego stopnia klócić się z rówieśnikami, bić, ale spotkałoby się z bezwzględny potępieniem, gdyby dorosły człowiek chciał tego rodzaju emocjom bez przeszkód folgować. Gdy jeden człowiek pragnie spoczynku po ciężkiej pracy, a drugi właśnie pragnie hałaśliwie wyładować nagromadzoną energję, musi dojść między nimi do uzgodnienia reakcyj na swe podniety. Zresztą każdy czyn spotyka się z pochwałą, uznaniem bliźnich lub ich nagana. Wrodzona ciekawość każe nam dążyć do poznania np. tajemniczej groty, ale równocześnie również wrodzony lęk przed ciemnością, przed czemś nieznanem, być może niebezpiecznym, każe nam hamować ciekawość lub czynić takie przygotowania, aby refleksje jednej z tych wrodzonych podniet umilkły. Niejeden z nas chciałby opanować swe otoczenie, ale pod wpływem kontroli społecznej budzi się refleksja, czy zaspokojenie tego dążenia nie będzie równocześnie krzywdą społeczną i t. d.

Najwszechstronniej może podlega kontroli społecznej życie seksualne człowieka. Instynkt seksualny, może najsilniejszy z pośród wszystkich, jest tak opanowany przepisami, kontrolą społeczną, że niemal jego całe fizjologiczne podłoże jest tłumione. Gdy ktoś nadmiernie ulega łakomstwu, jest żarłokiem, nadużywa więc instynktu zaspokajania głodu, spotyka się w społeczeństwie z pewną pobłażliwością. Ocenia się to nadużycie raczej ze stanowiska estetycznego, niż moralnego. Każde nadużycie natury seksualnej natomiast spotka się jako niemoralne z najgwałtowniejszym potępieniem i represją społeczną. Zaspokajanie swobodne tego popędu jest nie do pomyślenia. Niewątpliwie instynkt społeczny opanował tę siłę popędową w naturze ludzkiej, znając jej moc twórczą, ale i obawiając się jej wpływu destrukcyjnego. A jednak motywy, zaczerpnięte z życia płciowego, mają ogromny zasięg, objawiają się w odwiecznym zainteresowaniu miłością, poezją, sztuką. We wszystkich przedstawieniach teatralnych, kinowych, powieściach, sztuce, istnieje motyw erotyczny, często jako dominujący.

Proces socjalizacji postąpił wskutek rozwoju kultury tak daleko, że wiele z pośród ludzkich motywów straciło swe biologiczne podłoże. Pierwotne stany emocjonalne, jak bojaźń, gniew, żądza walki, nie wyrażają się teraz jedynie ruchem mięśni. Popędy przestały być celem dla siebie w życiu

człowieka a dostosowały się w znacznej mierze do potrzeb społecznych.

Przy ocenianiu postępowania najczęściej uwzględniamy motywy psychologiczne, najrzadziej stan fizjologiczny i nerwowy dziecka, stosunkowo rzadko wnikamy też w pobudki natury społecznej.

3. Cały dział pobudek fizjologicznych najczęściej usuwa się z pod obserwacji wychowawcy a niejednokrotnie i jego wiadomości. Zwłaszcza w odniesieniu do życia emocjonalnego odczuwamy naszą bezradność, gdyż przyczyny powstawania emocyj są jeszcze niezbadane i nie wyszły poza zakres hipotez naukowych. Najczęściej ograniczamy się tylko do symptomatologii emocyj, nie znając ani mechanizmu ich powstawania, ani ich siły. Ale nawet powierzchowne poznanie teorii, tłumaczących nam ich genezę, wprowadza nas w zupełnie nowy świat i każe z większą obiektywnością odnosić się do przejawów emocjonalnych naszych wychowanków.

Teorja W. James'a i C. Lange'go*) podkreśla związek emocji ze zmianami fizjologicznymi ciała i wbrew przyjętej powszechnie wierze przyjmuje nie bez uzasadnienia inny porządek powstawania objawów związanych z emocją. Na podniecie reaguje najpierw system wegetatywny, wywołując pewne zmiany fizjologiczne w różnych organach ciała, a dopiero pod wpływem tych zmian występują objawy emocjonalne. Według Jamesa nie ucieka człowiek dlatego, że się boi, lecz przeciwnie boi się dlatego, że biegnie. Największe niebezpieczeństwo i nawet jego świadomość nie jest równoznaczne z uczuciem strachu. Strażak, wdzierający się do płonącego budynku dla ratowania bezradnego mieszkańca, zna całe niebezpieczeństwo sytuacji, ale nie odczuwa strachu i nie objawia go ucieczką; przeciwnie ratowany człowiek często nie zdaje sobie sprawy z grozy niebezpieczeństwa, w każdym razie mniej niż strażak, ale krzyczy z przerażenia i niezdolny jest do logicznego działania. U strażaka nie zaszły zmiany fizjologiczne, więc uczucie strachu nie doszło do skutku, u ratowanego natomiast zmiany te nastąpiły.

Według tej teorii powstanie emocji zależne jest od zmian fizjologicznych. Gdybyśmy mogli lekarstwem lub wpływem psychicznym przeszkodzić tym zmianom, objawy emocjonalne nie nastąpiłyby.

Teorja ta wywołała wiele sprzeciwów i badań nad związkiem wegetatywnego systemu nerwowego z organami wew-

*) William James w „Principles of Psychology“ już w r. 1884 a Carl Georg Lange, lekarz i uczony psycholog duński, w r. 1885 ogłosili swe hipotezy powstawania emocyj.

nętrznymi i wyniki tych badań doprowadziły do częściowego zachwiania tej teorii, mimo wielu przekonujących dowodów.

Inna teoria przypisuje powstawanie emocyj wydzielaniu dokrewnemu, zależnemu zresztą również od systemu vegetatywnego. Zaburzenie równowagi hormonalnej pobudza działanie nierównomierne gruczołów i wywołuje napięcia lub wiotczenie pewnych mięśni, burząc równocześnie równowagę życia intelektualnego i emocjonalnego.

Inną teorię stworzyli psychoanalitycy, jak Freud, Krafft-Ebing, Jung i i., którzy wskazywali już przed wojną na związek między objawami emocjonalnymi i psychicznymi i dowodzili, że pochodzenie emocyj nie jest natury irracjonalnej, kiedy na emocje można wpływać metodami psychologicznymi.

Twórca behawjoryzmu J. B. Watson wdrożył badania nad powstawaniem emocyj drogą eksperymentalną i doszedł do wniosku, że bojaźń, gniew i miłość są reakcjami niewątpliwie wrodzonymi.

Wreszcie Woodworth i i. zaczęli mierzyć emocje i wrodzoną pobudliwość ludzi, chcąc doprowadzić do określenia współczynnika pobudliwości indywidualnej na wzór współczynnika inteligencji. Badania te są dopiero w zaczątkach.*)

Nie wdając się w analizowanie działania systemu vegetatywnego, ani też w dalsze przedstawianie teorii o powstawania uczuć, gdyż to wykracza poza ramy pedagogiki i psychologii wychowawczej, podkreślamy w tym związku jedynie stwierdzoną zależność emocyj od procesów wewnętrznych; niewątpliwie więcej lub mniej prawidłowe działanie, np. tarczycy, wpływa na mniej lub więcej pobudliwe usposobienie człowieka. podobnież przynierczu wpływa na usposobienie energiczne lub neurasteniczne i t. d. Jakkolwiek nauka nie wypowiedziała jeszcze ostatniego słowa o powstawaniu emocyj i przypuszczalnie nie prędko je wypowie, to jednak świadomość tego wpływu niezależnego przeważnie od woli człowieka, musi pobudzić wychowawcę do tem spokojniejszego i obiektywniejszego obserwowania i oceniania postępowania wychowanka.

4. Nie wiele mniejszą trudność dla wychowawcy stanowi uwzględnianie motywu społecznego przy ocenie postępowania. Jakkolwiek dziedzina uspołecznienia dążności człowieka nie jest nam tak obca, jak procesy fizjologiczne naszego organizmu, to jednak uchodzi ona często obserwacji wychowawcy

*) Por. Peter Sandiford: „Educational Psychology“, London 1929, rozdz. III i VII. F. A. C. Perrin & D. B. Klein „Psychology its Methods and Principles“. — A. L. Gates, Psychology for Students of Education, New York 1929.

i powoduje fałszywą ocenę lub niezrozumienie motywów postępowania.

A przecież postępowanie człowieka jest niejednokrotnie określane przez motywy społeczne. Uznanie społeczne, potrzeba współżycia i zdobycia sobie prawa na zajmowanie odpowiedniego stanowiska, wywierają często przemożny wpływ, ograniczając w działaniu motywy biologiczne. Np. harmonja barw, uznana w sztuce klasycznej, wpływa z fizjologicznej budowy oka i z rozmieszczenia kończyn nerwów wrażliwych na barwy kontrastowe. Moda, a zatem motyw społeczny, spowodowała, że po pewnym czasie oko uznaje inne zestawienia barw za harmonijne. Podobnie w muzyce można było wprowadzić dyssonanse, które początkowo wywoływały nieprzyjemne uczucie a potem zyskały sobie prawo obywatelstwa w nowszej muzyce. Moda smukłej linii ciała wywiera tak przemożny wpływ na próżne panie, że poskramiają w sobie nietylko żądzę łasowania, ale nawet potrzebę normalnego odżywiania się. Pewne normy życia towarzyskiego, jak etykieta, sprzeciwiają się niekiedy potrzebom biologicznym, ale się przyjmują i stają nakazem.

Człowiek jest bowiem w całym tego słowa znaczeniu produktem życia społecznego. Nietylko dlatego że przez wychowanie jest celowo nagiinany do życia w grupie społecznej, ale także z pobudek czysto biologicznych. Od najmłodszego niemowlęstwa przekonywa się bowiem, że swobodne uleganie wszystkim dążnościom wrodzonym naraża go na wiele przykrości, gdyż natrafia na antagonistyczne dążności u innych ludzi. Wychowanie dąży do wywołania zmiany we wrodzonych dążnościach, do uszlachetniania lub zmieniania ich kierunku, a często nawet do zupełnego stłumienia, gdy okazują się aspołecznymi lub antyspołecznymi.

W dążeniach swoich naturalnych popada dziecko stale w konflikt ze swem otoczeniem, próbuje przeforsować swą jaźń, swoją wolę właśnie objawami emocjonalnymi i albo zwycięża — dziecko płaczem, prośbą, gniewem, niejedno osiągnie — albo ulega. A zatem od samego niemowlęstwa dziecko jest w ciągłej próbie sił z otoczeniem, czyli stale pod wpływem motywów społecznych. Proces uspołeczniania, jakim jest ciągle wżywanie się niejako w życie grupy, przechodzi niejednolicie u wszystkich jednostek. Jedne łatwiej, inne trudniej ulegają temu uspołecznieniu, rezygnując ze swych wrodzonych dążności lub tylko je zatajając do lepszej sposobności.

Niewątpliwie każda jednostka walczy o uznanie własne, chce być widziana, chwalona, chce zajmować oznaczone miejsce w społeczeństwie. Motyw znaczenia, przeforsowania siebie, odgrywa we wszystkich czynnościach ludzkich może naj-

ważniejszą rolę. Ambicję a nawet próżność osobistą posiada każdy choćby najbiedniejszy osobnik. Motyw znaczenia jest tworem tylko ludzkim, niespotykanym między innymi stworzeniami, a wynikającym z pobudek biologicznych na tle życia społecznego. Każdy człowiek stara się przewyższyć swoich najbliższych, bo wtedy czuje swoją siłę, a poczucie to sprawia mu wielką przyjemność, podnosi jego samopoczucie. Pochwała jest wywyższeniem ponad innych, wyróżnieniem. Gdy się jest widzianym w grupie, w tłumie, ma się poczucie wyróżnienia, wyższości ponad innymi. Dlatego tak ubiegają się nawet bardzo rozumni w czym innym ludzie o umieszczenie o nich notatki w dzienniku, dlatego z taką skwapliwością szukają panie swych nazwisk w notatce dziennika po odbytej zabawie. Nie być wymienionym, zauważonym, równa się zapomnieniu, zejściu do pospolitości, do przeciętności, co znowu jest ogromną przykrością, nawet klęską.

Uciec przed pospolitością, jest wysiłkiem każdego. Piąć się po drabinie społecznej jak najwyżej, aby być przez najwięcej ludzi widzianym, jest nieustającym dążeniem. Nawet autorzy, artyści, którzy gardzą tłumem, którzy silnie podkreślają, że tworzą nie dla ludzi, przyjmują tę pozę tylko dlatego, że pogarda dla ludzi, podnosi ich jeszcze wyżej, daje im więcej rozkoszy. Gdyby dzieła pisane nie miały być publikowane, a obrazy podziwiane, to większość ich niewątpliwie nie powstałaby zupełnie. Dlatego tak bardzo wielu ludziom sprawia przyjemność, gdy ich pozdrawiają, honorują znajomi, przechodnie na ulicy. Im szanowniejsza osoba nas pozdrawia, tem lepiej się czujemy, tem silniej wzrasta samopoczucie. Zbliżyć się do osób znanych, uczonych, usiłuje każdy, gdyż część znaczenia, zaszczytu i na niego przechodzi. Można zaryzykować twierdzenie, zresztą w życiu praktycznem sprawdzane, że niejedna jednostka woli być w negatywnem choćby znaczeniu sławna, niż wogóle ignorowana. Niejednokrotnie zbrodniarze są próżni i okazują zadowolenie z rozgłosu, którego stali się bohaterami, chociaż płacić za to muszą swą wolnością lub życiem.

Jeżeli przyjmiemy dążenie do znaczenia jako najważniejszy motyw postępowania człowieka, to zrozumiemy, że dążenie to może przybrać różne formy, niezawsze pożądane przez wychowawcę. Najczęstszą formą jest racjonalizacja, usprawiedliwianie jakgdyby samego siebie, że nie uzyskało się oczekiwanego sukcesu w dążeniu do znaczenia. Ratujemy w ten sposób wiarę w nas samych, w nasze siły, w naszą zdolność uzyskania sukcesu, gdy tylko zechcemy. Racjonalizacja każe nam dopatrywać się winy nie w nas samych, lecz bardzo często w okolicznościach, osobach, jakiejś *vis maior*. Już małe dziecko broni się przed jedzeniem nielubianej potra-

wy wymówką, że „za gorącą“, „za zimną“, przed nauką, że „zmęczone, senne, chore“ i t. d. Łatwiej i chętniej zasiadamy do pisania listu do ukochanej osoby, niż do odrabiania trudnych zagadnień matematycznych. W tych wypadkach racjonalizacja wkracza w dziedzinę motywów biologicznych.

Gdy nie potrafimy zdobyć dla nas upragnionego miejsca, przedmiotu, zbliżyć się do osoby, to często uciekamy się do lisiej wymówki „o kwaśnych winogronach“, „dobrowolnie“ rezygnujemy z nieosiągalnych korzyści, jakoby nam na nich już nie zależało i t. d., byle tylko nie przyznać się nawet wobec siebie a tem bardziej wobec innych do klęski osobistej.

Ucieczka przed klęską prowadzi niekiedy do snów na jawie, w których bez przeszkody realizujemy nasze pragnienie potęgi i znaczenia, w których z łatwością przewyciężamy wszelkie przeszkody, zdobywamy władzę i panowanie nad rzeszami niewolników, w których mścimy się nad naszymi wrogami i doprowadzamy ich do upokorzenia. W innych wypadkach odnosimy się do nas samych z pełną miłością, czułością, współczuciem i wynagradzamy w ten sposób wszystkie doznane przykrości. Naturalnie po snach tych — introwersji — powrót do rzeczywistości jest przykrzejszy, nasza odporność przeciw trudnościom życia mniejsza, chęć ponownej ucieczki do krainy marzeń coraz silniejsza i częstsza.

Również objawy wyładowywania naszych uczuć na zewnątrz — ekstrowersja — sprowadzić się dadzą do motywu społecznego, dążenia do „pokazania się“, do kompensacyjnego zdobywania prestiżu zagrożonego lub utraconego w normalnych warunkach życia. Dziecko ukarane niejednokrotnie pokrywa swą niemoc gniewem, krzykiem, uporem, nieprzepraszaniem karzących rodziców. Uczeń w szkole wynagradza sobie niejednokrotnie udzieloną mu przez nauczyciela nagane, poniżającą go w jego mniemaniu w oczach rówieśników, w ten sposób, że stara się zlekceważyć nauczyciela, wyzwickami lub wyszydzeniem — najczęściej poza oczyma — okazać jednak swą moc wobec niego, krnąbrnością i zuchwalstwem, przechodzącem zwykle przejawy, stara się wzbudzić podziw w sercach kolegów. O ile uda mu się przytem wyprowadzić nauczyciela z równowagi, pobudzić go do zachowania, nie licującego z charakterem dojrzałego, wyrozumiałego wychowawcy, wtedy czuje się silny i pomszczony za doznaną w swem mniemaniu zniewagę. Wtedy odnosi właściwe zwycięstwo i nauczony doświadczeniem, będzie już częściej wracał do tej formy walki o swój prestige osobisty.

Jakżeż często dziecko identyfikuje się z bohaterami, poznanymi z lektury, nauki, opowiadań! Wtedy

czuje się dobrze, biologicznie błogo i przynajmniej w oczach własnych zasługuje na podziw.

Na tem samem tle powstaje wprost przeciwnie zabarwiony stan psychiczny, dopatrywania się przyczyny swej klęski, rzeczywistej czy urojonej, w prześladowaniu innych, w niezyczliwości osób najbliższych. Gdy stan ten opanuje zdrowy pęd do walki, do życia, występują chorobowe objawy manji prześladowczej, utrudniającej a niekiedy uniemożliwiającej jakikolwiek normalny rozwój w znaczeniu pracy dla społeczeństwa.

Gdy pewna ilość podniet, które wywołują u różnych ludzi różne reakcje, dąży u jednostki do wywoływania stałej reakcji, wtedy powstaje kompleks o stałym zabarwieniu emocjonalnem. Objawia się to tem, że psychika jednostki, opanowana przez dany kompleks, obraca się jakby w zaczarowanym kole zawsze tych samych idei lub uczuć, nie mogąc z nich wyjść. Dla ilustracji: gdy dziecko dostanie pierwszy własny zegarek, wtedy myśli jego są opanowane przez ten fakt i cokolwiek będzie robić, z kimkolwiek się wdawać, to zawsze przynajmniej w okresie pierwszym po otrzymaniu zegarka, dziecko do zegarka wraca i wśród najróżnorodniejszych podniet, zawsze znajdzie taką, na którą reakcją będzie popatrzenie na zegarek, pokazanie go, nakreślenie i t. d. — Piękna podróż wakacyjna, o wielu i niezwykłych wrażeniach, staje się na pewien przeciąg czasu takim kompleksem i zmusza nas niejako do tego, że przy każdej sposobności i czynności potrafimy nawiązać do naszych wrażeń z podróży i o nich mówić.

Stwierdzamy aż nazbyt boleśnie, że poczucie naszej niższości, mniejszej wartościowości w porównaniu z otaczającym nas światem, należy do bardzo częstych, do niezmiernie skrupulatnie tajonych kompleksów. Zawdzięczamy psychologii indywidualnej, a głównie jej twórcy Adlerowi, rzucenie snopu światła na te tajniki duszy ludzkiej. Według Adlera wszystkie kompleksy emocjonalne mogą być sprowadzone do tego jednego, do poczucia małowartościowości, do nieprawdopodobnego wysiłku celem utajenia swej niższości a więc celem pokazania światu, raczej celem okłamywania świata swą potęgą, siłą, odwagą.

Przysłowiową „piętę Achillesa“ posiada każdy człowiek i ona stanowi najczulszy punkt jego życia. Pod powłoką despotyzmu i okrucieństwa tyranów kryje się zazwyczaj bardzo tchórzliwe serce. „Miles gloriosus“ jest symboliczną postacią dla zachowania się pewnego rodzaju jednostek obciążonych kompleksem niższości.

Zamiast sięgać zresztą do postaci z literatury, stworzonych genialną intuicją poetów, a ilustrujących kontrast między

nędzną wartością wewnętrzną i pozorami, które się stwarza, możemy czerpać pełną garścią z naszych własnych przeżyć, z naszego dzieciństwa i cytować sytuacje, w których poczucie małowartościowości zmuszało nas do innego postępowania niżbyśmy pragnęli.

Dziecko pragnie być np. przedstawione poważniejszym gościom rodziców, kręci się pod drzwiami, podgląda, co się dzieje w pokoju, ale wezwane przez rodziców, aby weszło i przywitało się z gośćmi, ucieka, broni się i kompromituje rodziców. — Podłotek pragnie pójść ze starszemi siostrami na zabawę, marzy o swych triumfach, tem bardziej, że może tam spotka kogoś sympatycznego, a w ostatniej chwili się cofa, szuka argumentów na usprawiedliwienie, że iść nie może i t. d. W obu wypadkach niepewność, czy potrafią zaimponować, postawić się, wiedzie do ucieczki.

Niższość organu fizycznego lub niższość psychiczna, powodująca nierówność szans życiowych, prowadzi do szukania kompensacji i do utajenia defektu. Wszak w najmłodszym dzieciństwie defekt posiadany powoduje niezmiernie wiele przykrości, doznawanych od otoczenia, rówieśników. Jakaś, kulas, dziecko o rudych włosach, zezowate, o mniej zwykłym kształcie głowy lub barwie skóry narażone jest niechybnie na tysiące wyzisk, dokuczań, tortur ze strony współtowarzyszów zabawy. To błogie, sielskie dzieciństwo, wielbione przez poetów a poniekąd przez pedagogów, staje się wtedy rzeczywistym piekłem udręczeń dla dziecka. W duszy jego muszą powstawać uczucia niechęci, nawet nienawiści do swych dręczycieli, a przez uogólnienie do wszystkich. Najczęściej dziecko nie unika swych dręczycieli, ciągle próbuje, czy jednak nie zostanie przez nich przyjęte i za równowartościowe uznane, ciągle usiłuje wkupić się w ich uznanie przez czyny, przewyższające nawet nieupośledzonych towarzyszy, słowem dąży do ucieczki przed uczuciem niższości a do stworzenia pozorów lub dowodów wyższości rzeczywistej.

Dowodem wyższości jest autorytet wobec innych, możliwość rozkazywania, imponowania. O zdobycie tych zalet dziecko walczy zawzięcie.

Defekt jakiegoś organu może prowadzić do nastawienia antyspołecznego, do walki ze społeczeństwem, niejako do mszczenia się ciągłego za swą słabość. Idealem staje się nie dobro, służba dla drugich, lecz zbrodnia, walka z prawem. W życiu szkolnem niemal objawem codziennym jest jakiś zły duch klasy, który potrafi opanować klasę mimo wysiłków nauczyciela, mimo jego stałych wyrzutów, skierowanych pod adresem tzw. wzorowych uczniów, bezsilnych wobec swych „słabych“ w nauce i w postępkach kolegów.

Poczucie własnej niższości może również spowodować inną formę kompensacji, chęć ucieczki przed światem, przed wysiłkiem, który i tak na nic się nie zda; przyznanie się do zupełnej niemocy, łatwiej wzbudzi współczucie, pomoc otoczenia a więc objawy miłości, która wynagrodzić może mało-wartościowość uznaną przez siebie. Wtedy dziecko dąży do uznania właśnie przez swą słabość, przez swoje braki. Gdy dziecko przekona się, że w czasie choroby staje się automatycznie ośrodkiem życia rodzinnego, że wszyscy i wszystko jest na jego usługi, wtedy czuje swoją moc i jakby dla stwierdzenia ciągłego tej mocy, kaprysi i domaga się objawów troskliwości większej, niżby to dla zdrowia koniecznie było potrzebne. Rzecz zrozumiała, że także później dziecko będzie się różnych chwyciło sposobów, aby odzyskać utracone znaczenie z czasu swej choroby.

Analogicznie zupełnie kształtuje się plan życiowy osobników, którzy stracili nadzieję uzyskać znaczenie drogą normalną. Pod wpływem rozpaczliwej rezygnacji z wysiłku celowego i nakazanego uciekają się do wysiłku w kierunku przeciwnym, starają się wzbudzić współczucie; są to nastawienia żebracze*), żądając ciągle litości przez opowiadanie o swej niedoli. Jeszcze inną postać może przybrać to dążenie do znaczenia przy równoczesnem poczuciu zupełnej bezsilności a mianowicie przez nastawienie błazeńskie, przez pobudzanie wszystkich do wesołości choćby kosztem swego ja. Najczęstszym sposobem wywoływania wesołości przez błazna zawodowego jest pozwolenie na policzkowanie siebie, na wszelkie poniżenia. Tragiczna to jest raczej sytuacja, ale „błazen“ równocześnie triumfuje, gdyż zmusił innych do zajmowania się sobą, stał się przez chwilę ośrodkiem zainteresowania.

Wreszcie najrzadszy, ale niemniej jednak spotykany sposób kompensacji polega na tem, że poczucie niższości, spowodowane przez dany brak, potrafi wywołać taką energję, zaciętość wysiłku, że braki zostaną wyrównane z nadwyżką. Przykładem Demostenes, który zdołał przemóc wadę wymowy, przykładem Albert Bassermann, sławny na świat aktor niemiecki, który mimo nieszczęśliwego, piskliwego i ochrypłego zarazem organu głosu, małej, nieokazałej postaci, mimo wielu niepowodzeń, potrafił zdobyć sławę i najwyższe odznaczenia aktora w Niemczech, honorowy pierścień Ifilanda. Ale on sam przyznaje: „nie było to tak łatwe z początku, zresztą i później także nie, a właściwie stawało się to coraz trudniejsze...“

*) Dr. L. Credner „Sicherungen“. Dr. Arthur Holub „Körperdefekt u. Organminderwertigkeit als Faktoren der Selbsterziehung“ w zbiorowym dziele: „Selbsterziehung des Charakters, Alfred Adler zum 60. Geburtstag gewidmet“. Leipzig, Verlag Hirzel 1930.

Może najwięcej pouczający jest przykład sławnego jednorękiego wirtuoza-pianisty hr. Geza Zichy, który straciwszy na polowaniu jako chłopiec prawą rękę, doprowadził przez nadludzką energję, przez nieustępliwą walkę z losem do tego, że z bezsilnego, lęklivego dziecka stał się pod wpływem nie-szczęścia dzielnym, energicznym młodzieńcem, nie potrzebu-jącym cudzej pomocy.

Rozważając te przykłady, rozumiemy znaczenie słów Epikteta, że „choroba jest tylko przeszkodą dla ciała, ale nie dla woli, gdy tego nie chcemy“.

Zresztą i w życiu szkolnem spotykamy się wprawdzie z mniej heroicznemi przypadkami, ale niemniej pocieszającemi ze stanowiska wychowawczego. Ileż to razy uczeń, pod wpły-wem niekorzystnej oceny, wynikającej z powodu braków w jakimś przedmiocie nauki, doprowadza do tego, że staje się wybitnym specjalistą w tym właśnie przedmiocie, w którym nie wróżył mu omylny pedagog nawet dostatecznego postępu.

Powodem wreszcie odczuwania swej niższości i dążenia do kompensacji może być pragnienie miłości. Jest to również motyw społeczny, wypływający z dążenia do znaczenia. Dziecko kochane jest wyróżniane, a zatem ma świadomość, że jest czemś, że ma znaczenie; przez to rośnie jego samopo-czucie, które ma swoje znaczenie biologiczne. Brak miłości w życiu usposabia antyspołecznie, bo czy można darzyć spo-lęczeństwo swą miłością, pracą i służbą, gdy się wzajem tylko nienawiści doznaje? Doświadczenia czynione nad dziećmi bez-domnemi w schronisku krakowskiej Y. M. C. A. i podobne doświadczenia na kolonji letniej dla młodocianych robotników wielkowiejskich w Mszanie Dolnej, prowadzonej również przez Y. M. C. A., wykazały, że odrobina uczucia i życzliwości, a co najważniejsze może, traktowanie tych wydziedziczonych jak ludzi pełnowartościowych, przemienia ich do niepoznania. Wydobywa z ich serc uczucia dobre i pomaga im do wysiłku, by na drodze społecznie uznanej za normalną i wartościową próbować nawiązania stosunków ze społeczeństwem.

5. Niepodobieństwem jest wyszczególniać wszystkie moż-liwości motywowania postępowania człowieka.*) Te dwie dziedziny, biologiczna i społeczna, o których dotychczas mó-wiliśmy, zazębiają się wzajemnie i wykazują znaczną wspól-ność tak, że niekiedy oddzielić się od siebie nie dadzą. Wszyst-kie czynności fizjologiczne znajdują się pod więcej lub mniej

*) Pomijamy tu rozmyślnie dziedzinę życia religijnego, o ile ona jest wynikiem czynników metafizycznych, zależną od łaski Bożej, nato-miast sądzimy, że postulaty moralności, wynikające z religii, dadzą się podciągnąć pod motywy społeczne.

ściłą kontrolą społeczną, i odwrotnie wszystkie czynności społeczne dadzą się sprowadzić do podłoża biologicznego. Społeczeństwo opanowując jednostkę, wyzyskując jej możliwości, wypływające z organizmu lub tkwiące w organizmie, musi dbać o zdrowie organizmu, musi troszczyć się o jak największą jego wydatność. Wiele też zwyczajów społecznych służy do tem lepszego zaspokojenia potrzeb fizycznych (komfort, higiena, ułatwienia komunikacyjne, transportowe i t. d.) Gdy jednostka fizjologicznie jest zdrowa, gdy życie emocjonalne jest opanowane, a naturalne dążności i pragnienia nie doznają zbyt gwałtownych i nieusprawiedliwionych przeszkód, wtedy jednostka ta może większe oddać usługi społeczeństwu, może skutecznie dla niego pracować. Lecz także gdy społeczeństwo daje jednostce pełnię zadowolenia przez uznanie, przez wywyższenie, wtedy spotęgowane samopoczucie oddziaływa na ustrój fizyczny i stan ten biologicznie musi być uznany za pomyślny.

Współpraca tych dwóch czynników jest ideałem, pożądanym, ale niezawsze rzeczywistością. Widzieliśmy w wywodach poprzednich, że jednostka może zboczyć na drogę fałszywą, antyspołeczną lub tylko aspołeczną, nie rozumiejąc dążeń społeczeństwa. Także społeczeństwo nie docenia niekiedy znaczenia pewnych odstępstw od normy w życiu fizjologicznem. Powstaje konflikt, wskutek którego cierpi zarówno jednostka, jak społeczeństwo. Jednostka najczęściej cierpi przez to, że nie umie lub nie może zdobyć się na wysiłek potrzebny, aby zająć odpowiednie stanowisko i w walce ze sobą, w szamotaniu się ze stosunkami zewnętrznymi, często ulega. A ponieważ te braki chronione są skrupulatnie przed obserwacją świata zewnętrznego, przeto poprawa jest niezmiernie trudna. Dawniejsze wychowanie nie troszczyło się o indywidualny, nawet fałszywy pogląd na świat, było bezwzględne. Nowe wychowanie wie, jakie podłoże może być w tych wszystkich wykolejeniach i pragnie złemu zaradzić.

Wychowanie w znaczeniu biologicznem nazwiemy procesem zaspokajania potrzeb, pragnień, dążeń człowieka w dostosowaniu do otoczenia. W znaczeniu społecznem wychowanie musi czynić wrodzone dążenia i pragnienia organizmu ludzkiego takimi, aby były one pożyteczne dla społeczeństwa, t. j. więcej „ludzkie“. Wychowanie musi oprzeć się na naturze człowieka i dążyć do uszlachetniania, ulepszenia pierwotnych instynktów na korzyść społecznego współżycia a przez to na korzyść jednostki. Wychowanie musi pewne tendencje wrodzone kierować na szlachetniejszą, mniej egoistyczną drogę, inne nawet stłumić zupełnie. Ale na każdy wypadek proces wychowania musi się oprzeć na znajomości natury człowieka.

Jeżeli człowiek w swem dążeniu do spełnienia celu istnienia załamie się, straci odwagę wysiłku, wtedy rzeczą wychowania jest odwagę tę wszczepić ponownie w serce. Adler podkreśla słusznie, że najtrudniej jest zdobyć się na odwagę, by żyć, każe on wychowywać do tej odwagi, wzmacniać siły wychowanka w walce o cel życia i utrzymywać go na drodze współpracy i współżycia społecznego. Do tego potrzebne jest przeświadczenie, że życie nasze ma sens, że jest komuś — więc społeczeństwu — na coś potrzebne, a zatem przeświadczenie, że my jesteśmy czemś, jakąś dodatnią pozycją w życiu społecznym, że mamy znaczenie. Określając to negatywnie, wychowanie nie może zniechęcać ani do pracy nad sobą, ani do pracy dla społeczeństwa, nie może osłabiać wiary i przeświadczenia, że na każdym stanowisku możemy mieć znaczenie dla społeczeństwa, nie może podkopywać godności człowieka. Musimy pamiętać o tem, że wszyscy jesteśmy ułomni, że niema doskonałych ludzi, lecz że wszyscy dążyć musimy do doskonałości, choćby przez upadki, byle tylko w dążeniu nie ustawać, byle tylko wierzyć w możliwość zbliżenia się do tego ideału, który nam przyświeca, który stworzył człowieka człowiekiem.

Nauczyciel musi zacząć wychowanie od siebie, musi zerwać z tradycyjnem autorytatywnem nastawieniem, musi przestać tylko nakazywać i żądać, a zacząć pomagać i współpracować. Wychowawca musi wnikać w duszę wychowanka, a zatem musi go zrozumieć, a zrozumie go, gdy pozyska jego zaufanie. Stanie się to, gdy stanie obok wychowanka do wspólnej pracy z przeświadczeniem, że błądzący tem większej i pieczołowitszej potrzebuje pomocy.

Wychowawca musi pamiętać, że w pracy tej nad wyrobieniem charakteru wychowanka on jest nie twórcą lecz kierownikiem, pomocnikiem, że jego wysiłek musi być skierowany ku temu, by wychowanek sam nad sobą pracował. Wychowanie jest w większym jeszcze stopniu samowychowywaniem, niż nauczanie uczeniem się. Jeżeli w nauczaniu apelujemy do aktywności dziecka i na tej aktywności budujemy, to tem więcej jest to potrzebne przy kształceniu charakteru, przy uspołecznieniu wychowanka. Prawa, zapewniające powodzenie pracy dydaktycznej, mają pełne zastosowanie przy pracy wychowawczej w ściślejszem tego słowa znaczeniu. Przedewszystkiem trzeba wywołać gotowość do wysiłku, korzystne nastawienie dla tej pracy. Możliwy je prawie utożsamiać z hasłem Adlera, „odwagą do życia“. Wychowanek musi wierzyć, że pracy nad sobą podola, musi być przekonany o celowości tej pracy, a zatem o konieczności współżycia w społeczeństwie, o możliwości znalezienia tego uznania, i zadowolenia w łączności ze społeczeństwem, którego jaźń jego stale łaknie.

Powtórę zadaniem wychowawcy jest czuwać, aby wymagania wychowawcze nie wykraczały poza możliwość ich choćby częściowego spełnienia. Wychowanek musi widzieć naocznie, że wysiłek jego nie jest daremny, beznadziejny, że może i że rzeczywiście osiąga jakiś rezultat. Nic tak nie zniechęca, jak beznadziejność. Doskonałym stać się — o ile to wogóle jest osiągalne — można tylko powolnymi etapami. Zawsze wychowawca musi uświadamiać sobie, że ułomnymi jesteśmy istotami, że zatem wyrozumiałość jest obowiązkiem; uczniom zaś wszczepiać wiarę w celowość i skuteczność wysiłku.

Wreszcie praca wychowawcza nad sobą musi wywołać w uczniu poczucie zadowolenia, musi potęgować jego samopoczucie, gdyż tylko wtedy zachęci go do samodzielnej inicjatywy i dalszej pracy samowychowawczej.

Nakoniec nie można zapomnieć o prawie ćwiczenia, które jedynie może stworzyć moralne nawyki.

Warunkiem jednak zasadniczym skuteczności pracy wychowawczej jest, aby wychowawca zaczął od samowychowania od rewizji swego stosunku do wychowanka i do samego procesu wychowania.

III.

Ocena postępowania w praktyce szkolnej.

Dla tem jaśniejszego przedstawienia potrzeby rewizji stosunku wychowawcy do wychowanka, przedstawię szereg przykładów ze współczesnej praktyki szkolnej. Opieram się w tem przedstawieniu na obserwacji własnej, na ankiecie przeprowadzonej wśród uczniów różnych klas, stopni i środowisk na temat kary i jej oceny przez uczniów, wreszcie na większym materiale, zaczerpniętym z protokołów konferencyjnych szkół średnich, i relacji dyrektorów o różnych wykroczeniach uczniów, wreszcie na ich sprawozdaniach o wypadkach samobójstwa uczniów. Materiał odnosi się do kilku lat ostatnich, ilustruje zatem do pewnego stopnia obecne metody oceniania postępowania uczniów. Materiał ankiety wyzyskuje tylko w minimalnym zakresie, rezerwując sobie dokładne opracowanie na przyszłość.

1. Ocena postępowania ucznia przez wychowawcę można poznać nietylko z uzasadnienia kary przez samego nauczyciela, lecz także z wrażenia, jakie kara, a więc osąd nauczyciela, na uczniu robi. Praktykę codzienną w tym względzie poznać najlepiej z codziennego stosunku nauczyciela do ucznia,

na podstawie kar, które za przekroczenia uczniów są dość obficie nakładane. Sam repertuar kar przekracza znacznie ramy oficjalnie uznane i obejmuje — według powszechnych zeznań uczniów — bicie trzcina, linją, klapsy, klęczenie, trzymanie książki lub przedmiotu niedozwolonej w czasie nauki zabawy w podniesionych rękach lub wogóle w pozycji niewygodnej, przypominającej nieco tortury średniowieczne. Kary te stosowane są obficie rzekomo tylko na stopniu elementarnym.

Drugą kategorią kar jest stawianie „do kąta“ lub „w ławce“, „wyrzucenie z klasy“, „odesłanie do dyrektora“, „odesłanie do domu“. Są to kary, stosowane powszechnie zarówno na terenie szkoły elementarnej jak średniej w klasach niższych i średnich.

Inny rodzaj kary przedstawia zostawianie ucznia w klasie po nauce, czyli popularnie zwana „koza“; może ona być stosowana w osobnych godzinach lub dniach świątecznych.

Karą dalszą jest „zapisywanie do dziennika klasowego“, czyli uwiadomienie oficjalne o zachowaniu ucznia głównego wychowawcy, albo zapisywanie do dzienniczka ucznia, więc podanie do wiadomości rodziców o zaszłym nieporozumieniu.

Większą karą jest napomnienie stosowane w różnym stopniowaniu, zależnie przez kogo jest dane (nauczyciel, gospodarz klasy, dyrektor), oraz zależnie od okoliczności (w cztery oczy, w klasie wobec uczniów i kilku profesorów, a nawet wobec uczniów całego zakładu i grona nauczycieli).

Wydalenie ucznia z zakładu, stosowane dość często w klasach nie podlegających obowiązkowi szkolnemu, uważane za karę najcięższą, jest właściwie rezygnacją wychowawcy z oddziaływania wychowawczego.

Jako karę często stosowaną wymieniają jeszcze uczniowie wszystkich klas i stopni obniżanie noty na konferencji i świadectwie okresem nie tylko z zachowania, ale obniżanie noty z przedmiotu aż do sakramentalnej „dwójki“. (!)

Jakkolwiek nęcącą jest rzeczą nieco obszerniej zająć się niektórymi karami, wymienianymi przez uczniów — nie tyle z punktu widzenia obowiązujących w szkole polskiej przepisów i jaskrawego ich przekraczania, lecz raczej ze stanowiska psychologicznego, ich wpływu na rozwój psychiczny dziecka i — co najważniejsze — ich skuteczności wychowawczej, to jednak ze względu na cel naszej pracy, ograniczyć się musimy tylko do przedstawienia reagowania uczniów na kary.

A. Kara niesprawiedliwa w opinii ucznia wywołuje zamiast wychowawczej zamierzonej refleksji uczucie nienawiści, upór, pogardę dla karzącego.

Uczeń klasy III gimn. z Krakowa rozumuje:

„Jeżeli ktoś postąpi karygodnie, to według mojego mniemania nie należy go od razu ostro karać, ale napomnieć lub jasno przemówić mu do sumienia, aby zrozumiał, że tak robić nie należy. Ostre kary za byle jaki występki prowadzą nienawiść ukaranego do karzącego... Wykluczenie z zakładu za rozbicie koledze głowy nie uważam w zupełności za stosowną karę, bo przecież nikt napewne naumyślnie nie chce nikomu rozbić głowy. W tym wypadku należałoby zastosować jakieś inne, łżejsze kary.“

Dziwi tu dojrzałość sądu tego chłopca, wiele musiał o tem myśleć i dochodzi do trafnego ujęcia sytuacji: nie tylko kara była za ciężka, ale można było dyskutować, czy kara wogóle była potrzebna.

Uczenica kursu V seminarjum nauczycielskiego w Białej przypomina sobie ze swych lat szkolnych:

„Niesprawiedliwą była kara bicia „na łapę“ za to, że bawiłem się ze swemi koleżankami na korytarzu szkolnym w czasie nauki. Jako dzieci zwracałyśmy na to uwagę (?), ale kara mnie nie uniknęła i poddałam się jej z pogardą, wiedząc, że ponoszę ją niesprawiedliwie...“

Uczeń klasy VII gimn. w Dąbrowie Górnej:

„Osobiście kary cielesne uważam za nieskuteczne a przynajmniej za mało skuteczne. We mnie kara cielesna zwiększała zwykłe upór i krnąbrność i wzbudzała nieufność do egzekutorów, podczas kiedy kara moralna wywiera na mnie wpływ zbawienny.“

15-letni uczeń kl. IV gimn. w Sosnowcu pamięta:

„Utkwiła mi w pamięci niesłuszna kara, mianowicie otrzymałem zmniejszony stopień ze sprawowania za to, że nie wydałem kolegi, który rozmawiał na lekcji.“

Nie może zrozumieć swej winy, ocenia ją raczej jako cnotę, bohaterstwo, za które nie należało go karać. Poniósł karę sam, aby uchronić kolegę, ale poczucie niesprawiedliwości nurtowało w nim czas dłuższy.

Podobnie 14-letnia uczenica III kl. gimn. z Krakowa „uważa za niesprawiedliwą karę danie „dwóji“ dziewczynce, która odpowiada (lekcję) za to, że jej druga dziewczynka podpowiada nawet bez jej prośby. Natomiast przytacza inną skuteczną i sprawiedliwą karę:

„Gdy raz mamusia upomniła mnie, że byłam niegrzeczna, odezwałam się ostro i widziałam, że mamusi chodziło o to bardzo a nawet płakała. Zrobiło mi się bardzo przykro i od tej pory nigdy nie odpowiadam niegrzecznie (kara sprawiedliwa).“

Inna uczenica z tej samej klasy także „zapamiętała sobie jak jedna z nauczycielek odesłała ją do domu za to, że podczas godziny podała koleżance gumę do wycierania“, więc za wyrażoną przysługę.

Uczenica z kl. IV gimn. z Krakowa:

„Zostałam ukarana za koleżankę, która w szkole coś zbroiła a ponieważ się źle uczyła i mogła być wyrzucona, dlatego ja się za nią przyznałam. Toteż miałam odebraną na 2 tygodnie wstążeczkę kongregacyjną. W domu przy rodzeństwie zostałam ukarana za to, że skłamałam. Kara dla mnie była najdotkliwsza, to też od tego czasu starałam się nigdy nie kłamać...“

Poświęcenie, które było wpływem poczucia solidarności, chęci służenia bliźniemu, zostało tak dotkliwie ukarane, zarówno przez szkołę, jak dom, że ta uczenica ze szlachetnymi dążnościami poświęcania się dla drugih, przyrzeka sobie „nigdy nie skłamać“, a właściwie nigdy nie poświęcać się. Czy znane były motywy postępowania tej i innych cytowanych uczenic wychowawcy? Czy bezmyślne karanie „na łapę“, czy bicie, czy wydalenie ze szkoły nie było antytezą wychowawczego oddziaływania w duchu społecznym?

Uczeń kl. VIII gimn. z Kielc uznaje kary za konieczne, ale

„Kara powinna być jednak zawsze zasłużona, gdyż kary niesłuszne zawsze zostawiają żal a czasem nawet nienawiść do tych, którzy te kary wymierzają. W pamięci utkwiała mi zastosowana w stosunku do mnie „koza“ w szkole powszechnej. Koza trwała do godz. 8 wieczór, bez przyjmowania (powinno być „podawania“) posiłku, a powodem tej kary było to, że mimo wysiłków nie mogłem się nauczyć tabliczki mnożenia. Nauczyciel był zdania, że zostając tak długo odosobniony, nauczę się tabliczki mnożenia.“

Podobnie inny uczeń kl. VIII gimn. z tego samego miasta skarży się, że został zbity w szkole powszechnej dlatego, że nie umiał zrobić zadania.

Uczenica seminarjum z Białej skarży się, że dostała trzcinką za niewyuczenie się lekcji, na której nie była obecna. Jeszcze inna uczenica V kursu semin. podaje:

„Pewnego razu w szkole powszechnej zostałam po nauce za to, że nie nauczyłam się religii. Chociaż na ostatniej lekcji nie byłam obecna, w domu uczyłam się, lecz lekcji nie zrozumiałam. Ksiądz nie przyjął mego tłumaczenia i zostałam po nauce. Wtedy stała mi się wielka krzywda.“

Uczenica klasy VI gimn. z Krakowa skarży się, że w drugiej klasie „normalnej“ stała na środku za to, że nie umiała narysować cytryny (!!).

Proste słowa uczniów tłumaczą się same przez się, ale podkreślić wypada, że „kara“ za nieumiejętność lub niemożność nauczania się lekcji musiała wycisnąć głębokie piętno w duszy małego dziecka, kiedy po przeszło 10 latach pamięta o tej „krzywdzie“ uczeń VIII kl. gimn., lub abiturjentka seminarjalna. To poczucie krzywdy wpłynęło na pogląd na świat, na ustosunkowanie się co najmniej nieufne do społeczeństwa a nie potęgowało ani wiary w siebie, ani odwagi do życia.

B. Moment prestiżowy, więc pokrzywdzenia w samopoczuciu, w dążeniu do znaczenia w społeczeństwie przebijają się silnie w innych wynurzeniach.

Abiturjentka seminarjum naucz. w Białej:

„Będąc uczenicą kl. IV powsz., spóźniłam się do szkoły. Nauczyciel kazał mi modlić się, klęcząc na stopniu katedry. Ten sposób zastosował po raz pierwszy. Zaczęłam płakać. Nauczyciel rozkazał mi opuścić klasę... Stojąc za drzwiami, uczułam straszny żal do nauczyciela i taką gorycz, że udałam się natychmiast do domu.“

Jej koleżanka pisze:

„Jedną z największych kar, które pamiętam, to otrzymanie upomnienia z ust przełożonej oraz rozdarcie zeszytu polskiego na dwie części. Kara była niesłuszną, gdyż tego, że źle zrozumiałam temat referatu polskiego, nie uważam za tak straszne przestępstwo i użycie takiej kary...“

Inna znowu:

„Za najbardziej niesprawiedliwą karę uważam to, że pewnego razu zupełnie bez mojej winy zarzucono mi w obecności wszystkich panienek, że jestem źle wychowana. Przykry to zarzut nawet dla dziecka i zarazem bardzo upokarzający.“

Z tej samej klasy:

„Niesprawiedliwa była kara, gdy za to, że nie trzymałam rąk na ławce, co bardzo męczyło, uderzono mnie, a gospodyni klasy, dowiedziawszy się o tem, nie rozmawiała ze mną przez trzy miesiące“ (!).

Ambitny uczeń klasy VII gimn. z Pinczowa:

„W życiu mojem spotkała mnie wielka kara, niesprawiedliwa, której nigdy nie zapomnę (kara cielesna), dokonana na mnie jako ofierze. Przemoc, w jakiej żyli nasi wychowawcy w atmosferze zaborczej, tak ich opanowała, że dziś zdaje się im, że to są czasy dawne, chcą oni tak karać, jak ich Moskal bił batem. Tak nie może być! Czasy się zmieniają, a ludzie starej daty również muszą się zmienić!...“

Tu wyraźnie już przebija się nienawiść do starszego pokolenia, antyspołeczne nastawienie na skutek nieuszanowania godności ludzkiej przez bezmyślnego nauczyciela.

Uczeń klasy VIII gimn. w Kielcach, lat 21, pisze:

„Najbardziej utkwiała mi w pamięci kara, którą zastosowano do mnie, jako ucznia klasy VIII, za błahe zresztą przewinienie, a mianowicie za rozmawianie z kolegą zostałem wyrzucony za drzwi. Uważam tę karę już w zarodku za niesprawiedliwą, za nieetyczną i nie licującą zupełnie z powagą profesora. Jest sztuką wpłynąć na ucznia moralnie i doprowadzić go do porządku, ale nie jest zupełnie sztuką wyrzucić go za drzwi, bo ostatecznie taki manewr może zastosować człowiek ograniczony, nie posiadający żadnej inteligencji. Nie usprawiedliwia tutaj profesora zupełnie zdenerwowanie czy rozżalenie na ucznia, bo wychowawca musi mieć zawsze takt i pewną dozę delikatności, bo przecież tego taktu i delikatności uczy i od nas żąda. Może profesor nie zdaje sobie sprawy, że wyrzucając za drzwi zwłaszcza ucznia starszego, robi mu najstraszniejszą krzywdę, jaka może istnieć a równą mu jest tylko „policzek“. Wyrzucić ucznia za drzwi, t. zn. nie uszanować go w najwyższym stopniu, potraktować go jak coś nieokreślonego, coś, co można poprostu wziąć na łopatę i wyrzucić. Taka kara powinna raz na zawsze zginąć w życiu szkolnem, jeżeli chcemy być kulturalni, jeżeli uczymy kultury i następnie jej żądamy.“

Kara bardzo często stosowana znalazła tu osąd, może trochę egzaltowany, uczeń ciągle do tej kary i swego wrażenia powraca, ale niezmiernie charakterystyczny, gdy chodzi o podkreślenie motywu prestiżowego. Nie wszyscy uczniowie może tak silnie tę tak pospolitą niestety karę odczuwają, nie wszyscy może potrafią tak dobitnie swe upokorzenie wyplakać, ale niemniej działa ona zawsze na poczucie prestiżu. Cały legion uczniów mniej lub więcej wyraźnie stwierdza to wrażenie.

Inny uczeń kl. VIII gimn. stwierdza, że wyrzucenie go za drzwi w kl. VIII

„pozostawiło w duszy poczucie nieuszanowanej godności ośmioklasisty, poza tem i niesprawiedliwości. Profesor bowiem przyszedł do klasy już zdenerwowany, uśmiech zaś mój i szept do kolegi wywodziły go całkiem z równowagi“.

Uczeń kl. VII gimn. w Kielcach uważa „za skuteczne jedynie te kary, które nie przynoszą ujemy ani uczniowi, ani też nie obniżają powagi p. profesora. Wyłuszczenie zła i zagrożenie karą uważa za najskuteczniejsze.“

Uczeń kl. VI gimn. w Krakowie dochodzi nawet do wniosku, że:

„przecież istnienie kar nie jest konieczne. Można by starszą młodzież przekonać rozumowo, co uczyniła i jakie mogą być z tego skutki. Lepiej dobrem słowem niż różgą. Więcej narodów pogańskich nawróciło się do wiary katolickiej słowem Bożem niż mieczem“.

Nawet uczeń młodszy (kl. IV) odczuwa boleśnie kary poniżające, choćby znowu tak rozpowszechnione, jak stanie w kącie:

„Postawienie w kącie jest bardzo niestosowną karą, ponieważ uczeń taki traci na honorze i stara się odwdziżyć za doznana krzywdę.“

Moment poniżenia występuje także w radach, by uczeń szkołę opuścił, bo mu brak zdolności (uczeń z kl. VIII); boli ucznia i zniechęca go do pracy, gdy:

„profesor nie wierzy, że zmiana może nastąpić i to z różnych powodów. Z takiej ośpałości rozum może prędko się zbudzić a wtedy boli człowieka, że nikt tego nie widzi lub nie chce w poprawę wierzyć...“

Nie mnożmy więcej przykładów, przytoczone bardzo dobitnie wykazują, jak często wychowawca nie rozumie duszy wychowanka, jak często nie zastanawia się nad wrażeniem, które jego decyzje na niego robią. Gdyby przypuszczał, że miast poprawy, zmiany na lepsze, do których niechybnie dąży, wywołują pożałowania godne spustoszenia w duszach dzieci, stałby się więcej rozumującym i rozumiejącym przyjacielem powierzonej sobie dziatwy.

2. Niezmiernie często spotykamy się w życiu szkolnem z uczniami, którzy zachowaniem swem zyskują dosadną charakterystykę „błazen klasowy“. Nauczyciel stoi wobec nich niejednokrotnie bezradny i po bezskutecznych próbach doprowadzenia ich do zmiany postępowania rezygnuje i tylko pogardliwem a po części współczującym „błazen“ załatwia ich najczęściej niewinne wybryki. A jednak uczniowie ci są bardzo jaskrawym przykładem, jak dążność do znaczenia, do skupiania na sobie uwagi innych, poprowadzić może na bezdroża.

Miałem kolegę szkolnego, syna ziemianina, z rodziny inteligentnej, lecz niezaradnego i o dość karykaturalnej twarzy; krótkowidz z za dużym, grubym nosem i szczecinowato stojącymi włosami. Koledzy ochrztili go od pierwszego ukazania się w klasie V gimn. charakterystycznym mianem „faja“. Od tej chwili stał się on ośrodkiem zabawy całej klasy, raczej ofiarą okrutnych tortur klasy. Ponieważ był bojaźliwy i niezgrabny fizycznie, wysadzano go na wysoką szafę lub piec, zamykano w szafie razem z kościotrupem. Dawano mu tzw. „sera“, robiono z nim karuzelę (czterech uczniów brało go za ręce

i nogi i kręcono aż do zawrotu głowy) i t. d. „Faja“ nigdy nie poskarżył się profesorom, nawet wtedy, gdy go nauczyciel zastał na szafie i za to psuł mu notę z zachowania (szczyt bezmyślności), nie uciekał na przerwach, aby skryć się przed swymi prześladowcami, odnosił się do nich przyjaźnie. Co więcej, oburzał się, gdy go nieliczni zresztą koledzy chcieli bronić i zasłaniać przed torturami...

Poczucie niższości fizycznej zrodziło w nim nieśmiałość i nawet nadmierną delikatność; przyszedłszy do klasy zgranej, fizycznie wyrobionej, czuł się tem więcej onieśmielony, że uczył się dotąd prywatnie. Przezwisko „faja“ musiało być silnem uderzeniem dla tego pieszczonego dziecka. Obronić się przed dokuczaniem kolegów, przed ich napaścią nie umiał ani fizycznie ani umysłowo (był ledwie średnim uczniem); więc lepiej było poddać się biernie zabawie kolegów, przez co łagodził ich dokuczliwość a nawet zyskiwał sympatję. Sam zaś znalazł kompensację swej niższości, bo jednak przez cztery lata wspólnego uczęszczania do szkoły był stale ośrodkiem zainteresowania całej klasy. Że jednak ten rodzaj kompensacji był tylko ucieczką przed gorszą sytuacją życiową, dowodzi choćby fakt, że po maturze zerwał wszelką łączność ze swymi kolegami; dla niego było to zerwaniem z okresem poniżenia i cierpienia.

Przytoczę inny jeszcze przykład:

Józio M. był ładnym i bardzo delikatnym fizycznie chłopczykiem, uczniem klasy II gimnazjalnej. Był błaznem klasowym. Każde jego wstanie do odpowiadania lekcji wywoływało salwy śmiechu; w klasie, nawet w czasie poważnej pracy, umiał się z czemś wyrwać i rozśmieszyć wszystkich. Często nie były to ani dowcipy ani sytuacje, a wszyscy pobudzali go do czegoś nadzwyczajnego. Uczeń cierpiał przez to, bo otrzymywał złe stopnie z nauki i jako ocenę profesorów machnięcie ręką, „co robić z takim błaznem“. Uderzało jednak, że we wszystkim, co robił, był niezmiernie delikatny, nie mógł oburzenia wywołać nawet u najsurowszego nauczyciela, lecz tylko rezygnujący gest, „ot wesołek...“ Józio był szczególnie słaby w matematyce, historii i języku nowożytnym, natomiast miał śliczny głos i był pierwszy w chorze, a nawet odznaczał się nieprzeciętną muzykalnością.

Udało mi się wniknąć w duszę chłopca, zachęcić go, aby próbował na innej drodze zdobyć swe znaczenie, podkreślałem jego muzykalność, ułatwiłem mu bezpłatną naukę na fortepianie, obdarzałem go godnościami klasowymi, z których wywiązywał się stopniowo coraz lepiej. Zwróciłem wreszcie kolegom uwagę, żeby mu nie szkodził prowokowaniem do błażeństw, oraz prosiłem, aby mi dopomogli w zrobieniu z Józia dobrego ucznia.

Były częste recydywy, zwłaszcza gdy trudność lekcji go zniechęcała, ale jednak potrafił przebrnąć szczęśliwie gimnazjum i dziś jest cenionym muzykiem-wirtuozem i próbującym swych sił kompozytorem.

Józio znalazł właściwą drogę do osiągnięcia znaczenia w społeczeństwie.

Inny typ, także nierzadki, to uczeń krnąbrny, zacięty; bez powodu odnosi się z nieufnością a nawet nienawiścią do przełożonych, na uwagi reaguje taką miną, jakby natychmiast miał się rzucić na swego prześladowcę.

Takim uczniem był Władzio R. Jego wrogi do nauczyciela stosunek nie ustępował, raczej potęgował się z roku na rok, mimo że nauczyciele chcieli go pozyskać. Naogół był zupełnie dostatecznym uczniem, ale bardzo nie lubianym. Bliższe zajęcie się uczniem wyjaśniło tę tajemnicę.

Władzio był synem wyższego urzędnika sądowego, miał jeszcze dwoje rodzeństwa, on sam był najstarszy i miał zaspokoić wygórowane ambicje ojca. Ojciec, który sam był w szkołach bardzo dobrym uczniem, chciał z Władzia uczynić także ucznia chwalonego przez przełożonych. Aby to osiągnąć, zaczął syna sam uczyć, przygotowywać na lekcje do szkoły. Oto początek tragedji. Dziecko szalenie ojca kochało podobnie jak ojciec syna. Przy lekcji przeżywają jedno rozczarowanie za drugim. Ojciec, najprawdopodobniej bez instynktu pedagogicznego, chciał w najkrótszym czasie największą sumę wiadomości wszczepić w umysł syna. Nie mogąc tego osiągnąć, zaczyna się irytować, posadza syna o lenistwo, upór, niechęć, wreszcie o brak zdolności. Małe postępy syna były przekreśleniem nadziei ojca, że syn kiedyś zabłyśnie, stąd coraz natarczywsze uczenie, wymuszanie, by syn śleczał nad książką, nawet kary fizyczne.

Syn znowu kochając nad życie ojca, doznaje uczucia niesprawiedliwości, krzywdy, gdyż ojciec wymaga więcej niż nauczyciel, gdyż zamiast miłości okazuje mu coraz częściej gniew, nienawiść. Stąd zapanał między ojcem a synem stan ciągłej walki, cichej niechęci, potęgującej się do nienawiści i do próby sił. Syn nastawił się dzięki temu doświadczeniu wrogo do wszystkich, był stale w pozycji obronnej, nieufnej, bo każdy objaw życzliwości mógł się przemienić niespodziewanie na atak wrogi, jak u ojca.

Zaradzić nie udało się w zupełności złemu. Za daleko doszło to wzajemne męczenie się, za trudno było przekonać ojca, że syn nie jest złym chłopcem, że da sobie sam radę z wymaganiami szkolnymi, żeby ojciec przestał mu pomagać i żeby znowu starał się odzyskać jego miłość. Złagodzenie nastąpiło, ale nie można było przeprowadzić zupełnego wyleczenia.

W podobnej sytuacji znalazła się uczenica seminarjum, która tak przedstawia swoje życie:

„Od chwili wstąpienia do szkoły, tj. od 6½ roku zaczęto wobec mnie stosować kary. Zapisano mnie do szkoły niemieckiej, gdzie ja ani w polskim ani w niemieckim języku nie mogłam się porozumieć. Czułam się wtedy ogromnie nieszczęśliwa. Tatuś chciał, bym jak najprędzej umiała czytać i pisać. Wymagano ode mnie za wiele. Uczono

mnie w ten sposób: po obiedzie musiałam iść spać, tatuś szedł do urzędu. Tatuś przychodził między 4 a 5 i zabierał nas z bratem na spacer do godziny 7 lub 8 wieczorem, a nawet i dłużej. Po powrocie zasiadał z nami do stołu i żądał: „Dzieci, zeszyty i książki na stół i uczyć się.“ Te słowa już były dla mnie straszne, gdyż bałam się ojca, gdyż nieraz kazał mi podać trzepaczkę lub pas i bił mnie, ile weszło, gdy nie mogłam się nauczyć. Później znowu do książki. Jeżeli mi się spać chciało, kazał myć się zimną wodą. Doprowadziło to mnie do poważnej choroby oczu.

Kara nie ma dla mnie żadnego znaczenia. Jest to dla mnie wszystko obojętne, gdyż przez takie traktowanie, jak ja miałam u rodziców, zabrano mi ambicję, zaszargnięto mi opinię w domu (!) do tego stopnia, że były chwile dla mnie tak straszne, że gdyby ludzie nie zaopiekowali się mną, napewno by mnie na świecie nie było.“

Ileż takich cichych tragedii przeżywają dzieci, jakżeż często wychowawcy nie przeczuwają, co się w duszy dziecięcej dzieje i ostre uwagi jeszcze potęgują niedolę tych nieszczęśliwych. Ambicja rodziców wyradza się niekiedy w niechęć do dziecka, wzajemne rozczarowanie powoduje całe pasmo niepowodzeń życiowych, w których myśl o śmierci, o ucieczce od tej niedoli, przejawia się i często doprowadza do pożałowania godnego końca.

3. Może najjaskrawiej występuje kontrast między postulatami nowego wychowania a tradycyjną oceną postępowania w dziedzinie życia seksualnego. Wspominaliśmy, że w ciągu rozwoju kulturalnego zostały wszystkie przejawy życia seksualnego poddane pod kontrolę społeczną, niemal uspołecznione, tak dalece, że niekiedy ich tło biologiczne zostało zupełnie zamazane. Mimo tego siła popędu płciowego nie została zmniejszona i stara się wszystkimi sposobami o realizację. Dalecy od tego, aby zgodzić się na hipotezę Freuda, dopatrującą się źródła wszelkiego postępowania w libido, żądzy seksualnej, przyznać musimy, że erotyzm i seksualizm, choćby w formie najbardziej uduchowionej odgrywają dominującą rolę w życiu człowieka i społeczeństwa. Całym dążeniem rozwoju kulturalnego jest sublimować ten popęd, odjąć mu jego bezpośredniość fizjologiczną i skierować więcej w dziedzinę pracy twórczej, piękna i ducha.

Niemniej jednak popęd ten istnieje i tylko przez pracę, przez wychowanie, a przede wszystkim przez samowychowanie może być opanowany. Nie stanie się to odrazu. Tymczasem tradycyjne wychowanie starało się swą bezradność wobec silniejszych przejawów życia kryć przez cały system zakazów. Przekonani o naszej słabości w walce z tym popędem, staraliśmy się ratować nasz autorytet przez unikanie

walki, przez ucieczkę przed pokusami, przez sztuczne tworzenie barier między płciami. Było to nawet skuteczne, gdy surowość życia społecznego była dominująca, gdy brak środków komunikacyjnych lub ich niedoskonałość pozwalały na izolowanie pewnych ośrodków przed niepożądanymi wpływami. A co najważniejsze, gdy autorytet władzy moralnej był nienaruszony i mógł wkraczać w najdalsze komórki życia.

Jesteśmy obecnie świadkami większego może przewrotu w tej dziedzinie, niż każdej innej. Hasło powrotu do naturalności, realizowane w znacznie większej swobodzie życia towarzyskiego, upadek autorytetów wszelkiego rodzaju, a więc i autorytetu moralnego, prowadzą do sceptycyzmu i do rewizji podstaw dawnych norm postępowania moralnego. Łatwość porozumiewania się nawet najodleglejszych miejscowości drogą wymiany kulturalnej i audycji radiowej sprawiają, że dawne, deskami od świata zabite miejscowości przestały być izolowanymi wyspami, lecz poddane zostały ogólnym prądom, do których ani duchowo, ani moralnie nie były przygotowane. Ponadto postęp techniki, higieny społecznej i osobistej, wprowadziły znaczne rozluźnienie dawnych surowych obyczajów, zachwiały autorytetem czystości życia seksualnego. Z chwilą gdy kruszyć się zaczynają formy dawnego życia, grozi największe niebezpieczeństwo ze strony ujarzmionego a rwącego się zawsze do wolności popędu płciowego. Cała kultura ludzka, możnaby nawet twierdzić, że te wszystkie pierwiastki, które człowieka czynią człowiekiem, mają swe źródło w opanowaniu popędu seksualnego i wyzyskaniu jego niespożytej siły ku twórczości artystycznej, filozoficznej, moralnej.

Trzeba sobie jasno zdać sprawę z tego, że dawne sposoby zbliżania się do tego problemu dziś nie mogą być skuteczne. Zakaz czysty nie będzie respektowany. Tworzenie barier między płciami lub utrzymanie choćby istniejących w stanie nienaruszonym, jest nie do pomyślenia. Wszak rozlega się wołanie, aby wychowanie przygotowywało do życia we wszystkich przejawach, więc także do skutecznego i pożądanego współżycia dwóch płci. Nie pomogą żadne argumenty, nawet najsilniejsze piorunowania na niemoralność, płcie będą żyć ze sobą i obok siebie i tego faktu nic nie zmieni. Nie zapominać także, że wskutek ewolucji ekonomicznej kobieta wyszła jakgdyby z zagrody rodzinnej, weszła w życie publiczne, stała się naszą codzienną towarzyszką we wszystkich przejawach życia i także pragnie swobody dla siebie.

Konkluzja tych przesłanek nie może być inna, jak tylko zmiana naszego stosunku do tych zagadnień. Zamiast obłudnego zamykania oczu, okłamywania samego siebie kazaniami i czystej negacji, musimy spojrzeć niebezpieczeństwu w oczy, musimy propagować walkę z pokusą, celem wzmocnienia od-

porności naszej i musimy świadomie i celowo kierować drzeмиące siły w dziedziny ideału. Praca nie łatwa, ale konieczna, bo wyboru innego w tej chwili niema.

Jakaż w tej chwili jest praktyka szkolna? Naogół nie odbiega od dawnej negacji; jest dowodem jaskrawego faryzeizmu i tchórzostwa. Udawane katoństwo ze strony wychowawców, mimo że słabymi i jakże ułomnymi są zwłaszcza w tej dziedzinie ludźmi, mimo że ich upadki nie zawsze pozostają tajemnicą. Wydalenie ucznia ze szkoły uwalnia od obowiązku wychowywania, od wysiłku i odpowiedzialności. Ale to nie jest wychowywanie.

Oto kilka przykładów, zaczerpniętych z urzędowych protokołów:

a) „Uczenicy kl. III gimn. (lat 14) odebrał nauczyciel kartkę z wierszykami w chwili, gdy wśród objawów wielkiej wesołości odczytywała ją większej grupce koleżanek. Obydwa wiersze, jeden p. t. „Noc marcowa“, drugi „Koci romans“, opisują zaloty kocie i kończą się stwierdzeniem, że „z kocurka winy były ponoć kocie chrzciny“. Po stwierdzeniu faktu — bez formalnego protokołu — uczenicę dyrektor natychmiast usunął z klasy i zwoławszy komisję klasową, zakomunikował jej swoje zarządzenie. Komisja klasowa a następnie Rada Pedag. postanowiły celem uniknięcia rozgłosu w małym mieście utrzymać w mocy usunięcie i w razie żądania wydać uczenicy świadectwo odejścia z tem, że otrzyma na niem nieodpowiedni stopień ze sprawowania się; ojciec uczenicy kilkakrotnie sam i za pośrednictwem koła rodzicielskiego starał się o ponowne przyjęcie córki do zakładu i wreszcie po otrzymaniu poświadczenia, że córka jego była w tym roku uczenicą zakładu, dał za wygraną wobec oświadczenia dyrektora, że postąpiono z uczenicą bardzo humanitarnie, nie kierując sprawę jako dyscyplinarnej do kuratorjum.

W czasie indagacji, tuż po odebraniu kartki, uczenica tłumaczyła się, że znalazła ją na ulicy, kiedy udowodniono, że to twierdzenie niezgodne z prawdą (w tym dniu padał deszcz ze śniegiem a kartka nie była zabłocona), a porównanie pisma wykazało, że pisała ją sama, przestała się tłumaczyć, nie podając źródła. Dopiero w trzy tygodnie później ojciec uczenicy doniósł, że winowajcą właściwym jest uczeń klasy IV (lat 16), który wezwany przyznał się do winy.

Uczniowi temu wydano na mocy uchwały komisji klasowej i Rady pedag. świadectwo odejścia z nieodpowiednim stopniem ze sprawowania się, mimo że poza tem był to uczeń dobry. Przyjęty został zresztą do gimn. państw. w R. Wierszyki wyjęte były z książki p. t. „Powinszowania z powodu wesela, zaręczyn, śmierci i innych nieszczęść“ wydawn. Feitzingera czy Foltz. Uczeń książkę wziął przypadkowo z domu do kieszeni, idąc na zakupy do miasta i na prośbę uczenicy, swej znajomej, aby jej jakąś książkę do czytania pozyczył, dał jej tę książkę.

b) Uczeń za narysowanie nieprzyzwoitego rysunku wydany z zakładu z notą nieodpowiednią.

c) Dwaj uczniowie klasy V gimn. śpiewali pornograficzną piosenkę, zdaje się o milej melodji, początkowo śpiewali ją i inni uczniowie tej klasy, ale po zrozumieniu słów, przelekli się, ostrzegali kolegów, by nie śpiewali i wkońcu donieśli o tem nauczycielowi.

Wyrok: Uczniowie, którzy piosenkę przynieśli, wydani ze wszystkich szkół. Uczniowie, którzy ją śpiewali, dostali naganę ze strony dyrektora wobec całego grona naucz. i całej klasy V i po trzech przedstawicieli z klas VI, VII i VIII (!).

d) W prowincjonalnem gimnazjum kodeukacyjnem:

„Przy końcu drugiej pauzy uczeń kl. V P. stał u wejścia, wiodącego do korytarza, gdzie była klasa V i VI. Uczniowie i uczennice zdążali do swych klas. Gdy miała przejść przez wąskie stosunkowo wejście uczennica kl. V T., uczeń zagroził jej ręką drogę tak, iż uczennica tylko zręcznym ruchem zdążyła przejść do klasy, będąc zaczepioną przez ucznia w okolicy pasa. Takie zachowanie się ucznia wobec uczennicy uważam za bardzo nietaktowne. (Jest to dosłowne oskarżenie nauczycielki.) Wyrok: Uchwalono jednogłośnie wykluczyć P. z zakładu za nieodpowiednie zachowanie się wobec uczennicy.

Na konferencji charakteryzowano ucznia jako apatycznego (!), źle się zachowującego, a nawet gospodyni, u której mieszkał, wyrażała się o nim, jako o niedobrym chłopcu (!).

e) Uczniowie kursu V prowincjonalnego seminarjum nauczycielskiego męskiego, pytani o powód nieobecności kolegi xy w szkole, oświadczyli, że xy jest zarażony wenerycznie. Uczeń ten przyznał się na wezwanie dyrektora, że rzeczywiście jest chory wenerycznie, że choroby nabawił się przez stosunek z dziewczyną, która go zaczepiła na ulicy. Ponieważ sprawa choroby wenerycznej tego ucznia stała się publiczną tajemnicą, dyrektor wezwał ojca i poradził mu zabrać ucznia ze szkoły, przyrzekając, że syn może być dopuszczony do egzaminu dojrzałości w charakterze eksternisty. Ojciec posłuchał, syn zdał maturę. Na konferencji okresowej, na której chodziło o sklasyfikowanie ucznia celem wydania mu świadectwa odejścia, Rada Pedagogiczna, nie rozważając samej sprawy, zgodziła się na dobrą ocenę ze sprawowania się wbrew opinii tylko ks. prefekta.

Cytowane protokoły, prawie w brzmieniu urzędowem, nie należą do wyjątków, lecz są niemal typowe, mimo że tak wiele mówi się o zrozumieniu dziecka i o wychowaniu. Przebieg sprawy niemal zawsze ten sam. Przypadkowe wyłapanie sprawy, kończące się bezapelacyjnem potępieniem na dłuższej konferencji. Nie spotkamy chęci zrozumienia czynu, nie usłyszymy argumentu świadczącego o życzliwym wysiłku wychowawcy, by budzące się popędy w dziecku lub młodzieńcu

uszlachetnić, by dziecko ratować przed tajemnymi siłami, które się w niem budzą nieświadomie. Wydalenie i to po napiętnowaniu jest jedyną normą.

Jakżeż korzystnie odbija przykład ostatni. Rozumny dyrektor uznał, że przede wszystkim trzeba człowieka ratować. Znalazł właściwą drogę i niewątpliwie zyskał nie tylko wdzięczność ucznia, ale jeszcze zasługę, że uratował przed wykołajeniem młodego człowieka.

Jakżeż natomiast ocenić postępowanie grona, które nie tylko wydała napiętnowanych uczniów ze szkoły, skazując ich na możliwe zupełne wykołajenie moralne — jakże trudno może taki uczeń znaleźć przyjęcie w innej szkole — ale jeszcze miażdży się pozostawionych w szkole przez napomnienia, pręgierz nowożytny, w obecności grona i delegacji uczniowskich!

4. Najsmutniejszą może kartą współczesnego wychowania są liczne wypadki samobójstw, które popełniają uczniowie i uczennice w wieku szkolnym. Niewątpliwie są to natury przewrażliwe, może nawet już psychopatyczne, ale przeważnie zdolne do życia, gdyby w chwilach krytycznych swego życia znalazły pomocną rękę wychowawcy. Nie można naturalnie winić szkoły za każdy wypadek, ale można z przedstawionych relacyj kierowników szkół, które poniżej cytujemy, prawie zawsze wyczytać, że wypadek samobójstwa był niespodzianką, że o uczniu nikt z wychowawców nic nie wiedział. Dopiero po wypadku przeprowadzone dochodzenia odsłaniają ciężkie przejścia wieku dojrzewania, niesamowite wprost stosunki domowe, mogące złamać najtętsze jednostki; wtedy dowiadujemy się, że uczeń stworzył sobie fałszywy ideał, że nie umiał pogodzić się z życiem, lub że nie mógł przeżyć poniżenia, którego mu życie a często i szkoła nie szczędziły. Czasem z relacyj tych wieje jeszcze po śmierci denata jakaś nienawiść. że śmiercią swą zmusił szkołę do bronienia swej reputacji. W innych wypadkach znowu widzimy beznadziejne borykanie się ucznia z trudnościami nauki, brak uzdolnienia, może i brak środków materialnych, a pozatem gorące pragnienie zdobycia patentu szkolnego, bo przez niego w wyobraźni ucznia i jego rodziny przechodzi się do dobrobytu, do szczęścia. Tu nie można winić danej szkoły, ile raczej ogólną organizację szkoły, która nie umie przeprowadzić właściwej selekcji uczniów i wskazać każdemu drogę właściwą. We wszystkich przypadkach przewija się jakby czerwona nić motyw społeczny, który decyduje o postępowaniu ucznia i wreszcie o jego samobójstwie.

Wszystkie przykłady, liczbę ich musimy ograniczyć, wołają głośno o rewizję stosunku wychowawcy do wychowanka, o zejście z piedestału jakiegoś nieodpowiedzialnego przełożo-

nego, którego nie interesuje i który nie widzi, co się dzieje w duszach młodzieży. Trzeba wejść między młodzież, trzeba widzieć zmagania się jednostek i stać pomocnie przy nich, bo pomoc ta może niechybnie uratować niejedno istnienie ludzkie dla społeczeństwa.

a) Uczeń kl. VI, lat 21;3, powtarzał klasę III, IV, V, bez zdolności. Pochodził z ubogiej rodziny mieszczańskiej, sierota bez ojca, utrzymywany przez brata stelmacha, który wraz z matką chciał koniecznie, aby brat miał ukończone gimnazjum. Brak zdolności, złe postępy w nauce, może wymówki i wyrzuty w domu, brak widoków w życiu, brak bliższego stosunku z klasą z powodu różnicy wieku, brak realnego związku z życiem (?), to wszystko prawdopodobnie było przyczyną samobójstwa.

b) 19-letni uczeń kl. V chciał przy rozdaniu świadectw wypić flaszkę jodyny. Spostrzegł ruch ten nauczyciel i przeszkodził uczniowi w jego zamiarze. Uczeń ten był synem woźnego sądowego, obciążonego 9 dziećmi, żył poza domem u siostry, bez należytej opieki. W nauce się zaniedbywał, nerwowy, pobudliwy, stale się dopatrywał swej krzywdy. Po wystąpieniu ze szkoły znalazł jakieś zajęcie w mieście rodzinnem.

c) Ucenica 15-letnia z kl. V rzuciła się pod pociąg w Brzuchowicach.

Ojciec urzędnik bankowy, dom kulturalny. Po wypadku koleżanki doniosły, że kilka dni przed śmiercią mówiła, „jeżeli się coś nie zmieni, zabiję się“. Podobno matka czyniła jej wyrzuty w ostatnich czasach z powodu korespondencji z jakimś młodym człowiekiem. Dziewczę obiecywało korespondencję zerwać.

Inna nauczycielka stwierdza, że matka pisała „na dwa czy trzy dni przed śmiercią w zadaniu klasowym, że nie może się skupić, że ciężko jej opracować którykolwiek z podanych tematów tak, jak czasem nie może zebrać myśli, by odpowiedzieć na zadane pytania. Za najboleśniejse uważała, że w takich przypadkach nauczyciel czy nauczycielka nie mogąc przeczuć nawet, jaki ból targa sercem młodocianem, sądzi, że powodem braku właściwej odpowiedzi jest brak przygotowania. Twierdziła, że ludzie starsi nie doceniają często cierpień młodych, dlatego jedno zło pociąga za sobą drugie, niezrozumienie i niejednokrotnie niesprawiedliwe zarzuty, względnie wyrzuty. Jakaś wielka tragedia życiowa i osamotnienie duchowe wpłynęły na to, że taka młoda, zdolna i ładna dziewczyna za jedyne wyjście z sytuacji uważała dobrowolną ucieczkę od życia.

d) Ucenica kl. IV o skłonności do hysterji, o małych zdolnościach, w domu podobno maltretowana przez ojca, nałogowego alkoholika, który groził, że ją zabije, jeżeli otrzyma złe noty na rocznym świadectwie. W ostatnich tygodniach nie zdołała wyrównać zaległości z języka niem., z którego jej groził postęp niedostateczny. Z rozpacz

i z bojaźni przed ojcem wypila pewną ilość esencji octowej. Na drugi dzień po wypiciu trucizny była jeszcze w szkole, przyznała się jednej z koleżanek, że usiłowała się otruć. Czuła się bardzo źle. W domu prawdopodobnie ponownie wypila truciznę i zmarła na drugi dzień, 21 czerwca 1931. Przed śmiercią wezwano do niej lekarza, ale było już za późno. Samobójstwo ukryto ze względów religijnych.

(Nie miała przyjaciół ani w domu ani w szkole. Nikt nie pomógł biednej dziewczynie.)

e) Uczeń kl. VIII (lat 18) miał za krnąbrne zachowanie się przeprosić profesora, oświadczył jednak, że raczej do szkoły nie pójdzie a profesora nie przeprosi. Kuratorjum po przedstawieniu tej sprawy przez dyrekcję, poleciło ucznia wydalić ze szkoły przed upływem pierwszego półrocza (4/I). Dnia 13 maja uczeń zastrzelił się w mieszkaniu, w czasie matury swych kolegów. Przyczyną być miały wyrzuty ojca. Ojciec, nauczyciel szkoły powsz.

Samobójca był uczniem dobrym, średnich zdolności, zamknięty w sobie, uparty, często zaczynał się i nie odpowiadał na lekcjach.

f) Dwóch uczniów klasy V W. P. i B. L., obaj harcerze, wyszli w nocy z 6 na 7 maja i celnymi strzałami w głowę pozbawili się życia o godz. 12-iej w nocy. Zużyli tylko po jednym naboju, strzelali z karabinu kawalerji. Powody śmierci denatów według zostawionych listów, w których regulowali swoje rachunki i przepaszali rodziców i rodzinę za przykrość, były: 1. nieszczęśliwa miłość, 2 zniechęcenie do życia, 3. niespełnienie życzeń przez rodziców co do zmiany szkoły; 4. zaniedbanie się w nauce, 5. lektura lekka, 6. przeczulenie i słaby z natury system nerwowy.

Obaj chłopcy byli zresztą spokojni uczyli się dość dobrze do kl. IV i w klasie V stali się zamknięci w sobie.

(S p r z e c z n o ś ć: Powody chyba nie wszystkie z listu denatów np. punkty 4, 5, 6. Jak może dobry sportowiec być słabego systemu nerw. z natury? „Zamknięci w sobie“ Dlaczego się nikt do nich nie zbliżył, mimo że to było małe miasto?)

g) Uczeń kl. VIII M. K., średnich zdolności, czyniący w czasie ośmioletniego pobytu w zakładzie przeciętne postępy, nie zdradzający, według słów dyrektora, żadnych szczególnych anormalności psychicznych.

Samobójstwa dokonał wśród następujących okoliczności: „Na sobotniej zabawie tanecznej spotkała go odmowa tańca ze strony pаниenki w której się durzył, w poniedziałek zabija się po przygotowaniach, przypominających sensacyjny film i sensacyjną powieść. Sam sobie rysuje klepsydrę pośmiertną, ubiera się w czarny strój, oblewa perfumami, kładzie się na sofie i pali sobie w łeb. Ojciec jego był człowiekiem wcale zamożnym. Szczegóły powyższej relacji ustalono na podstawie zeznań ojca samobójcy i jego najbliższej rodziny.“

(8 lat w szkole i tak nieznany! Relacja ma ton nienawistny, nieustępujący nawet przed majestatem śmierci. Uczeń się „durzył“, „pali

sobie w łeb“, klepsydra i in. Czy ten wychowawca miał choć trochę zrozumienia duszy dorastającego młodzieńca?)

h) Dwie uczennice kursu IV seminarjum naucz. otrzymawszy w dniu 28 czerwca 1929 świadectwa roczne z niedostatecznym postępowaniem, nie udały się do swych domów, lecz pojechały pociągiem do Ż., tam ukrywały się przez cały dzień u maturzystki zakładu, a dnia 29 czerwca o godzinie trzeciej nad ranem, trzymając się za ręce, rzuciły się pod koła pośpiesznego pociągu i poniosły śmierć na miejscu.

Obie były uczenicami słabymi, obie miały bardzo przykre warunki domowe, obu wzbroniono — jak się pokazało — wstępu do domu ze złem świadectwem rocznym.

Pierwsza (lat 22) była zupełną sierotą, mieszkała u szwagra i siostry. Materjalnie dopomagał jej nieco starszy brat. W domu jej bywały częste kłótnie i awantury. Według zeznań przyjaciółki jeszcze w przeddzień śmierci było w domu jakieś nieporozumienie. W liście zostawionym do siostry, pisze denatka na wstępie: „Kochani! Nie dziwcie się bardzo memu postępkowi, ale inaczej być nie mogło, zresztą nieraz to radziliście mnie, dlaczegoż nie miałam was posłuchać?“ Stosunek jej do koleżanek i nauczycieli był dobry, ze sprawowania się miewała stopniem dobre i bardzo dobre.

Druga denatka miała lat 18, była córką wyższego wojskowego na emeryturze. Ojciec był od kilku lat sparaliżowany tak, że nie mógł się podnieść o własnych siłach, matka także przeszła atak apoplektyczny (twarz wykrzywiona), starsza siostra cierpiała na „obawę przestrzeżenia“, mąż drugiej siostry popełnił samobójstwo. W domu denatki panowały ciągle niesnaski, sprzeczki i kłótnie. Emerytura ojca nie dawała możliwości utrzymania rodziny. Przed zakończeniem roku szk. zapowiedziano denatce, aby nie pokazywała się w domu ze złem świadectwem.

Uczennica była słaba, ale pilna. Noty ze zachowania otrzymywała dobre lub bardzo dobre. Była bardzo pobożna, często przystępowała do spowiedzi i komunji św., samobójstwo popełniła nawet z różańcem w ręku.

Jakież często współpracuje dom rodzicielski ze szkołą nad wywołaniem tego kompleksu niższości. Brak miłości w domu, brak powodzenia i zainteresowania w szkole, gdzie znajdzie się zrozumienie i miłość? Chyba tylko u drugiej nieszczęśliwej i wtedy obie, dodając sobie otuchy, idą w zaświaty, gdyż tam niema cierpień i niesprawiedliwości.

i) Uczennica klasy VI utopiła się trzy tygodnie przed otrzymaniem rocznego świadectwa w stawie na Marjówce. Była uczennicą miernych zdolności, chociaż pilną. Przy przejściu z klasy V do VI miała pewne trudności, ale w klasie VI miała więcej powodzenia i miała otrzymać pomyślną roczną ocenę.

Do wiadomości nauczycieli doszło już po wypadku, że uczennica ta miała niezmiernie przykre stosunki w domu

Matka zaprzęgała ją do różnych robót jak mycie podłóg, czyszczenie obuwia dla utrzymywanych na stacji studentów i t. d. Nie dawano jej spokojnie się wypaść, bito ją nawet, skutkiem czego przychodziła do szkoły z twarzą podrapaną. Towarzyszki widziały w niej ofiarę ciężkich warunków życia domowego.

j) Po rozdaniu świadectw rocznych rzuciła się z okna II piętra uczenica kl. VII lat 18, znajdując śmierć na miejscu. Do nauki nie przykładła się, otrzymała niedostateczną ocenę z pięciu przedmiotów. Zachowanie się jej oceniono jako odpowiednie, ponieważ nie usprawiedliwiła 61 godzin szkolnych w sposób dostateczny. Przez dłuższy czas zwracała na siebie uwagę otoczenia, przychodząc do szkoły zapłakana. Płakała często i to bez widocznej przyczyny nawet podczas godzin szkolnych. Ulicą przechodziła często zamyślona, nie spostrzegając nawet nauczycieli. Mówiono później, że było to wynikiem jakichś pogroźek ze strony rodziców. Koleżanki zwracały uwagę na jej osobliwsze przywiązanie do jednej z koleżanek, która z nią zerwała, przeniósłszy swe uczucia na inną „arystokratkę“. Poza tem dowiedziano się później, że namiętnie wczytywała się w powieści Ewersa. Stale zaś wyróżniała się w sporcie, najlepiej popisując się podczas szkolnych świąt wiosny.

k) W październiku 1931 r. odebrał sobie życie przez powieszenie się na kłamce u drzwi w mieszkaniu rodziców w czasie ich nieobecności uczeń kl. VIII. Przyczyną była najprawdopodobniej nieuleczalna choroba (ropiąca gruźlica kości). Denat był naogół chłopcem dobrym, pilnym, sprawującym się dobrze. Po ukończeniu kl. VII starał się o przyjęcie do Zakonu OO. Dominikanów, cechował go jednak pewien krytycyzm, zaprawiony uszczypliwością i ironją w odnoszeniu się do kolegów, dzięki czemu nie cieszył się sympatją nawet u tych, z którymi pozostawał w bliższych stosunkach (był drużynowym wśród skautów).

Umieszczał prace swe w „Zniczu“, pisemku młodzieży szkolnej.

W jednym artykule p. t. „Młody o młodych“ (Nr. 2 z 1931 r.) czytamy: „...starsze pokolenie nas nie rozumie, lecz wobec tego dziwnym jest fakt, że to starsze pokolenie ... ciska na nas gromy oburzenia, zarzucając nam, że nie mamy żadnych ideałów, pragnień, czy choćby tylko chęci dokonania czegoś większego, niecodziennego, że nie chce się nam pracować nawet dla chleba itd. itd. Tu przeciwstawia nam ono siebie w okresie przedwojennym, w błogim okresie jaskółek, pikowych kamizelek, cylindrów itp. części modnej garderoby...“

Wogóle i w szczególe młodzież przedwojenna była wzorem, godnym nie tylko naśladowania ale i uwielbienia!

Podkreśla, że młodzież dzisiejszą chowała wojna, nędza i demoralizacja czasów powojennych, pozatem tak charakteryzuje wychowawców młodzieży w szerszym tego słowa ujęciu:

„Mała tylko garstka ludzi usiłuje nas zrozumieć, usiłuje zbliżyć się do nas z dobrym słowem i bratersko wyciągniętą ręką i oni tylko nas nie potępiają, to też cieszą się naszą miłością i zaufaniem.“

Są inni jeszcze, którzy również pragną widzieć nas lepszymi, lecz ci widzą w nas tylko małe lub podrastające dzikie zwierzątka, więc uważają, że do dobrego można nas skłonić jedynie siłą i zbliżają się do nas z surową twarzą, próbując nie zachęcić nas do pracy dobremi, przyjacielskimi radami i pomocą, lecz nałamać nas do niej choćby kosztem zatrącenia z naszej strony wszelkiej indywidualności. Tych my się nie tylko nie boimy, lecz nie czujemy i nie możemy czuć do nich nawet sympatji.

Jest wreszcie trzeci i najgorszy gatunek ludzi, którzy chcąc wykorzenić zło złem, różnemi środkami dążą do wskazania młodzieży wszystkiego zła przez rozpowszechnienie książek, czasopism, wyszydzających wszystko, co dobre i piękne, wywierając tem samem zgubny wpływ na młode, wrażliwe dusze...

A niestety młodzież lgnie najczęściej do takich ludzi, chciwie czyta i słucha pisanych i wygłaszanych przez nich bzdur a wynikiem tego jest brak chęci do jakiegokolwiek pracy i niechęć do życia najczęściej z powodu błahego nieporozumienia w domu i szkole...

Nie traćcie więc wiary w naszą siłę, nie krępujcie naszych porywów, lecz podajcie nam pomocną dłoń, nie skąpcie przyjacielskich rad a wtedy zobaczycie, że staniemy się takimi, jakimi mieć nas chcielibście w myślach Waszych — podczas długich lat niewoli i walki o Wolność. Zobaczycie, że wtedy więcej będziemy Was czcili i kochali, aniżeli byście sami pragnąć mogli!" (Drukowane w kwietniu, samobójstwo w październiku tego samego roku.)

Wyznanie powyższe zawiera dosadną krytykę naszego stosunku do młodzieży. Młodzież łaknie naszej przyjaźni, naszej pomocy. Jej samodzielność, krnąbrność, lekceważenie, które nas niejednokrotnie razi, służą tylko do pokrycia tego pragnienia, by z nami pracować, z nami dążyć do ziszczenia ideałów. Młodzież chce nas darzyć swem zaufaniem, ale musi być pewna, że go nie nadużyjemy, że zrozumiemy głębie uczuć i namiętności, które nią szarpia. Gdy zadamy sobie trudu wnikięcia w duszę dziecka, zrozumienia jego czasem dziwnych wybryków, wtedy także przebaczymy niejedno a zawsze zapobiegniemy złu, które mu grozi. Wtedy dopiero będzie można powiedzieć, że nastąpiła era nowego wychowania, o którym obecnie wszyscy mówimy, ale którego poważnie nie chcemy stworzyć.

BIBLIOGRAFJA PRZEDMIOTU:

I. Dzieła obejmujące całokształt zagadnienia:

Bovet: „L'instinct combatif.“ Delachaux & Niestlé, Newchâtel.

Harris M. O'Brien: „Towards Freedom.“ University of London Press.

- Edward Sisson: „Educating for Freedom.“ The Mac Millan Co. N. Y. 1925.
- Coe George Albert: „Law and Freedom in the School.“ University of Press 1924.
- Bagley William C.: „Determinism in Education.“ Warwick & York. Baltimore 1925.
- — „School Discipline.“ Mac Millan Co. (szczególnie rozdz. X—XIV).
- Morehouse Frances M.: „The Discipline of the School.“ D. C. Heath & Co. Boston.
- Lindsey und Evans: „Die Revolution der modernen Jugend.“ Dtsch. Verlagsanstalt, Stuttgart 1927.
- Dr. Fr. Förster: „Schuld und Sühne.“ Beckscher Vg. München.
- Fr. W. Förster: „Schule und Charakter.“ Zürich 1907.
- — „Erziehung u. Selbsterziehung.“ Schulthess & Co. Zürich 1921.
- P. Oestreich: „Strafanstalt oder Lebensschule, Erlebnisse und Ergebnisse zum Thema Schulstrafen.“ G. Braun, Karlsruhe 1922.
- Paul Häberlein: „Eltern und Kinder. Psychol. Betrachtungen zum Konflikt der Generationen.“ Basel 1922.
- Charles Baudouin et A. Lestchinsky: „La Discipline Intérieure. Edition Forum 1924.
- W. H. Kilpatrick: „Newer meanings of discipline.“ N. Y. 1926.
- W. H. S. Jones: „Disciplina.“ University Press, Cambridge 1926.
- Pickens E. Harris: „Changing Conceptions of School Discipline.“ New York 1927.
- Duprat G. L.: „La responsabilité personnelle et l'education.“ Paris 1921.
- Dr. Mieczysław Kreutz: „Rozwój psychiczny młodzieży.“ Książnica-Atlas 1931.
- Dr. Jan Kuchta: „Rozwój psychiczny młodzieży a praca szkolna.“ Warszawa 1932.

II. Samorząd szkolny.

- Miller Harry Lloyd and Hargreaves Richard T.: „The Self-Directed School.“ New York 1925. Ch. Scribners Sons.
- Furtmüller K.: „Auf dem Weg zur Schulgemeinde.“ Wien. Dtsch. Verlag 1926. (Bücherei der „Quelle“.)
- Dr. W. O. Döring: „Psychologie der Schulklasse.“ Zickfeldt, Osterwieck a. Harz.
- Léon de Meutter: „Self-Government.“ Discipline, Education à l'école primaire 4 Degrés. Bruxelles. Lamartin 1925.
- Ferrière Adolphe: „L'autonomie des écoliers.“ Delachaux et Niestlé, Neuchâtel 1921.
- J. Hepp: „Die Selbstregierung der Schüler.“ Schulthess & Co. Zürich 1914.
- Craddock Ernest: „The Classroom Republic.“ London 1920.

III. Kara i życie seksualne.

- J. Demoor et Tobie Jonckheere: „L'éducation sexuelle et l'action pédagogique dans la lutte contre le peril vénérien. Lausanne 1925.
- H. v. Bracken: „Die Prügelstrafe in der Erziehung.“ Soziolog. u. pädag. Untersuchungen. Dresden, Verl. „Am anderen Ufer“ 1926.
- Dr. Mönkemöller: „Das Pubertätsalter des Kindes.“ Akad. Verlagsges. Leipzig 1927.
- Baley S.: „Psychologja wieku dojrzewania.“ Książnica-Atlas 1931.
- Dr. O. Pfister: „Die Behandlung schwer erziehbarer Kinder.“ Ernst Brischer Verl. Bern—Leipzig.

STEFAN SZUMAN

ROZWÓJ MŁODZIEŃCZEGO IDEALIZMU.*)

Treść: I. Część pierwsza, teoretyczna.

1. Geneza idealizmu w psychice dziecięcej i młodzieńczej.
Trzy fazy idealizmu we wieku dojrzewania.

II. Część druga: Przykłady z dzienników młodzieży.

1. Przełom psychiczny na progu wieku młodzieńczego.
2. Dualizm.
3. Marzenia.
4. Marzenia a ideały.

CZĘŚĆ PIERWSZA, TEORETYCZNA.

1. Geneza idealizmu w rozwoju psychiki dziecięcej i młodzieńczej.

Chcąc zrozumieć idealizm jako charakterystyczną cechę światopoglądu młodzieńczego, musimy najpierw zbadać, przez jakie szczeble przechodzi dziecko, zanim dojdzie do idealizmu. Trzy szczeble, na które tradycyjnie dzielimy rozwój psychiki u dzieci i młodzieży, możemy pod tym względem krótko scharakteryzować jak następuje: pierwsze dzieciństwo (2—7 lat) jest wiekiem światopoglądu egocentrycznego i magicznego, drugie dzieciństwo (8—14 lat) jest okresem realizmu, a wiek młodzieńczy okresem idealizmu. Powyższa terminologia jest oczywiście tylko pewnym surowym schematem, który jednak uwypukla rzeczy istotne w rozwoju psychiki dziecięcej.

Dziecko małe, we wieku przedszkolnym, ma światopogląd magiczny. Nie posiada ono jeszcze pojęć przyrodniczych. Nie zna przyczynowości mechanistycznej i nie wie, że w przy-

*) Praca niniejsza jest fragmentem rozdziału książki p. t. Psychologia światopoglądu młodzieży. Książka ta została opracowana na podstawie pamiętników młodzieży. Poza pracą moją o idealizmie będzie zawierała rozprawy innych autorów; ukaże się z początkiem 1933 r. nakładem Nauk. Tow. Pedag.

rodzie wszystko przebiega w sposób konieczny według praw, rządzących przyrodą w sposób niezmienny. Modelem, według którego małe dziecko, podobnie jak człowiek pierwotny, tłumaczy sobie zjawiska i ich genezę, jest człowiek i jego działanie. Rzeczy żywe, osoby i istoty, są dla dziecka najbliższe i bezpośrednio najlepiej zrozumiałe, przez analogię do niego samego. Dziecko bezpośrednio zna i rozumie swoje życie wewnętrzne, t. j. impulsy i motywy swego działania i zewnętrzny efekt tej działalności. Inne istoty rozumie jako podobne do siebie. Rzeczy martwych, zjawisk czysto mechanicznych, właściwie nie rozumie i dlatego animizuje przyrodę martwą. Jego światopogląd jest egocentryczny, to znaczy, że ono samo jest modelem zrozumienia świata. Dziecko ujmując wszystko skrajnie subiektywnie, t. j. z punktu widzenia swych własnych potrzeb i uczuć i w przekonaniu, że rzeczywistość jest taką, jak ono ją sobie przedstawia. Dziecko nie wie jeszcze nic o subiektywności zjawisk psychicznych, o iluzyjności wyobrażeń i o konieczności sprawdzania myśli i sądów przez doświadczenie. Świat jest dla niego takim, jakim go sobie wyobraża; a wyobraża go sobie w kategoriach animistycznych i magicznych. „Nadprzyrodzone“, t. j. personalne działanie zdaje mu się dostatecznie wyjaśniać zdarzenia i zjawiska. Zresztą jego dążność tłumaczenia sobie rzeczywistości jest niewielka, a w każdym razie praktycznej, a nie teoretycznej natury. Dziecko pyta się naprawdę bardzo często czemu, bo posiada już od trzeciego roku życia silną potrzebę ujmowania związku między faktami i szukania ich wyjaśnienia, ale wystarcza mu naogół każda odpowiedź, jakiejkolwiek wytłumaczenie, byle fakty były objaśnione. Autorytet dorosłych jest pełnym argumentem. Dziecko chce nietyle zrozumieć, ile wiedzieć.

Jak wiadomo, istotną potrzebą dziecka nie jest poznanie, lecz aktywność. Znajduje ją w całej pełni w zabawie, t. j. w ciągłym ruchowym oddziaływaniu na świat żywy i martwy. Dziecko przeżywa się w zupełności w swej zabawie, szuka ruchu i radości chwili. Nie wybiega w przyszłość myślą, nie szuka czegoś. Nie szuka szczęścia, bo je ciągle realizuje w zabawie. Nie szuka siebie i nie analizuje, bo się wciąż odnajduje jako działającego. Nie tworzy ideałów, bo jest wypełnione tem, co posiada i zdobywa w każdym czynie.

Rzeczywistość nie stawia mu oporu. Dziecko małe w zasadzie też sięga poza nią i nie byłoby nią nasycone, gdyby nie cudowny mechanizm zabaw iluzyjnych, fikcyj dziecięcych, w których dziecko przeobraża rzeczywistość w dowolnej mierze i wytwarza sobie taki obraz, jaki mu jest miły i potrzebny. Nierealność, bezkrwistość zabawowej ułudy nie razi dziecka jeszcze. Przeciwnie iluzja i fikcja jest dla niego pełną rzeczy-

wistością. Rzeczywistość nie stawia oporu, bo fantazja dziecka panuje nad nią i zmusza ją czynić, co dziecko zechce.

W drugim dzieciństwie zdobywa dziecko i zdecydowanie zajmuje postawę realistyczną wobec rzeczywistości. Dzieje się tak między innymi dlatego, że dziecko przejrzało iluzyjność i fikcyjność swego dotychczasowego zabawowego i igrającego stosunku do świata. Dziecko znudziło się bajką i czysto fantastyczną grą wytworów iluzyjnej postawy wobec świata, bo dowiedziało i przekonało się wreszcie o tem, że to tylko bajka, że ono się tylko tak bawi, że w świecie jest i dzieje się inaczej. Realność rzeczywistości tem samem nabiera swoistego waloru. Fakty nabierają wagi dlatego, że są faktami.

Właściwa postawa zabawowa i igrająco aktywna ustępuje tem samem miejsca postawie szukającej wiedzy i dążącej do poznania i zbadania faktów. Dziecko małe zbliża się do rzeczy, aby się niemi aktywnie nacieszyć, t. j. zabawić w kontakcie z niemi. Przy tej sposobności poznaje je też mimochodem. Dziecko starsze przystępuje do nich, aby je poznać, aby o sobie opowiadały, aby odsłoniły swoją istotę. Małe dziecko chce się bawić i jeszcze bawić. Dziecko drugiego dzieciństwa chce wiedzieć i coraz więcej wiedzieć. Jest przytem przekonane, że można się wszystkiego dowiedzieć, że wystarczy mieć dosyć czasu, wytrwałości i dociekliwości, aby w rezultacie nie tylko poznać wszystko, ale poznawszy, zrozumieć do głębi i w zupełności. Dziecko nie wie jeszcze nic o niezgłębionej tajemniczości istnienia, o antynomjach rozumu, które tak gnębią umysły dojrzałego, kulturalnego człowieka. Szuka wiedzy w poczuciu ważności swego poczynania, z przekonaniem, że wystarczy świat poznać i przeczytać jak książkę obrazkową, a będzie się go znało w zupełności.

Światopogląd tego okresu posiada cechy naiwnego realizmu i materializmu. W psychice nie zaczęła jeszcze kielkować metafizyka. Dziecko tłumaczy sobie fakty zapomocą powiązania ich z innymi znanymi faktami, a nie wykracza poza nie. Jego światopogląd jest naiwnie przyrodniczy, a nie filozoficzny. Jego umysłowi brak jeszcze właściwej problematyki filozoficznej, wynikającej z dualistycznej koncepcji istnienia.

W tym wieku są dzieci bowiem tak zajęte przyrodą i światem zewnętrznym, że prawie wcale jeszcze nie dostrzegają świata wewnętrznego swojej jaźni i tego co się tam odbywa. W każdym razie ich uwaga jest całkiem zaabsorbowana tem, co się dzieje nazewnątrz. Obiektywne rzeczy i fakty a nie subiektywne przeżycia są interesujące.

Idealizm wynika m. i. z niezgody z tem co jest, dąży do ulepszenia i reformy rzeczywistości i postuluje świat lepszy,

— idealniejszy. Dziecko w drugim dzieciństwie jest jednak jeszcze tak zajęte poznaniem świata, jakim jest jako przyroda, tak go ten właśnie świat interesuje, że nie zastanowiło się jeszcze nad swoim miejscem w przyrodzie i nie spytało, czy harmonijnie w niej się mieści. Nie przeciwstawiło jeszcze swej wolnej jaźni, mającej własne, indywidualne potrzeby i cele, determinizmowi świata jako przyrody. Drugie dzieciństwo jest naogół wiekiem szczęśliwym, beztroskim i harmonijnym wobec braku konfliktów światopoglądowych. Wiek ten nie wytwarza też właściwych ideałów, bo jego postulaty i potrzeby duchowe są naogół zaspokojone poznaniem świata jako przyrody. Idealizm prawdziwy zrodzi się dopiero we wieku przełomowym jako wyraz chęci wyzwolenia się z konfliktów i trudności wewnętrznych światopoglądowych, w jakie teraz młodzież popada.

Ideały drugiego dzieciństwa nie są jeszcze ideałami we właściwym znaczeniu tego słowa, podanem w naszej definicji*). Do ideałów starszych dzieci należą m. i. życzenia i marzenia na tle egzotyizmu. Dziecko nie zadawała się np. zbieraniem i poznawaniem roślin, zwierząt i minerałów swojego środowiska, lecz umysłem i marzeniem wybiega poza nie, starając się ogarnąć całą kulę ziemską. Ideał Robinsona, podróżnika, jest typowy dla tego nastawienia. Wiedzieć i umieć dużo, jak najwięcej, jest marzeniem tego wieku. Kraje egzotyczne, podróże po morzach, wyspach i dalekich lądach pozostają marzeniem i ideałem, ponieważ są przedmiotem gorących życzeń i żywych zainteresowań, a nie mogą być zrealizowane.

Drugim typowym ideałem tego wieku jest ideał heroiczny, bohaterski. Dziecko małe z pasją redukuje wszystko do liliputowej skali, upodabniając w ten sposób realne zabawki, jak również twory fantazji — karzelki — do swoich rozmiarów, aby mu łatwiej było się z tym małym światem porozumieć i łatwiej panować nad istotami jeszcze drobniejszymi niż dziecko. Dziecko kompensuje w ten sposób swoją niemoc i znikomość wobec dorosłych. Dzieci starsze natomiast wyolbrzymiają siebie i swoje czyny w marzeniach swych i pragnieniach, chcąc osiągnąć rozmiary i wyniki maksymalne. Ale ideał heroiczny tych dzieci jest jeszcze bardzo pierwotny. Jest to przedewszystkiem ideał siły fizycznej, ideał homerycki. W cechy duchowe — idealne — jest bohater ten słabo wyposażony. Charakteryzuje go przedewszystkiem odwaga, męstwo, brak fałszu, rycerskość. Naogół ideał bohatera tego wieku jest jeszcze zupełnie materialny i cielesny, zgodnie z całym światopoglądem dziecka. Bohaterstwo duszy, bohaterstwo zmagania

*) Definicję zawiera osobny rozdział naszej pracy, tu nie umieszczony.

się wewnętrznego, przewyciężenia siebie, walk dla idei, etycznej dojrzałości, nie stało się jeszcze ideałem. Jednak ideał heroiczny przygotowuje już w pewnej mierze ideał bohaterski wysublimowany, duchowy.

Wiek młodzieńczy jest, jak to stwierdzają zgodnie wszyscy psychologowie tego okresu, okresem odkrycia własnej jaźni i dziedziny wartości duchowych. Małe dziecko szuka zabawy i przyjemnej aktywności. W drugim dzieciństwie następuje skierowanie zainteresowań na świat zewnętrzny i na przyrodę; poznawanie i doświadczenie w zakresie przyrody staje się najważniejszą tendencją. W okresie dojrzewania i we wieku młodzieńczym otwiera się przed psychiką nowy świat, świat przeżyć subiektywnych, świat psychiczny i humanistyczny. Młodzież kieruje się ku poznaniu siebie samej, odkrywa świat ludzkiej jaźni, z zaciekawieniem analizuje własną duszę i zapuszcza się coraz głębiej w jej niezgłębiony świat. Przeżywa jaźń własną i innych, bliskich ludzi.

Światopogląd drugiego dzieciństwa był światopoglądem monistycznym. Z momentem odkrycia przez młodzież świata duchowego powstaje dualizm. Świat wewnętrzny jest bowiem dziedziną toż samą inną od świata zewnętrznego; duch podlega innym prawom niż przyroda; jaźń ludzka dąży do celów, których w samej tylko rzeczywistości przyrodniczej nie może urzeczywistnić.

Między światem ducha a światem fizyki istnieje nie tylko niewspółmierność, ale kontrast. Świat psychiczny odczuwa młodzież jako dziedzinę swobody, wolnej woli, nieskończonych możliwości; świat przyrody jest ograniczony, skrepowany wiecznymi prawami, koniecznością nieubłagana.

Idealizm młodzieńczy rodzi się na podłożu przewagi, jaką życie wewnętrzne w tym okresie zdobywa nad aktywnością zewnętrzną. Następuje zupełne odwrócenie postawy psychicznej w porównaniu z drugim dzieciństwem; tam dominowała ekstrowersja, teraz następuje zamknięcie się w sobie, izolacja, przeżywanie samego siebie, analiza własnej jaźni i konstrukcja oderwanych od rzeczywistości obrazów i planów.

Przed przeobrażeniem psychicznym, jakie następuje w przełomie wieku dojrzewania, istnienie jest dla dziecka faktem zrozumiałym w swym własnym obrębie. Rzeczywistość w naiwnym realizmie tłumaczy się sama przez się. Z chwilą gdy psychika młodzieńcza rozpocznie przeżywać siebie, rodzi się zupełnie inne, nowe zagadnienie.

Dziecko badało i pytało się: jakim jest świat, jak wygląda, co się w nim dzieje, jak jest zbudowany kosmos, jaką jest maszyna, jak funkcjonuje? Młodzież stawia po raz pierwszy pytanie dotyczące sensu istnienia, wartości istnienia, celu

i funkcji egzystencji jaźni ludzkiej w wszechświecie. Dziecko w drugim okresie swej dojrzałości patrzyło na świat naiwnie naukowo, pseudo naukowo, nieświadomie materialistycznie. Dopiero w wieku młodzieńczym rodzi się problematyka głębsza. Rzeczywistość rozpada się na fizykę i metafizykę, na własną jaźń, z jej dążeniami, potrzebami, z jej pragnieniami szczęścia i na świat, który jest już nie tylko krainą ciekawą, wartą poznania i zbadania, lecz tworzywem i możliwością, w której się mają zrealizować marzenia i postulaty jaźni.

Sądzę, że dopiero z początkiem okresu dojrzewania powstaje w człowieku na dobre przeżycie przyszłości. Rozumiem przez to oczekiwanie losu i realizacji utajonych możliwości i potencjonalnych energii jaźni. Małe dziecko żyje chwilą zmieniającą się ciągle, nie wybiega naprzód. Dziecko starsze dąży raczej naprzód, w przestrzeń, chciałoby zwiedzić i zbadać cały glob i poznać wszystko, co na nim jest. Młodzież dopiero zna z własnego poczucia dynamikę stawania się i pyta, czym się stanę w czasie i w świecie? Jak się rozwinie to, co we mnie jest? Co otrzymam od świata? Jaki będzie mój los? Wiek młodzieńczy jest okresem oczekiwania i nadziei, a ponieważ przyszłość jest ciemna, jest on snuciem marzeń na temat przyszłości i jej antycypacją, idealistycznie zabarwioną. Młodzież widzi przyszłość pierwotnie tylko w świetle swych pragnień, wtórnie również, ale zwykle w mniejszej mierze, w świetle swych obaw. Młodzież dopiero, a nie dziecko stoi u progu życia zapatrzona w przyszłość i oczekuje, aby się spełniło, co psychika młodzieńcza sama sobie w życiu obiecuje. Młodzież idealizuje swoją przyszłość.

Stosunek młodzieży do rzeczywistości jest przede wszystkim stosunkiem uczuciowym, a więc subiektywnym. Psychika drugiego dzieciństwa jest poniekąd o wiele więcej trzeźwa, rzeczowa. Młodzież tonie w uczuciowości, mózg jej pracuje skąpany w hormonach, jak nigdy przedtem ani potem. Młodzież jest egzaltowana, sentymentalna, patetyczna. Nad powstaniem idei górnych, haseł szumnych, planów utopijnych, pracuje nie tylko rozum, ale właśnie uczucie jest zwykle głównym winowajcą. Uczucie porywa myśl i odrywa ją od rzeczywistości. Uczy myśl latać, daje jej skrzydła, ale niezawsze solidne skrzydła. Ideały mają często skrzydła ikarowe, które opadają, gdy żar promieni w rzeczywistości trochę je nagrzej.

Młodzież wstępuje na właściwy próg życia z rozwiniętym, lotnym umysłem i z rozpędem i żarem wielkiego uczucia, oraz z zupełnym brakiem doświadczenia życiowego. Unosi się nad światem i wynosi ponad niego, nie nauczywszy się jeszcze po nim chodzić. Brak doświadczenia jest również źródłem idealizacji, a choć jej wprost nie wywołuje, to jednak ogromnie ułatwia jej nietamowany rozwój.

Poznaliśmy powyżej szczeble rozwojowe, które poprzedzają idealizm młodzieńczego światopoglądu i ogólne tło, na którym się on zakorzenia i rozwija. Zajmiemy się teraz rozwojem idealizmu w okresie młodzieńczym.

2. Trzy fazy idealizmu we wieku młodzieńczym.

Idealizm młodzieńczy rodzi się z marzeń młodzieńczych. Marzenia te łatwo się rozwijają i krystalizują w ideałach, bo młodzież stoi dopiero na progu doświadczenia, które jeszcze nie zdołało otamować idealizmu. Idealizm zalewa psychikę młodzieńczą; z czasem dopiero wyźłobi sobie łożysko i popłynie spokojniej; narazie nie znajduje oporu, z entuzjazmem pędzi naprzód i zdobywa twierdze nie obsadzone jeszcze załogą.

Jednym z warunków bujnego rozkwitu idealizmu w psychice młodzieńczej jest właśnie brak doświadczenia życiowego. Idealizujemy w dwóch wypadkach: — wtedy gdy oczekujemy czegoś, czego jeszcze wcale nie znamy, albo po zrobieniu złych doświadczeń. Pierwsza forma idealizacji jest idealizacją antycypującą, druga kompensującą.

Antycypacja idealizująca stoi w ścisłym związku z rozbudzeniem się życia wewnętrznego w psychice młodzieńczej. Młodzież zagłębia się w sobie, wędruje po świecie wewnętrznym, marzy. W tych marzeniach nie spotyka się z oporem. Marzenia z łatwością pokonują każdą przeszkodę — usuwając ją w marzeniu. Młodzież stoi na progu swego życia i oczekuje nań. Nie wie, jakie będzie, więc spodziewa się, że będzie dobre, idealne. Życzeniem każdej istoty jest szczęście, a życzeniem człowieka ponadto dobro. Młodzież chce szczęścia i dobra w życiu, a nie poznała jeszcze złych stron życia z własnego doświadczenia. Słyszała o tem coś niecoś i widziała, że cierpią dorośli. Ale przykład nie jest własnem doświadczeniem. Młodzież wstępuje w świat z wiarą w przyszłość. Ale ta przyszłość, jest przyszłością idealizowaną antycypującą, a świat, w który młodzież wkracza jest światem widzianym w wyobraźni takim, jakim w braku doświadczenia na podstawie słuszych postulatów dobra, szczęścia, harmonii, powodzenia, młodzież go sobie wewnątrz naszkicowała.

Ale młodzież nie wie, że to szkic i tylko antycypujące wyobrażenie. To właśnie jest charakterystyczną cechą młodzieńczego idealizmu, że antycypacja idealizująca jest bezwiedna, że młodzież mniema, że będzie tak, jak sobie to wyobraża. Obraz antycypujący, model wyidealizowany, rzuca swe promienie nietylko naprzód, w dal przyszłych wydarzeń, lecz zabarwia on i oświetla idealnym światłem również rzeczywi-

stość realną, w której się młodzież znajduje. Psychika młodzieńcza zna ją także tylko taką, jaką ją sobie wyobraża. Nasz obraz rzeczywistości jest zawsze takim, jak na niego patrzymy i spojrzeć potrafimy. Młodzież patrzy idealizując, bo wytworzyła już antycypująco swój idealny model.

Antycypujący idealizm wytwarza się przed doświadczeniem a zatem na początku wieku dojrzewania. Cały ten okres od około dwunastu lub trzynastu lat u dziewcząt, a trzynastu lub czternastu u chłopców, do dwudziestu lub dwudziestukilku lat, możemy podzielić na trzy fazy. Pierwszą z nich jest faza fermentacji wstępnej, pokwitania i nadziei idealistycznych, drugą fazę zaburzeń dojrzewania, konfliktów i rozczarowań, oraz kompensującego idealizmu, trzecia faza uspokojenia, młodzieńczej pierwszej dojrzałości, harmonii i idealizmu pozytywnego. Pierwszą fazę cechuje wstępna fermentacja wywołana procesami fizjologicznymi, które przeobrażają organizm i narazie wprowadzają weń dysharmonję zarówno fizyczną jak psychiczną (pierwsza menstruacja, mutacja głosu, nieskoordynowana motoryka, zmiany nastroju i kapryśność usposobienia, szukanie samotności, niepokój, manjakałne podniecenie naprzemian z depresją). Równocześnie jednak młodzież w tej wstępnej fazie pokwitania, zastanowiwszy się nad sobą i nad życiem, zaczyna myśleć i marzyć o przyszłości i tem, co ją w życiu czeka. Wytwarza sobie idealny model rzeczywistości, model antycypujący. W drugiej fazie dążenia ideały młodzieży wprowadzają ją w konflikt z rzeczywistością realną, która okazuje się inna, niż idealny jej model. Następują rozczarowania, zwątpienia, konflikty, załamania. Jest to okres przełomu i zmagani wewnętrznych. Idealizm gra w tej fazie rolę funkcji, przede wszystkim kompensującej. Staje się nieraz jeszcze bardziej wygórowany i oderwany od rzeczywistości, bo jest protestem, ucieczką i schronieniem zranionej duszy. W trzeciej fazie następuje wreszcie wyrównanie i harmonizacja. Procesy fizjologiczne dobiegły do końca, do dojrzałości. Organizm, który w fazie poprzedniej bujał i rósł wątły w górę, teraz się rozrasta i wzmacnia i nabiera proporcji dorosłego organizmu. Poszczególne narządy i części ciała przystosowały się nawzajem do siebie i ciało jest przystosowane w zupełności do życia, do pracy i do funkcji rozrodczych. Psychiczenie następuje zwykle również wyrównanie i harmonizacja sił. Jaźń zawiera ugodę z rzeczywistością. Idealizm metafizyczny przemienia się na idealizm praktyczny, ideały przestają być mrzonkami i marzeniami, a stają się normami postępowania. Idealizm przestaje być zarzewiem buntu i bezsilnego protestu przeciw rzeczywistości, a staje się czynnikiem pracy nad sobą samym, nad zdobyciem charakteru i silnej wewnętrznie, pozytywnej osobowości.

Idealizm młodzieńczy jako taki przechodzi zatem trzy fazy ewolucyjne, fazę antycypacji, kompensacji i normy. Powyższe przedstawienie rozwoju idealizmu jest jednak tylko schematem. W rzeczywistości przebieg jest bardziej skomplikowany i antycypująca, kompensująca i normująca funkcja idealizmu występują obok siebie, dopełniając i przerastając się nawzajem.

Idealizm antycypujący wyprzedza doświadczenie, idealizm kompensacyjny następuje po złych doświadczeniach. Jeżeli jednak w drugiej fazie wieku dojrzewania młodzież przechodzi okres rozczarowań i złych doświadczeń, to właśnie dlatego, że przystąpiła do rzeczywistości już z gotowym ideałem, wygórowanym i nierealnym. Tej wyidealizowanej antycypująco rzeczywistości nie znajduje w życiu i stąd rozczarowania i depresja. Złe doświadczenia nie niweczą jednak idealizmu, lecz często jeszcze go podsycają. Kto się zraził do życia jako do bytu złego i pełnego udręki, pragnie tem goręcej spokoju i harmonii idealnego, wymarzonego dobra i szczęścia; niczego nie pragniemy tak gorąco, jak tego, czego nam los zdecydowanie odmówił, a losem każdego z nas jest niemożność osiągnięcia pełnego zadowolenia i szczęścia w życiu.

Idealizm kompensujący jest w zasadzie ucieczką przed rzeczywistością, usunięciem się przed światem, ponieważ jest nie do zniesienia, wycofaniem się w krainę wyobrażeń, urojeń, ułudy, dlatego, że tam jest tak, jakby się chciało, aby było — choć tylko w urojeniu. W skrajnych wypadkach, w niektórych chorobach umysłowych, to usunięcie się z rzeczywistości w subiektywny świat urojeń jest tak silne i tak zupełne, że świat rzeczywisty przestaje istnieć dla chorej jaźni, która straciła z nim wszelki kontakt i już go niedowidzi poprzez bielmo swego urojenia. W wypadkach normalnych, i tak również u młodzieży, chwilowe wycofanie się w subiektywny świat błogich marzeń i snujących barwny obraz urojeń jest raczej mechanizmem ochronnym dla psychiki, czemś w rodzaju wentyla bezpieczeństwa. Marzenia są bowiem nadziejami, a ideały są niemi w jeszcze większym stopniu. A nadzieja stwarza wiarę w życie i jest antydotum na beznadziejny pesymizm, który w rezultacie jest zaprzeczeniem życia i sensu istnienia. Idealizm kompensacyjny łagodzi gwałt pierwszego zderzenia między jaźnią a rzeczywistością, między światem subiektywnych marzeń a nagą, realną prawdą, jakie następuje w życiu psychicznem we fazie dojrzewania.

Obie formy idealizmu, antycypująca i kompensująca, są źródłem idealizmu normatywnego i praktycznego. Jaźń w idealizmie subiektywnie i umysłowo antycypuje dobrą, doskonałą realność; w idealizmie kompensującym

przeciwstawia ją niedoskonałej, ślepej realności; w idealizmie normatywnym wysuwa postulat naprawy i przeobrażenia rzeczywistości. Tą ostatnią formą idealizmu w życiu młodzieży zajmiemy się w osobnym rozdziale.

II. CZĘŚĆ DRUGA. PRZYKŁADY Z DZIENNIKÓW MŁODZIEŻY.

1. Przełom psychiczny na progu wieku młodzieńczego.

Drugie dzieciństwo charakteryzuje doskonale następujący cytat:

Dz. I, b. Korynna, str. 7, lat 13. — „Mój brat tego roku w listopadzie skończy 12 lat. On to rzeczywiście dziwne dziecko. Poza zoologią świat mało wart dla niego. Lubi się też bawić siłaczami i wojskiem.“*)

Autorką przytoczonej charakterystyki jest dziewczynka w czternastym roku życia, mało zatem starsza od braciszka, którego nazywa dzieckiem. Tylko że ona już przekroczyła próg wieku dojrzewania, że patrzy na naiwne zabawy swojego brata oczyma istoty, dla której rzeczywistość ma już nie zabawowe, a inne, poważne oblicze. Jeżeli brata nazywa „dziwnem“ dzieckiem to dlatego, że beztroska, igrająca naiwność jest już okresem, który minął i stał się obcym.

Jeżeli porównamy treść notatek dziennikowych pisanych przed mniej więcej trzynastym rokiem życia z notatkami tego samego autora czy autorki, od tego okresu począwszy, to uderza nas zasadniczo inny charakter tego o czym się pisze. Dzieci (do lat trzynastu) opisują z d a r z e n i a, młodzież wyraża p r z e ż y c i a. Dzieci notują zabawy, spacer, uroczystości rodzinne, piszą o sukienkach, o zwierzętach, o jedzeniu o kłótniach, o życiu szkolnym, o pogodzie, o kolegach i koleżankach — najmniej o sobie. W przeciwieństwie do tego dzienniki młodzieży pokwitającej i dojrzewającej mówią wciąż o sobie, o życiu, o sensie istnienia, o duszy, o miłości, o przeżyciach wewnętrznych, wartościach duchowych i o najróżniejszych problemach. Autorka powyższej notatki kilka miesięcy przed jej napisaniem takie snuje rozważania:

Dz. I. Korynna, str. 12, lat 13; 1. — „Ja zajmuję się wszystkim..., p. Andzia tak samo jak ja: Socja-

*) Dz. oznacza „Dziennik dziewczynki“, Chł. „Dziennik chłopca“. Numery rzymskie są numerami porządkowymi zbioru dzienników. Imię (Korynna, Wacław etc.) jest pseudonimem autora(ki) dziennika. Numery stron odnoszą się do stronnicy dziennika, na której podano cytat.

lizm, anarchizm, Miłość wolna, Miłość, Miłość idealna, Miłość i Chrystus, niektóre kwestje religijne, klasztory, stanowisko kobiety terażniejszej, kwestja bałkańska, Mickiewicz i Słowacki, Polska, towianizm, kategorie panien, kategorie mężczyzn, przestarzałe pojęcia, prąd czasu — — oto kwestje, któremi dotąd zajmowaliśmy się (w rozmowach z Andzią).“

Na następnych stronach dziennika zdaje autorka obszernie relację z tych dysput, a choć sądy jej we wszystkich tych kwestjach są naiwnie przemądrzałe, to jednak wyraża się w nich umysł obudzony, żywo dyskutujący i już całkiem nie dziecinny. Autorka jest coprawda typem bardzo wczesnie rozwiniętym, zarówno psychicznie jak fizycznie. Ale Joanna, której notatki dziennikowe umieszczamy poniżej, jest w tym wieku niemniej rozwiniętą i myślącą.

Można zatem, czytając dzienniki, naogół bardzo wyraźnie odróżnić typ pisania dziecięcych jeszcze umysłów od typu notatek pokwitającej i dojrzewającej młodzieży. W tych wypadkach, w których udało się nam stwierdzić termin pierwszej menstruacji autorki dziennika, ten drugi typ opisów występuje krótko po jej pojawieniu się.

Ale rzecz ciekawa, przejście od dzieciństwa do młodzieńczości zaznacza się również we własnej psychice dojrzewających i znajduje w dzienniku nieraz bardzo charakterystyczny i ciekawy wyraz. Tak jest np. w dzienniku Joanny. Zestawiamy poniżej w porządku chronologicznym szereg wynurzeń Joanny na ten temat.

Dz. VI. Joanna, str. 44, lat 13. — „Czuję, że za wczesnie dojrzewam, że powinnam być jeszcze dzieckiem, dzieckiem wesołym, szczęśliwym, nie dbającym o troski, — a jestem już więcej myślącą, niż być powinnam. Zastanawiam się nad rzeczami głębokimi, nad przyszłością pokoleń, nad tajemnicami Bożemi, które ludziom są niewiadome. Wiem, że szczęścia niema na ziemi, że istnieje ono tylko w niebie dla ludzi dobrej woli... Zdaje mi się, że tylko dziecko może być szczęśliwe niewiadomością, naiwnością i niewinnością... Czuję, że już nie jestem dzieckiem; przez te kilka ostatnich miesięcy postarzałam się okropnie. I myślę sobie, że tylko dla nieba warto żyć i iść przez życie z wiarą, patrząc w niebiosa, bo nic innego nie zostaje trwałego na świecie.“

Dz. VI. Joanna, str. 52, lat 13. — „Dziwnie niezrozumiałą dla mnie istotą jest „ja“ przeszłoroczne. Ile ona umiała gadać! Dziecko!“

Dz. VI. Joanna, str. 59, lat 13. — „Tak mnie teraz u mnie niepokoi to ciągle zmienianie zdań, nieuporządkowanie poglądów. Może to jakiś taki wiek przejściowy, wiek, w którym człowiek przechodzi z dzieciństwa do młodości, zmienia zdania, osłuchuje się wieloma poglądami, interesuje się wszystkim, ma pretensję być już prawie dorosłym. Tóż to zaiste trudno się połapać z tylu wrażeniami i można się trochę niepokoić na wewnątrz.“

Dz. VI. Joanna, str. 56. — (Dopisek autorki dziennika mającej 14;2 lat do notatek pisanych przed rokiem, ok. 13;4 lat.) „Głupi dzieciaku. Ciekawam, ktoby czytał twoje głupstwa... Że z takiego przeszłorocznego głupca mógł się zrobić taki terazniejszy głupiec. Zaiste, dziwna metamorfoza: dzisiejsza smutna, chmurna i głupia jak but Joanna, to już nie dziecinna bez miary, obżarta (fe), mała Janeczka... Posłuchaj, mała! Ja tak samo walczę z sobą, tak samo głupia jestem — może jeszcze głupsza nawet — a jednak jest jakaś ogromna różnica. Może mocniej kocham?...“

Dz. VI. Joanna, str. 102, lat 15. — „Boże mój, nigdzie mi dotąd na świecie naprawdę dobrze nie było; odkąd zaczęłam nie po dziecinnemu czuć i rozumować, wszędzie źle mi.“

Z powyższych notatek Joanny wynika, że zdaje sobie doskonale sprawę z przełomu psychicznego, który się w niej dokonywa. Uderza ją, że zastanawia się nad sprawami „głębokimi“. Niepokoi ją nawał myśli, który się ciśnie do głowy, to „nieuporządkowanie poglądów“, ta „ciągła zmiana zdań“. Psychika jej stoi najwidoczniej już zupełnie otworem dla zagadnień życiowych, głębszych — nie dziecinnych. Chłonie usłyszane zdania starszych i gubi się w mnogości różnych poglądów. Podobnie jak Korynna nie rozumie już dziecięcej psychiki młodszego o niecałe dwa lata braciszka, tak Joanna, przeglądając teraz swój pamiętnik z przed roku, nie poznaje sama siebie i ze zdumieniem stwierdza kilkakrotnie, że jest „okropna przepaść między 10-ciu a 13-tu latami“. Przytem autorka świetnie charakteryzuje psychikę dziecięcą jako naiwną, nieświadomą i niewinną.

To co następuje w chwili przełomu dojrzewania da się bowiem trafnie sprowadzić do tych trzech cech.

Naiwność dziecięca ustępuje miejsca problematyce spojrzeniu w głąb zagadnień życia. Szczęście beztrioski igrającej mija. Świat ukazuje swoje bolesne, cierpiące oblicze. Dualizm świata i zaświata zaznacza się już wyraźnie.

Nieświadomość opada jak mgła, jak zasłona, która dotychczas kryła tajemnicę istnienia przed oczyma dziecka.

Dojrzewająca młodzież staje się świadoma zła i dobra, świadomy staje się cel istnienia, choć zakrywa go tajemnica metafizyczna. Dziecko żyło bez troskie, kierowano niem, pozwalało naiwnie, bezwolnie, sobą kierować. Teraz własne ja staje się świadome i ujmując świadomie ster własnej jaźni w swe ręce. Rozgląda się świadomie za celem, do którego należy skierować swoją łódź.

Ginie też niewinność spojrzenia dziecięcego. Eros wysyła swoje pierwsze strzały, które ranią głęboko i z których sączy się do krwi jakaś upojna trucizna. Nawet czysta jak diament Joanna pisze, ukończywszy właśnie lat 13:

Dz. VI. Joanna, str. 43, lat 13.1 — „Mam teraz bardzo często wyrzuty sumienia, wyrzuca mi ono, że teraz za często myślę o niedobrych rzeczach, dla mnie niestosownych, i czuję, więcej niż rozumiem, że to bardzo źle i brzydko. Nie mam tyle silnej woli, żeby od siebie te myśli odpędzić.“

Równocześnie romantyzm erotyczny zabarwia tęczowem marzeniem cały świat. Kielkuje pierwsze uczucie, z niesłychaną nieraz siłą w niebotyczne ekstazy unosi pierwsza miłość.

Utrata niewinności uczuć i myśli, utrata bezwiedzy o płci, świadomość seksualności jest jednym z najważniejszych momentów przeobrażenia się psychiki dziecięcej na młodzieńczą — mimo twierdzeń psychoanalizy, która umieszcza te przeżycia już we wczesnem dzieciństwie. O druzgocącym, katastrofalnym charakterze tego przeżycia przekonywa najlepiej poniższy ustęp z dziennika Korynny.

Dz. I. b. Korynna, str. 12, lat 14. — „Niejedna zasypia dzieckiem a budzi się dziewicą, z innym światem myśli i uczuć.“ (Sienkiewicz.) Otóż ze mną stało się coś podobnego. Pewnego wieczora uświadomiła mnie co do wielu rzeczy służąca Kasia. I tej nocy nigdy nie zapomnę. Położyłam się spać dzieckiem, dobrem jeszcze, które w duszy nie miało nic prócz bezmiaru miłości do Boga, ludzi i stworzenia, dla wszystkiego co dobre i piękne, a wstałam dziewicą już, a raczej człowiekiem,... co w duszy miał tylko nienawiść do świata, że jest w nim tyle rzeczy złych... Nienawidziłam wszystkich mężczyzn całą duszą, tak silnie, że ta nienawiść wygnała z duszy wszystko, co kochałam, i tylko miłość Matki została.“

Mniej więcej trzynasty rok u dziewcząt, a czternasty u chłopców jest przełomowym. Pokwitająca młodzież w tym okresie stoi na progu życia. Jeszcze jest bardzo naiwna i dziecinna, a jednak myśli i czuje już nie po dziecinnemu. Zaczyna spoglądać na rzeczywistość oczyma dorosłych, a jednak jeszcze

nie jest dojrzałą. Nie należy ani do dzieci, ani do dorosłych. Opis Joanny zdaje doskonale z tego sprawę.

Świat dziecięcy żegna młodzież na progu nowego życia z uczuciami mieszanymi. Czuje się coprawda wyższą, dojrzałą, doroślejszą, ale też równocześnie mniej pogodną, mniej beztroską, mniej szczęśliwą. I zdaje się, że rychło pod wpływem cierpień i bólów duchowych wieku przełomowego następuje idealizacja dzieciństwa, które się staje symbolem sielskiej-anielskiej pogody. Korynna cytuje w całości wiersz Asnyka — „Echo kołyński“, mając zaledwie 13 lat i 5 miesięcy:

„Chowaj na później łzy,
Dziś jeszcze Anioł Stróż
Girlandą białych róż
Okala twoje sny.

Bo przyjdzie inny dzień,
W którym o synu mój
Napotkasz tylko znój
Zamiast rozkoszy tchnień.
Zdrada ci oczy otworzy,
Nieufność ducha zuboży,
Bo przyjdzie inny dzień.
etc. etc....

i stwierdza:

„otóż najpiękniejszy i wierny obraz mej duszy i serca mego... podporą mi będzie „Echo kołyński“, w w s p o m n i e n i a c h czerpać będę siłę i chęć do życia... „Spotkasz zdradę“, przyjaciel cię opuści, pójdziesz sam nie rozumiany przez ludzi, sam wśród szarego tłumu ludzi, a podporą twą będzie wspomnienie miłości matki. — Ja Andzię kochałam duszą całą, kocham ją i teraz, goręcej może — a ona?“

Zaiste, wczesne rozczarowanie światem i ucieczkowe marzenie o raju dzieciństwa. Ale młodzież dojrzewająca, nie znajdując ukojenia w burzliwej, fermentującej, niespokojnej swej terażniejszości, patrzy albo w przyszłość, albo już nawiązuje do dziecięcej przeszłości i koi swój ból bądźto nadziejami, bądźto wspomnieniami.

2. Dualizm.

Zaznaczyliśmy w części teoretycznej naszej pracy, że pierwsze i drugie dzieciństwo charakteryzuje brak rozdwojenia w ujęciu rzeczywistości, czyli m o n i z m światopoglądowy, o ile przy naiwnej postawie dziecięcej, pozbawionej refleksji i problematyki, można wogóle mówić o światopoglądzie. Ale chociaż światopogląd dziecka nie jest świadomym

światopoglądem, to jednak posiada ono jakieś ujęcie rzeczywistości, która, jak zaznaczyliśmy, jest monistyczna, harmonijna, pozbawiona sprzeczności i wolna od przeciwieństw, które dopiero myśl musi pogodzić.

Z nastaniem okresu dojrzewania pojawia się i coraz bardziej z czasem pogłębia owo **r o z d w o j e n i e** światopoglądowe, które zamierzamy obecnie na podstawie naszych materiałów pamiętnikowych dokładniej opisać i zanalizować.

Zasadniczo ów dualizm rodzi się w psychice młodzieńczej na tle dwóch zasadniczo różnych postaw wobec rzeczywistości, postawy subiektywnej i uczuciowej z jednej, i postawy obiektywnej i trzeźwej z drugiej strony. Wynika on z antagonizmu, w jaki dostaje się jaźń w stosunku do świata, zajmując wobec niego postawę subiektywną i patetyczną. Dusza młodzieńcza jest przepełniona romantyzmem wczuwania się w rzeczywistość. Chce ona objąć istnienie sercem, a nie rozumem, subiektywnie a nie obiektywnie i cierpi, nie mogąc pokryć ze sobą obu obrazów rzeczywistości, subiektywnego i obiektywnego. Ze subiektywnej postawy wynikają różne postulaty dotyczące rzeczywistości, aby np. zadowalała uczuciowo, aby zaspokajała nasz głód szczęścia osobistego, aby urzeczywistniała nasze ideały Prawdy, Dobra i Piękna. Rzeczywistość tych pragnień naogół zwykle nie zaspakaja i stąd zasadniczy konflikt między **j a ź n i ą** i **r z e c z y w i s t o ś c i ą**.

Antagonizm między **s e r c e m** a **r o z u m e m**, między wiedzą i nauką a intuicyjnym, mistycznym, uczuciowym wnikaniem w rzeczywistość zaznacza się w pamiętnikach młodzieży nieraz bardzo wyraźnie. Rozważania młodzieży na ten temat przypominają żywo filozofję naszych romantyków i niewątpliwie są też często pod ich wpływem:

Chł. VI. Wacław, str. 35, 20 lat. „Ja czuję w duszy taki żar i dążenie, którego jedną **n a u k ą** ugasić nie można. Jenó **B ó g** jest zdolny tę tęsknotę zdusić.“

Chł. VI. Wacław, str. 35, 20 lat. — „Ty (**n a u k a**) jesteś beczasowa, bezprzestrzenna, a nawet powiedziałbym, bezosobowa, wypijasz jak wampir z człowieka jego indywidualność, a zostawiasz jeno **w i e d z ę**.“

Chł. VI. Wacław, str. 44, 20 lat. — „A zresztą ja skłonny byłbym twierdzić, że jeżeli co stoi w sprzeczności z **e t y k ą**, to **n a u k a**.“

Chł. VI. Wacław, str. 58, 20 lat. — „Naładowałem sobie w mózgownicę tyle mądrości książkowej, że z trudem spostrzegam rzeczy zewnętrzne; co więcej, ci mądrale o pajęczych nogach starali się wmówić we mnie, że wszystko to — są **e l e m e n t y t r e ś c i**.“

Chł. VI. Wacław, str. 68, 20 lat. — „Niech nie pochłania nas Bóg, któremu na imię Prawda, a nie Miłość! Bóg prawdy to Aryman, który odwieczną walkę toczy w naszym sercu z Bogiem miłości, Ormuzdem.“

Niekiedy siła natchnienia i porywu uczuciowego u młodzieży jest tak silna, że świat ideałów i wiecznego dobra otwiera się jej jakby w mistycznej wizji, a ciało przestaje istnieć. To mistyczne przezwyciężenie antagonizmu między duchem a ciałem przedstawia świetnie poniższy ustęp z dziennika Krystyny:

Dz. XII. Krystyna, str. 17/18, 15 lat. — „Człowiek posiada dwa pierwiastki: duchowe i materialne. Między nimi jest tak szalona różnica, że choć złęczone razem, zawsze odbijają się od siebie. Duch mój odlatuje w każdej, czasem niespodzianej chwili, w kraje, gdzie materji niema. Jest to chwilką, lub godziny, dnie, okresy nawet całe. Wtedy ciało nie istnieje. Są to chwile porywów, ideałów, myśli tak górnych i lotnych, że wróciwszy do rzeczywistości nie przypuszczasz wcale, żeś o tem mogła (choćby) nawet myśleć. Wtedy ciało niknie i zostaje tylko Bóstwo... To jest kraina duchów, wśród których góruje wyolbrzymiona Miłość. ...I gdy wracasz z tej uświęconej krainy miłości na ziemię, gdzie materja panuje i porywa cię w swe macki, czujesz zawsze, żeś była tam, gdzie jest Miłość i Dobro.“

Psychika posiada możność stworzenia sobie rzeczywistości odpowiadającej bardziej jej subiektywnym pragnieniom. Tworzy ją w marzeniach i urojeniach. Chociaż nie posiadają one realnego bytu, to jednak wydają się młodzieży wznioślejsze i piękniejsze od codziennej, szarej, nudnej rzeczywistości. Młódzież dobrze zna i głęboko przeżywa antagonizm między marzeniem a rzeczywistością:

Chł. VI. Wacław, str. 63, 20 lat. — „Odwieczny rozdzźwięk między pragnieniami duszy, a szarą rzeczywistością.“

Chł. VI. Wacław, str. 135, 20 lat. — „Lecz jakże pogodzić ten wieczysty paradoks — marzenie i rzeczywistość.“

Chł. VI. Wacław, str. 73, 20 lat. — „Jak pogodzić marzenie z życiem.“...

Dz. XII. Krystyna, str. 16, 15 lat. — „Skończyła się muzyka, pierzchnął nastrój, pierzchno natchnienie i pozostała tylko zwykła, szara rzeczywistość...“

Dz. XII. Krystyna, str. 23, 17 lat. — „Miałam plany, tak daleko idące, żyłam całą życiem i idealnem, duchem. I było mi tak dobrze. — A dziś? ...owiał mnie smutek jesieni, i ten smutek nagich drzew i opadniętych liści dostał się na dno serca, i tam pozostał.“

Jaźń ma swoje własne cele, i podlega innym prawom, niż przyroda. Zarówno indywidualnie jak zbiorowo stwarza sobie własne cele i rządzi się prawami, o których przyroda nic nie wie. Jaźń staje w przeciwieństwie do bezdusznego uniwersum, jak w poniższym wyznaniu Wacława:

Chł. VI. Wacław, str. 4, 20 lat. — „Czy dla Wielkiego i bezdusznego uniwersum wszystko jest jedno, czy z siebie zrobimy świętego, czy podleca?“

Jaźń zasadniczo dąży do dobra, do etyki i przeciwstawia się złemu, zepsutemu światu:

Chł. VI. Wacław, str. 8, 20 lat. — „Nie czyistość, dobro i prawda triumfuja, lecz śmiałość, bezczelność i żądza.“

Przedewszystkiem jaźń czuje się wolną, przeto można i potężną. Z własnych przeżyć zna swoją niezależność i nie może się pogodzić ze ślepą koniecznością, z nieubłagany-musem, z wszechładnym determinizmem, który rządzi w przyrodzie. Czuje się niezależną, nie może ścierpieć myśli o zależności od przyrody, od instynktów, od ciała:

Chł. VI. Wacław, str. 35, 20 lat. — „Precz z determinizmem, dającym zupełne desinteresement człowiekowi. Wola, to potęga. Wszystkiego dokona, kto chce.“

Chł. VI. Wacław, str. 155, 20 lat. — „Wolnym prawdziwie jest ten, co nie zależy od marnej i znikomej rzeczywistości.“

Dz. XIV. Marzanna, str. 18, 15 lat. — „Czemże jesteś ty, o życie? Czy tylko szeregiem instynktów do utrzymania ludzkiego gatunku, czy też przedsięwzięciem, próbą jakiegoś innego, lepszego życia? Bo nie wiem, czy chłonać je, ile pierś zdoła pić ów kielich rozkoszy, czy też skarbić coś na potem? Albo wspaniały lot orła —, albo przyziemne pełzanie: — co obrać?!“

Dz. XII. Krystyna, str. 32, 10 lat. — „Czemu nie wolno nam żyć, tak jak chcemy, czemu niema tylko świata ducha, czemu brudzimy się zawsze ziemią.“

Z kontrastu między rzeczywistością wyśnioną, odpowiadającą ideałowi duchowemu, subiektywnemu i uczuciowemu, a rzeczywistością szarą, trzeźwą, nieustępliwą wobec postulatów jaźni, rodzi się tęsknota za innym bytem i umiłowanie

rzeczywistości zaświatowej, metafizycznej, nad którą się zastanawia filozofja i którą obiecuje religja.

Dz. VI, b. Joanna, str. 22, lat 16. — „Doszłam do tego, że nic nie wiem. Nic nie wiem, nic, nic, nic. Uderzam ciągle każdą myślą o „Nieświadome“ i znów powracam, powracam.“

Chł. VI. Wacław, str. 75, 20 lat. — „Praca, — zdaje mi się czasami, że ludzie dlatego ją wynaleźli, żeby przysłonić sobie wiecznie jątrzący widok wieczności.“

Dz. VI. Joanna, str. 84, lat 15,1. — „Wszystko jest tak urządzone, jak gdyby ku wzbudzeniu tem większej tęsknoty za niebieską ojczyzną.

„Albowiem wszystko co na ziemi do raju podobne, uragowiskiem jest tylko i majakiem...“

Dz. I, c. Porynna, str. 65, lat 15. — „Zupełnie nowe horyzonty otwierają się przedemną. Wiara jest mi wszystkim. Chciałabym to ciało zmusić do ustąpienia zupełnego duchowi.“

Duch ma nietylko własne swe prawa, ale wymaga też, aby się tym prawom poddano i wykonywano je w czynnej służbie. Stąd nowy konflikt w duszy, nowe zmagania się na tle dualizmu, rozdwojenie jaźni na pierwiastek moralnie dobry i moralnie zły, na anioła i szatana, którzy walczą o duszę ludzką:

Chł. VI. Wacław, str. 36, 20 lat. — „O młodości, młodości, wznosisz się pod niebiosy, albo grzęzniesz w błocie, a może jedno i drugie.“

Chł. VI. Wacław, str. 62, 20 lat. — „Czy w sercu człowieka zawsze i wszędzie ciągle mogą anioł i szatan współmieszkać? Czy nigdy żaden ma nie ustąpić? Rano jesteśmy podli, w południe dobrzy, aby pod wieczór znów jakąś podłość popełnić!“

Chł. VI. Wacław, str. 66, 20 lat. — „Tkwię w podłości, a głodny jestem dobra i szlachetności.“

Dz. XII. Krystyna, str. 16, 15 lat. — „Wczoraj w nocy przed zaśnięciem myślałam, komu poświęcić me myśli: czy Bogu, czy też ziemskiem, prawdziwie ziemskiem marzeniom.“

Dz. XII. Krystyna, str. 24, lat 17. — „Dawniej, a może znowu nie tak dawno, bo czasem jeszcze myślałam o tem, miałam w duszy dwa światy: jeden to świat ciała, drugi świat duszy.

Najpierw świat ciała: chciałabym być bogatą, mieć kochanego i kochającego męża, przystojnego, czuć

szczęście, być sławną, mieć samolot, zdobywać rekordy, ...i żyć tylko życiem zewnętrznym.

A drugi: to, za przykładem Dr. Judyma, poświęcić się dla ludzkości... tacy ludzie jak on czują miłość nie dla jednej osoby, ...oni wszystkich tych kochają, co potrzebują miłości i tych, co jej nie pragną... Drugi świat, świat ducha, to rozszerzenie swej wiedzy, spełnianie obowiązków, zagłębianie się w pracy kulturalnej i niesienie ulgi i pomocy cierpiącym i łakącym. Ciągłe dążenie wzwyż, do gwiazd... Ja chcę dojść do szczytów. Ja chcę dojść do gwiazd, ja chcę się tak udoskonalić, aby myśl moja ...nabrała kształtów realnych, prawdziwych."

Dz. VI b. Joanna, str. 37, lat 16. — „Toczę okropną walkę. Z czym, nie wiem... Gnębi (mnie) świadomość obecności we mnie (jak i w innych) instynktów uspiionych, niskich a potężnych, zabija wprost wyobrażnia zwarjowana, podsuwająca czasem uporczywe pytanie: A nuż się one już zbudziły? ...jakiś tytaniczny gniew na „wichry nizin“, same myśli o nizinach, które jej wyżywny spokój zakłócać przyszły."

3. Marzenia.

Marzycielskość jest niezmiernie charakterystyczną cechą psychiki młodzieńczej, może najlepszym kluczem dla jej rozumienia. Młodzież oddaje się marzeniom całą duszą. Realizuje w nich swój świat, wyidealizowany, dobry, szczęśliwy. Z marzeniami wchodzi w życie i broni uparcie swoich snów przed desiluzją. Gdy stopniowo otwierają się jej oczy na płonność, jałowość, nierealność marzeń, nie przestaje ich kochać. Choć przestaje z czasem w nie wierzyć, nie potrafi się wyzbyć słodczy marzenia. W rozczarowaniach życiowych marzenia stają się osłoda, ucieczką, pociechą. Gdy w końcu jednak rzeczywistość zbyt wyraźnie i definitywnie pouczy o bezcelowości kontemplacyjnego, gnuśnego oddawania się snom i mrzonkom, wtedy zawsze jeszcze marzenia zachowają swoją wartość jako źródło idealnych celów działania. Jeżeli pierwotnie antycypująco unosiły psychikę ponad rzeczywistość jeszcze nieznana i niezbadana, jeżeli potem w okresie rozczarowań były osłoda i schronieniem zbolalej duszy młodzieńczej, to wkońcu w fazie idealizmu praktycznego stają się źródłem czynu, przekształcającego świat — wewnętrzny i zewnętrzny — według wymarzonych, idealnych celów. Marzenia są najpierw wyśnioną bajką, w której rzeczywistość młodzież jeszcze wierzy, potem stają się czymś, czego młodzież rozpaczliwie pragnie, nie wierząc już w możliwość pełnego urzeczywistnienia, ale wkońcu nabierają znów wtórnie real-

ności, przekształcając się na idealne cele i metafizyczne duchowe normy, których wzniosłości i świętości młodzież broni czynem przed upadkiem. Te trzy fazy marzenia młodzieńczego ilustrują następujące przykłady z dzienników:

Dz. I. Korynna, str. 3/4, 13 lat.

Marzenie.

Ach, cudny kraj marzenia,
Na ziemi tworzy raj,
I szczęście zapomnienia
Do serca wpędza nam.

I tworzą tam świetlane,
Uroczne, słodkie sny,
Tylko po przebudzeniu
Płakać będziemy my.

Lecz pocóż budzić ciebie
O rzeczywiście? śpij!
A my w tem złudzeń niebie
Choć chwilę zamieszkajmy.

Niewiele szczęścia w świecie,
Więc gdy nadarzy się
Korzystać, o marzenie,
Och tak — uściśnij mnie!...

I ja tam mieszkam w tem niebie. I ja tę słodycz piję.
Tak, ja często marzę.“

Dz. I, c. Korynna, str. 42, lat 15. — „A ludzie?! Wacław, do którego przywiązałam się całą duszą, Anna, jedyny jaśniejszy promień w mem smutnem życiu, teraz Edzio — brat i przyjaciel, przedtem jeszcze Hela, — wszystko, wszystko minęło. Zostałam tylko sama. ...Został mi mój ideał wyśniony, wielki, czysty i jedyny...“

Dz. I. Korynna, str. 50, lat 15. — „Jakaż to silna moc zdoła zaspokoić to wieczne, nienasycone pragnienie szczęścia duszy naszej? Myślę czasem i marzę o takiej chwili, kiedy wszystko straci dla mnie swą wartość, a zostanie sama tylko idea. Widzę, że jednak żyć bez ciągłej walki ze sobą nie można — więc trzeba walczyć!“

Pierwszy przykład jest pod względem formy bardzo naiwnym i niezręcznym wierszykiem (jedyny wiersz, który autorka w swoim życiu „popełniła“); pod względem treści jest jednak bardzo ciekawy i niezmiernie charakterystyczny.

Niewątpliwie, że wiersz ten jest naogół echem rzeczy słyszanych i czytanych, ale najwidoczniej marzenia są już głębokiem, dobrze znanem i przemyślanem przeżyciem autorki, że im daje wyraz aż w umyślnym wierszu. Marzenia dla autorki są rajem na ziemi, szczęściem zapomnienia, składają się z świetlanych, uroczych, słodkich snów. Coprawda antagonizm do rzeczywistości występuje w tym wierszu już bardzo wyraźnie. Jednak przede wszystkim znajduje tu wyraz emocjonalne zadowolenie, jakie marzenie daje. Wiersz ów kończy się w każdym razie pozytywną oceną marzenia. Drugi cytat jest wyrazem rozczarowań, które ogołociły autorkę z marzeń, a pozostawiły tylko — „wyśniony ideał“. W trzecim zostaje już wyraźnie podkreślona wartość „samej idei“ i autorka decyduje się na aktywną walkę w sprawie idei.

Jeszcze wyraźniej zaznaczają się może powyższe trzy stopnie marzycielstwa w poniższych cytatach z dziennika Wacława:

Chł. VI. Wacław, str. 59, 20 lat. — „Zaczynamy od bajki, a na czem kończymy, nie wiem jeszcze.“

Chł. VI. Wacław, str. 78, 20 lat. — „Każdy z nas stara się nagiąć rzeczywistość do wyśnionej baśni.“

Chł. VI. Wacław, str. 100, 20 lat. — „Śnił mi się dzisiaj w nocy złoty sen o szczęściu, jak go w duszy młodzieńczej wymarzyłem. Był piękny, choć nie pamiętam jego treści; wystarcza mi to, że we śnie chwile tak piękne przeżyłem.“

Chł. VI. Wacław, str. 12, 20 lat. — „Przyznać muszę, że życie piękniej, cudowniej i czystiej przedstawia się w marzeniach dziecięcych, niż po zetknięciu się z rzeczywistością. Święta naiwności. Beati ignorantēs.“

Chł. VI. Wacław, str. 84, 20 lat. — „Okres czasu od czternastu do siedemnastu lat to marzenia, to okres, w którym życie zewnętrzne jest katuszą dla naszych urojeń. Kiedy patrząc, widzimy nie to, co rani, lecz pieśń, dostosowaną do naszych myśli.“

Chł. VI. Wacław, str. 25, 20 lat. — „Kiedy się ma lat osiemnaście, lepiej jest żyć złudzeniami myśli, niżli ze straszną rzeczywistością, z którą walczyć się nie może.“

Chł. VI. Wacław, str. 95, 20 lat. — „Każdy z nas potrafi być Napoleonem, ba, nawet świętym w czasie snu lub w swych marzeniach.“

Chł. VI. Wacław, str. 133, 20 lat. — „Noce całe marzę o szczęściu, tak jak je młoda dusza wymarzyć

jest zdolna, lecz marzenia tego rodzaju (o czym?) świadczą o zatrzymaniu się na miejscu.“

Chł. VI. Wacław, str. 135, 20 lat. — „Za dużo żyję wyobraźnią, a za mało życiem rzeczywistym.“

Chł. VI. Wacław, str. 52, 20 lat. — „Młodzieńcze, który spodziewasz się w życiu cudów, gorzkie cię z początku spotka rozczarowanie; ale po bliższym zastanowieniu się dojdiesz do przekonania, że życie takie, jakie jest, jest lepsze, bo daje większe pole do realizacji naszych zamierzeń. A bajka i marzenia zostaną zawsze fikcją, zaś dojrzałość nie kontentuje się poezją i mitem.“

Pierwsza z cytowanych refleksyj Wacława o marzeniach uwypukla bajkowy, naiwny charakter marzeń, druga stwierdza, że do tej baśni naginamy rzeczywistość, trzecia wyraża rozkosz, którą daje marzenie duszy młodzieńczej.

W następnych trzech przytoczonych przykładach zaznacza się kontrast marzeniowej antycypacji z rzeczywistym doświadczeniem, oraz ból, „katusze“, jakie sprawia rzeczywistość duszy nastrojonej na marzycielski ton. W trzecim ucieczkowy, kompensujący charakter marzeń znajduje silny wyraz. Trzecia grupa przykładów obejmuje krytykę marzycielskości. Ostatni przykład przedstawia całokształt rozwoju marzycielskości: od spodziewania się cudów, przez gorzkie rozczarowania, do zgody z życiem jako polem realizacji i pozytywnego czynu.

Zkolei zajmujemy się krótko marzeniami Marzanny, jak nazwaliśmy autorkę dziennika Nr. XIV. Przytaczamy poniżej kilka przykładów, które dają obraz tego, co się nazywa marzeniami na jawie, t. j. snucie obrazów urojonych o prawie wizyjnej naocznosci. I ten rodzaj marzeń jest wyrazem życzeń i pragnień, ale wizyjność, wizualność wstępuje tu na pierwsze miejsce.

Dz. XIV. Marzanna, str. 317, lat 14. — „Czasem stanę przy oknie i marzę, a tu z oparu odurzającej czeremchy, z lekkiej wieczornej mgły, najpierw jako obłok, potem coraz wyraźniej zarysowuje się postać K... Z głową troszeczkę pochyloną, z rękoma założonemi wtył, zgrabny, o wiotkiej figurze, zasłuchany w łkanie słowika, zbliża się wolno, wolno... Wyciąga rękę, ..a w ręce podniesionej do góry trzyma gałązkę ciernia. Słowik, zda się ostatnim wysiłkiem czaruje pieśnią, a on szybkim ruchem wieńczy moje czoło raniącą gałązką i znika... i znikł jak wszystko z życia mego. . tylko ja kłęczę przy oknie z głową wzniesioną do błękitu, a łzy czyste, duże, spływają po mojej twarzy.“

Dz. XIV. Marzanna, str. 561/562, lat 15. — „Gmach szczęścia wzniósł się wysoko, jaśniejąc złotemi snami, błyszcząc tęczowemi barwami uśmiechów. Sięgał już bezkresów nieba — — aż burza rzeczywistej prawdy spadła nań tak gwałtownie, że runął, rozsypując się w miliony drobnych, świecących gruzów...

Ja stoję zdziwiona wśród zgłiszczy tych, ciesząc się, że choć te słabe ślady z tych wspaniałości mi pozostały i są moją, moją tylko własnością.

Gmach szczęścia musiał runąć z kilku powodów: wzniósł się za gwałtownie, można powiedzieć, bez początku; wzniósł się z za pięknych materiałów: marzeń, uśmiechów słońca, pieśni nocy, promieni miesiąca...

Już gdy teraz staną fundamenta pod tę budowę, sama będę niszczyła je, żeby znów nie doznać zawodu. Już mnie nie zwabiać cudowne barwy, jasne promienie, podszepty nocy. Będę szła przez życie z otwartymi oczyma, by nie dać się unieść marzeniom, bo bolesna jest chwila przebudzenia.“

Dz. XIV. Marzanna, str. 834, lat 15. — „Boże! Czemu mnie znów ogarnia taka straszna tęsknota? Czemu serce wyrывa się gdzieś w bezkresy, w nieskończoność?... Chce mi się iść gdzieś daleko, daleko, bez celu... Chciałabym znaleźć się w krainie, do której dąży duch ludzki, jakby do szczęścia swego. Co za siła, jaka to moc — tak dziwne tworzy w wyobraźni dążenia? Czemu tak nieopisanie piękne, niezrozumiałe światy przedstawia duszy i każe jej tęsknić? Czy kiedykolwiek dusza znajdzie to — Dobro, Piękno i Prawdę?“

Obraz pierwszy przedstawia nam wizję ukochanego. Marzenie to ma charakter prawie że halucynacji! Wizja w tym wypadku przywołuje przedmiot pragnień przed oczy, posiada moc wyczarowania drogiego obrazu, zastępuje rzeczywistość, jest jej namiastkiem. — Drugi obraz jest raczej symboliczny, ale również wyrażony z taką sugestją, z taką obrazowością, że autorka niewątpliwie miała go jak zjawę przed oczyma, gdy o nim pisała. Obraz ten jest symbolem ułudy marzeń, po których musi nastąpić desiluzja. Wyjaśnienie, które daje autorka, tłumacząc, czemu gmach jej marzeń się musiał zawalić, jest świetne. Doskonale wyraża się w jej refleksjach też wzbogacenie jej doświadczenia życiowego, przejrzenie bolesne, ale prawdziwe. — Trzeci obraz ma znów ów wizyjny, sugestywny charakter, choć jest widzeniem czegoś mglistego, nieokreślonego, zaświatowego. Jest to sama kraina idealnych

marzeń, idealnego bytu — jakieś „piękne, niezrozumiałe światy.“

Przytaczamy jeszcze inny opis owej „krainy marzeń“ z dziennika Joanny:

Dz. VI. Joanna, str. 89, lat 15,2. — „Co za dziwne i niewygodne usposobienie posiadam! Nigdy terazniejsza chwila nie jest dla mnie zamkniętą całością — zawsze, zawsze żyję w przyszłości lub przeszłości, i to życie stanowi dla mnie jakąś czarowną krainę marzeń — ta kraina, to jakby jakieś pole bezmierne, ścierńsko jakieś, po którym snuje się lśniące w słońcu „babie lato“ snów „o tem, co było, a nigdy nie będzie“... i te nici obmotują mnie i morzą jakąś sennością uroczą... Do tego kraju nikt nie wchodzi nigdy, prócz mnie, bo i nikt by nawet nie zrozumiał tego niepraktycznego „passe temps“, które nie pozwala używać chwili obecnej! No, ale to już jakieś kalectwo moralne — zresztą ta moja kraina snów, gdzie moja prawdziwa istota prawdziwie żyje, owiana jest jakimś wielkim urokiem...”

Opis ten doskonale charakteryzuje niektóre właściwości owej „krainy marzeń“ młodzieńczych, a mianowicie to, że w niej może przebywać tylko sam twórca tej krainy, że inni jej nie znają i nie rozumieją; że w tej „krajnie snów — moja prawdziwa istota prawdziwie żyje“, to znaczy, że jest to kraina najbardziej odpowiadająca jaźni, stworzona nie tylko przez nią, ale jakby właśnie dla niej, najbardziej jej odpowiadająca, bo taka, jakiej ona pragnie.

4. Marzenia a ideały.

Niepodobna ściśle rozgraniczyć marzeń i ideałów. Można tego dokonać czysto pojęciowo przez definicję. Ale psychologicznie ideały są ideami, o których marzymy, a marzenia pragnieniami, snującymi się dookoła jakiejś idei. Ideały są pozatem blisko spokrewnione z marzeniami z psychologicznego punktu widzenia pod względem genetycznym: ideały rodzą się z marzeń.

Ideały wytwarzają się w procesie idealizacji, a już w marzeniach idealizujemy świat

1. Idealizacja sielankowa. Jedną z podstawowych form idealizacji, którą się tu bliżej zajmiemy, jest idealizacja sielankowa, jak ją nazwiemy. Jest to marzeniowy czy utopiiny aspekt rzeczywistości, w którym się życie wydaje, jakby ogrodem, parkiem elizyjskich pól, zakątkiem gdzieś w ukryciu od życia, w którym żyją ludzie idealnie dobrzy, w którym płynie życie bez burz i namiętności, w cichej

kontemplacji, w umiarkowanej wzniosłości, na łonie przyrody, w bliskim kontakcie z naturą, jako źródłem odwiecznym ukojenia i radosnej pociechy. Jako przykład niech nam posłuży sielanka wymarzona przez Korynnę:

Dz. I, c. Korynna, str. 48, lat 15. — „Otóż marzę, żeby na starość mieć kawałek pola i maleńki swój domek... Pełno kwiatów, malw moich drogich i róż... Mój pokój byłby wielką biblioteką. Kupiłabym sobie całego Słowackiego, Skargę, Kochanowskiego, Mickiewicza, Kraśńskiego, Homera i Rodziewiczównę. Stałby tam nasz czarny fortepian i Chopin i Słowacki w powodzi kwiatów w rogach pokoju. Z tego gabinetu byłyby drzwi do maleńkiej sypialni o dwóch wąskich okienkach na obrośniętą werandę. Pokoik sypialny byłby pełen dywanów, cacek i z różowopoziomkowymi tapetami i mebelkami. Łóżko byłoby złote i miałoby kotary. Mebelki też byłyby w ramach złotych. Prócz tego, okna zasłute bluszczem i duże mirty i palma. Ogródek mój miałby mnóstwo krętych ścieżek, żebym wieczorem tam mogła odmawiać różaniec, kryjąc się w powodzi malw, róż i słoneczników.“

Na sielankę tę składają się domek mały, ogródek, biblioteka, fortepian, pokoik paniński, złote mebelki jak z bajki, bluszcz, palma, różaniec — i „powódź malw, róż i słoneczników“. Jest to zakątek, ogródek, wysepka sielankowego szczęścia na burzliwym morzu rzeczywistości.

Drugi przykład czerpiemy z dziennika Krystyny.

Dz. XIV. Krystyna, str. 12, 15 lat. — „Otóż po zdaniu matury chcę iść na medycynę i później osiedlić się nie tutaj, gdzie lekarzy tyle, ale tam daleko na Kresach Wschodnich, gdzieś w wiosce zapadłej, między ciemnym ludem szerzyć oświatę, kulturę i umacniać wiarę mojego Pana wraz z leczeniem ciała. Chciałabym być doktorem ciała i duszy, mieszkać w cichej chatce i nie mieć nic, tylko książki i fortepian, na którym wygrywałabym wszystkie melodie mej duszy.“

Jest to sielankowa antycypacja pracy zawodowej wśród ludzi. W cichej chatce, gdzieś daleko na Kresach, w wiosce zapadłej, wśród książek, przy fortepianie, zamieszkała wyidealizowana dobra istota, lekarz ciała i duszy. Czytając ten obraz, czujemy doskonale, jaki on jest daleki od rzeczywistości, od znoju, brudu, niewygody, konkurencji zawodowej, walki o byt, własnych ułomności etc. W marzeniu swem autorka kwitnie w zapadłej wsi jak różyczka w cichym ogródku.

2. Idealizacja romantyczna. Jako drugą formę idealizacji marzeniowej wyróżnimy tu idealizację roman-

t y c z n ą. Rozumiemy przez to poszukiwanie nastroju „romantycznego“ w życiu, znajdowanie zadowolenia w nastrojowych, patetycznych, romantycznych obrazach, sytuacjach i przeżyciach.

Dz. XIV. Krystyna, str. 21, 16 lat. — „Odczuwam głód przestrzeni, jaką jakąś żądze zmagania się z wiatrem, słuchania jego jęku, patrzenia na gwiazdy i jazdy jakiejś piekielnej, bez końca. Jej! głową biłabym o ściany, tarzała się po ziemi i śmiała na głos do gwiazd, albo pędziła dalej w zmrok, gdzie się zlewają niewyraźne kontury ziemi z niebem. Byle prędzej, oj, co się ze mną dzieje.

Myślę: śnieg, niebo wyiskrzzone jak w „Popiołach“ a ja na „Baśce“ (ta „Baśka“ podobna do „Atlasy“); oj, użyłabym pędu. A gdyby były wilki, jeszcze lepiej.“

Czemu my żyjemy w takich spokojnych czasach (1929, przypisek autora)! Muszę kończyć, bo mi przychodzi dzikie myśli, a życie to nie p o e m a t, to proza, zwykła proza, bardzo kiepska w dodatku.“

W powyższym cytacie uderza nas przedewszystkiem zdanie: „czemu żyjemy w tak spokojnych czasach“. Trudno, zaiste, nazwać nasze czasy spokojnymi! Ale młodzież często, a może zwykle, żyje w innym świecie, świecie idealnej przyszłości, lub czarownej przeszłości, lub w świecie swych marzeń, dalej wśród bohaterów książek, które czyta, a jeszcze nie w bieżącym życiu społecznym, realnym. Krystynie brak romantycznych przygód, jakie zna z Popiołów, brak jej juna-czej swobody, brak nawet — wilków, jako „romantycznego“ tła przeżyć. Rozumiemy to jednak bardzo dobrze na tle pierwszej części opisu; przy tak żywiołowym, bezgranicznym pragnieniu pędu i nieokiełzanej swobody trudno się zadowalać odrabianiem codziennych lekcji i czterema ścianami klasy i domu.

Wacław pisze tak o sobie:

Chł. VI. Wacław, str. 63, 20 lat. — „Nie wiem, czy tylko moja, czy każda dusza pełna jest przesady i patosu. Nie mogę tkwić w mierze normalnej.“

Na jego pytanie możemy mu odpowiedzieć. Chociaż nie każda dusza jest taką, to jednak naogół dusza młodzieńcza pełna jest tego romantycznego patosu i nie może „tkwić w mierze normalnej“, bo uczucie ją ponosi i zniewala ją do romantycznych uczuć względem rzeczywistości. Zresztą Wacław sam sobie doskonale odpowiada na swoje pytanie na innym miejscu swego dziennika pisząc:

Chł. VI. Wacław, str. 76, 20 lat. — „Czy poezja istnieje w nas samych, czy nazewnątrz? Zdaje mi się, że my ją sobie sami tworzymy!“

Młodzież sama tworzy poezję w życiu, tworzy romantyzm spojrzenia na świat.

Romantycy są jej bliscy i poezja romantyczna znajduje u nich serdeczny oddźwięk, bo młodzi sami są romantykami. Zaznacza się to doskonale w dwóch poniżej umieszczonych wynurzeniach — Krystyny i Wacława. Krystyna robi porównanie między utworem realistycznym i romantycznym, między naturalizmem erotycznym, a erotyzmem idealistycznym w literaturze. Zdecydowanie oświadcza się za idealizmem romantyków i w jej wynurzeniach wyczuwamy rzeczywisty entuzjazm dla nich. Zwięzła, oryginalna ocena wartości romantyków przez Wacława pozwala nam doskonale zrozumieć, że młodzież ceni ich właśnie dlatego, że nie są realistami.

Dz. XII. Krystyna, str. 20, 16 lat. — „Mamusia nie pozwala czytać Margueritte'ego „La Garçonne“, gdyż myśli, że ja się przejmuję scenami erotycznymi, może nawet mocnymi. A ja o nich zapominam na poczekaniu i wcale nie myślę o nich. To jest m a t e r j a l i z m, ja wolę d u c h a. To też gdy czytam Mickiewicza (dziś na francuskim czytałam Dziady IV część i zapomniałam o Bożym świecie) tylko żyłam z Gustawem... Ten wiersz, w którym zwraca się do Maryli,... to najpiękniejszy poemat miłości... Co za siła! to jest D u c h, ten sam co mówi w III-ciej części „Nazywam się miljon, bo za miliony kocham i cierpię katusze“... To jest dusza, naga, szczerą w swym bólu i przeolbrzymiej miłości, a tak potężna, że oprzeć się jej nie można.“

Chł. VI. Wacław, str. 62, 20 lat. — „Narzekać na romantyków, a ja wam powiem, że niekiedy im zazdrościć powinniśmy! Bo oni przekształcają życie w ogród pełen pachnących kwiatów, raj, ...dla wszystkich.“

3. I d e a l i z a c j a m e t a f i z y c z n a. Idealizacja romantyczna prowadzi do piękna, zmienia życie na poezję, przetwarza je na piękny poemat, zwykle smutny i tęskny, ale zawsze interesujący i wzbudzający współczucie dla bohatera. Romantyk cierpi i uwzniośla swoje cierpienia, właściwym wyrazem jego jest patos. Z bólu romantycznego rodzi się wtórnie idealizacja metafizyczna, nie zadawalająca się już poezją i sztuką, lecz dążąca do znalezienia sensu cierpienia i do metafizycznego wyjaśnienia sprzecznych zjawisk istnienia. Właściwą dziedziną idealizacji metafizycznej jest religja i filozofja.

Nie chodzi tu jednak narazie o proces tworzenia się pojęć i koncepcyj religijnych i filozoficznych w psychice młodzieży. Temi zagadnieniami zajmują się dwie specjalne rozprawy innych autorów w naszej książce. Nas w związku z procesem idealizacji interesuje znaczenie marzeń i uczuć dla tworzenia się ideałów i idealizmu.

Przebieg rozwojowy idealizacji metafizycznej jest mniej więcej następujący. Po procesie desiluzji co do marzeń następuje wtórnie ich rehabilitacja. Jeżeli desiluzja nie poprowadzi młodzieży do sceptycyzmu i materializmu, co się oczywiście również często zdarza, to następuje nawrót do idealizmu, który teraz nabiera już stopniowo coraz więcej cech idealizmu metafizycznego. Podstawą takiego idealizmu jest przeświadczenie, że subiektywne dążenia, marzenia i pragnienia jaźni są nie tylko mrzonkami i płonnymi nadziejami, lecz że posiadają one również jakąś obiektywną wartość. Jest ona dwójakiego rodzaju. Po pierwsze marzenia i powstające z nich ideały stają się celem naszych dążeń i normą naszego postępowania i zyskują przez to pozytywne, praktyczne, obiektywne znaczenie. Jest to droga do idealizmu praktycznego, którym się zajmiemy później.

Po drugie psychika młodzieńcza zaczyna się przekonywać, że w tych jej złudzeniach i iluzjach jest jednak pewien czynnik wartościowy i pozytywny, a mianowicie dążenie do dobra, piękna i prawdy jako do wartości najwyższych. Idea doskonałości rodzi się z marzeń o rzeczach doskonałych. Ponieważ młodzież już doświadczyła tego, że rzeczywistość z punktu widzenia materializmu jest co prawda na swój sposób rzeczywistością obiektywną, ale z punktu widzenia potrzeb i postulatów duchowych niedoskonałą, bezsensowną, ograniczoną, więc odnajduje ona teraz ponownie swoją krainę marzeń, by z niej, po odrzuceniu elementów fikcyjnych i czysto subiektywnych, uczynić krainę wierzeń i metafizycznych wzlotów.

Możemy rozróżnić kilka form umetafizycznienia, jak np. tęsknotę za zaświatem, bunt przeciwko rzeczywistości materialnej, postulat metafizyczny i wiarę metafizyczną i religijną. Poniżej podajemy szereg charakterystycznych przykładów:

Chł. VI. Wacław, str. 24, 20 lat. — „A jednak bez złudzeń, zdaje mi się, nie mogłaby powstać prawdziwa dusza człowieka...”

Dz. VI. Joanna, str. 84, lat 15,1. — „Wszystko jest tak urządzone, jak gdyby ku wzbudzeniu tej większej tęsknoty za niebieską ojczyzną. „Albowiem wszystko co na ziemi do raju podobne, urągowskiem jest tylko i majakiem...”

Dz. XII. Krystyna, str. 15, lat 15. — „Znów zaczyna się szalone pragnienie czegoś nieuchwytnego, czegoś wielkiego, świętego.“

Chł. VI. Wacław, str. 33, 20 lat. — „Młodość to lot w górnych sferach, to wiara, że rzeczywistość od nas zależy, to walka z podłością i zatwardziałem lenistwem... Boże, cóż jest głębszego w istnieniu ludzkim, a nawet w całym bycie, jak kiedy dusza budzi się do życia, rwie się na niebotyczne szczyty ideału, tęskni do prawdy, do piękna, do dobra.“

Chł. VI. Wacław, str. 35, 20 lat. — „Różne są raje na świecie, różne na nim dusze się błakają, a jednak zawsze duchy podążać będą w jedną stronę, jak śmy do światła lecą wiecznie. Poparzą sobie skrzydła, nic to — światło widziały.“

Dz. VI, b. Joanna, str. 12, lat 16. — „Ach jak mi smutno, że nie jestem duchem!“
„Nie! Jestem duchem! jestem duchem!!“

Dz. VI, b. Joanna, str. 48, lat 16. — „Za nic ważyć sobie będziesz doczesność i wszystko, co ją w marne blaski chwila złudy ubiera.“

Chł. VI. Wacław, str. 67, 20 lat. — „Wiecznie niewygasłe dążenia i pragnienia, które, zda się, pierś rozsada. Czy to młodość, czy tęsknota duszy do raju, który przed wcieleniem w ziemską powłokę oglądała? O ileż piękniej wyznawać to drugie. Cóż jest bardziej przypominającego nędzę naszego żywota nad wyznanie Szyllera: „A ideały się rozpieczęły, którem hodował tyle lat.“ — Lepiej żyć w złudzeniach, marnie, życie całe poezją, niżeli być cynikiem życia. — Chociaż najlepiej przetwarzać życie codzienne na poezję. Takim arcymistrzem był Chrystus.“

Chł. VI. Wacław, str. 92, lat 20. — „Gdziekolwiek oczy zwrócę, wszędzie nieskończoność widzę.“

Chł. VI. Wacław, str. 97, 20 lat. — „Trzeba poza przelotną i marną rzeczywistością szukać trwałych punktów oparcia; są Prawdy, za które ginęły i ginąć będą całe pokolenia, dla nich się poświęcać nie szkoda.“

Dz. VI. Joanna, str. 114, lat 16. — „Poręką pewną i niezawodną wśród wzburzenia dawnych, nieokreślonych pragnień jest dla mnie silnie wyrozumowana i odczuła świadomość człowieczego posłannictwa i ujrzenie przez dalekie mgły — celu życia. Wiem, gdzie idę i dlatego szkoda mi tracić czas po drodze, każda chwila ma swoją wagę w wieczności. Nie

chę za nic obniżyć raz nastrojonego tonu, nie sprzeniewierzę się nigdy mojej gwiazdzie.“

Chł. VI. Wacław, str. 89, 20 lat. — „Ten tylko piękno siać może wokół, kto piękno ma w sobie. Piękno, to klejnot, który nam daje rozwiązanie wszystkich zagadek. Jenó duch w pełni zadowolić może naszą cierpiącą i tak ciekawą duszę.“

4. Idealizacja sielankowa powstaje na tle przeżyć kontemplacyjnych, estetycznych, szczególnie w związku z przyrodą i krajobrazem. Celem jej jest uwolnienie się od burz, dramatów, rozdzźwięków i rozterek życiowych w pogodzie i harmonii sielanki. Jest to ucieczka w przyrodę, w zaciśze. Dążenie do samotności, tak typowe dla pokwitającej młodzieży, stwarza marzenie o sielance. Sielanka jest wycofaniem się poza obręb wrogich sił społecznego otoczenia. Jej ideałem jest samotność, względnie samotność we dwoje na łonie natury. Bohatera czy bohaterów sielanki otaczają tylko ludzie prości i łagodni: wieśniacy, pasterze, dzieci — istoty nie mające w sobie żółci, nie znające intryg i podstępu.

Idealizacja romantyczna wypływa naodwrot z przeżyć emocjonujących, silnych, głęboko wzruszających i do takich przeżyć dąży. Wyrazem jej jest entuzjazm i patos, a nie kontemplacja. Żywiołem jej jest ruch, pęd, szal inspiracji, a nie cisza i spokój pogody. Romantyczna dusza jest niespokojna, nieutulona; nie tylko cierpi, ale oblewa swoje cierpienie rzęsistymi łzami; bolejąc nad sobą, kocha samą siebie. Uczucia romantyczne są ambiwalentne, jest to rozkosz cierpienia, piękność skargi, słodycz tęsknoty, patos udręki, rozkoszny dreszcz serca szamocącego się w bólu. Młódzież kocha swoje cierpienia — cierpienia „Młodego Werthera“ — i uwzniośla je. Przeżywając tragizm niepokoju i bolesnych zawodów życiowych, młódzież kocha jednak swoje życie, bo cierpienia są równocześnie wzruszeniami i przeżyciami, pozwalającymi, jak nic innego wejść głęboko w tajnie własnej jaźni, czuć i przeżyć samego siebie aż do najszybszej własnej głębi.

Idealizacja metafizyczna wynika raczej z przeżycia wzniosłości*). Z poczucia znikomości wszelkich doczesnych poczynañ ludzkich, ze świadomości ograniczenia i ułomności natury ludzkiej, z przeżycia tragizmu podlegania nieubłagalnym prawom ślepej rzeczywistości, przed którą nie masz schronienia i ucieczki, rodzi się bowiem nie tylko romantyczny żal nad samym sobą, ale najpierw bunt prometejski,

*) W sensie definicji Kanta—Szyllera, podanej w innej części naszej pracy

a potem wzniosła, szlachetna negacja materialnej rzeczywistości, jako roszczącej sobie wyłączne prawo do wolnej, niezależnej naszej jaźni. Zaświaty metafizyczne i idea autonomii ducha powstają może pierwotnie jako ucieczka z „padółu płaczu“ i są narazie wytworem idealizacji kompensującej cierpienia. Tradycja i kultura danego środowiska, w wierzeniach religijnych i pewnych systemach filozoficznych, nadają tym zaświatowym marzeniom o absolicie definitywną formę. Mimo to jednak samo źródło idealizacji metafizycznej, tak samo jak i innych form idealizacji, leży w samej jednostce, w jej przeżyciach i własnych subiektywnych konfliktach duchowych, powstających w okresie dojrzewania.

Na tle tych konfliktów i zmagających wewnętrznych idealizacja metafizyczna jest wynikiem postulatów, które jaźń stawia rzeczywistości, już nie we formie marzeń i życzeń, lecz zapomocą nieustępliwej, wzniosłej walki o sens istnienia i o rzeczywistość świata duchowego.

ALOJZY FLORCZAK

PRZEŻYCIE UBÓSTWA U MŁODZIEŻY MĘSKIEJ SZKÓŁ ŚREDNICH.

(Ustęp z psychologii społecznej wieku dojrzewania.)

Wstęp.

Wychowawca musi się oprzeć w swojej działalności na możliwie dokładnej znajomości psychiki ucznia, jeśli działalność ta ma być racjonalna i skuteczna. W tym celu winien uwzględnić jak najszerzej te rozmaite wpływy, którym uczeń podlega, poznać ich skutki, jak one objawiają się w odczuwaniu, myśleniu i działaniu ucznia. Dopiero wówczas psyche wychowanka stanie się dlań mniej zagadkowa i nieprzenikniona. Pewną odrębną kategorię tworzą oddziaływania czynników ekonomicznych i społecznych. Ponieważ w literaturze polskiej, o ile wiem — nie ma pracy, któraby się zajmowała badaniem ich wpływu na psychikę, podjąłem się tego zadania.¹⁾ Celem tego artykułu jest przedstawić strukturę postawy młodzieży szkół średnich wobec własnego ubóstwa. Będziemy próbowali stwierdzić, jakie składniki psychiczne są w niej zawarte i ocenić, jakie ma znaczenie przeżycie ubóstwa u młodzieży, biorąc je ze stanowiska psychologicznego. Przedewszystkiem zajmujemy się stroną uczuciową tego przeżycia, ale w miarę możliwości, będziemy również starali się zwrócić uwagę na stronę poznawczą i na postępowanie. Nakoniec będziemy próbowali ustalić pewne typy młodzieży, w związku z reakcją na złą sytuację materialną. Pracę oparłem na teorii psychologicznej W. Mc Dougalla.²⁾

¹⁾ Niech mi będzie wolno na tem miejscu podziękować gorąco WW. PP. Nacz. Wydz. K. O. S. L. L. Jusowi, kust. dr. H. Tyszkowskiemu, Dyrektorom lwowskich szkół średnich, wreszcie młodzieży za pomoc w zebraniu materiału.

²⁾ Z powodu szczupłości miejsca praca została skrócona. Opuszczony został przytem rozdział o teorii psycholog. Mc. Dougalla. Nieznających jej odsyłam do streszczenia poglądów angielskiego uczonego, pióra dra J. Chałasińskiego, umieszczonego we wstępie do tłumaczenia dzieła Mc. Dougalla „Psychologia grupy“ — Warszawa 1930.

*Skład grupy pod względem społecznym, wyznaniowym
i wieku.*

Materiał ankietowy zebrany został w lwowskich gimnazjach męskich (gimnazja żeńskie z nielicznymi wyjątkami nie odpowiadały na ankietę). Już z tego faktu wynika pewna jednostronność materiału. Odpowiedzi pochodzą od młodzieży, która wprawdzie uważa się za ubogą, ale równocześnie jest na drodze do wybicia się społecznego. Dlatego też należy znacznie wyników osiągniętych przez badanie ograniczyć tylko do tej grupy młodzieży dojrzewającej.

Tekst ankiety był następujący:

Dla celów naukowych proszę o poważną, wierną i dokładną odpowiedź na ankietę p. t.

„Stosunek młodzieży do ubóstwa“

Pytania:

I. a) „Jakie nastroje, uczucia, myśli i sposoby postępowania wywołuje u Ciebie świadomość własnego ubóstwa?“

b) „Jakie nastroje, uczucia, myśli i sposoby postępowania wywołuje u Ciebie świadomość cudzego „ubóstwa“?“

(Jasną jest rzeczą, że ci, którzy nie zaliczają siebie do „ubogich“ odpowiedzą tylko na pytanie I b)

II. Wiek odpowiadającego: lat, miesięcy?

III. Klasa?

IV. Jakim jest uczniem (nicą)? (dobrym, średnim, złym?)

V. Zawód ojca, matki lub opiekuna?

VI. Wyznanie?

Ankieta dla umożliwienia zupełnej szczerości
jest bezimienna.

W pracy niniejszem uwzględniam 549 odpowiedzi.

Celem zorientowania się w strukturze badanej grupy podaję poniżej wykazy zawodu rodziców, wyznań i wieku uczniów. Zawody: funkcjonariusze państw. 160; rolnicy (drobni) 88; kupcy 47; rzemieślnicy kwalifikowani 55; funkcjonariusze komunalni 14; robotnicy 15; zawody wolne 8; prywatni przedsiębiorcy 12; funkcjonariusze prywatni 21; duchowni obrz. greckiego i prawosławnego 15; właściciele dóbr 3; właściciele nieruchomości 2; urzędnicy prywatni 31. Bezrobotnych 36; o zajęciu niepodanem 33. 4 uczniów utrzymują zakłady dobroczynne; 4 utrzymują się sami; 1 uczeń bez bliższego określenia, kto mu pomaga. Razem otrzymujemy 549 uczniów. Zapewne, nie jest to zróżnicowanie społeczne, ściśle przeprowadzone, jednak na podstawie odpowiedzi uczniów, które często brzmią ogólnikowo, np. urzędnik lub funkcjonariusz państwowy,

trudno było to zrobić. Nadmienić jednak należy, że w każdym razie przeważająca jest kategoria funkcjonariuszów niższych.

Przynależność do grup wyznaniowych przedstawia się następująco: 262 rz. kat.; 129 mojż.; 92 gr. kat.; 11 ewang.; 2 prawosł.; 53 wyznanie niepodane. Można przyjąć, że liczby trzech pierwszych wyznań w dość dokładny sposób oddają nam liczebność Polaków, Żydów i Rusinów. Wiek badanej młodzieży zawarty jest pomiędzy 13 a ukończonym 23 rokiem życia. W wieku od 13 do 14 r. życia jest 32 uczniów; od 14 do 15 r. ż. — 51 uczniów; od 15 do 16 r. ż. — 64 ucz.; od 16 do 17 r. ż. — 82 ucz.; od 17 do 18 r. ż. — 108 ucz.; od 18 do 19 r. ż. — 95 ucz.; od 19 do 20 r. ż. — 66 ucz.; od 20 do 21 r. ż. — 31 ucz.; od 21 do 22 r. ż. — 12 ucz.; od 22—23 r. ż. — 4 ucz. i od 23—24 r. ż. 4 ucz. W zestawieniu tem uderza wielka rozpiętość wieku. Na 5 roczników szkolnych (klasy IV—VIII gim.) przypada jak widzimy 11 roczników życia.

Mamy więc tutaj do czynienia z charakterystycznym zjawiskiem przeciągania się studjów młodzieży niezamożnej. Na te lata przypadają według Tumlrza trzy fazy rozwoju psychicznego: koniec okresu przedpokwitania (11—14 lat), samo pokwitanie (14—17 lat) i adolescencja od 17 lat.

I. Grupa reagująca negatywnie na ubóstwo (około 469 uczniów).

1. Składniki wzruszeniowo - uczuciowe w przeżyciu ubóstwa.

Przeżycie ubóstwa, tworzące w doświadczeniu pewną zwartą i odrębną całość, możemy rozłożyć dla celów badania na szereg składników. I tak można w niem rozróżnić momenty wzruszeniowo-uczuciowe, intelektualistyczne, woluntarystyczne, prócz takich jak wyobraźnia, temperament. Będziemy starali się wykazać, jaki udział mają poszczególne strony w całości przeżycia. Przedewszystkiem należy zaznaczyć, że występuje ono w związku z dwoma czynnikami otaczającego nas świata, a mianowicie rzeczowym i społecznym. Jego ośrodkiem organizacyjnym są przedmioty realne, które służą do zaspokojenia naszych popędów, n. p. dostatek materialny, lub idealne, jak sztuka, nauka. Najczęściej jednak są niemi ich wyobrażenia. Składnik społeczny przejawia się w tem, że jednostka dlatego uważa się za niezamożną, gdyż porównyując się z innymi, widzi, że nie posiada tego, co tamci. Względność, porównanie zaznaczone jest już w samej nazwie. Ubóstwo jest korelatem bogactwa.

Podstawowemi składnikami przeżycia ubóstwa są: poczucie niższości, tudzież poczucie mocy, które są przyczyną wytwarzania się wyobrażenia własnego „ja“ empirycznego i uczu-

cia na nie skierowanego. Oba te składniki występują naprzemiennie w związku z sytuacją życiową, w jakiej znajduje się osobnik. Jeśli n. p. uczeń niezamożny znajdzie się w gronie bogatych kolegów, którzy umawiają się na kosztowną wycieczkę i będzie musiał z powodu braku środków zrezygnować z udziału w niej, wówczas niewątpliwie przeżyje coś, co nazwiemy poczuciem niższości. Ale ten sam osobnik może zetknąć się z jeszcze bardziej upośledzonym pod jakimś względem n. p. materialnie lub umysłowo i przeżyć wówczas poczucie mocy. W przeżyciu ubóstwa znajdują się zawsze te dwa elementy, jak sądzę, z przewagą pierwszego. Gdyby bowiem jednostka przeżywała tylko poczucie niższości, wówczas nie mogłaby powstać dążność do wydobywania się z tego stanu ubóstwa, dążność, która wynika ściśle z instynktu. Następnie trudno przypuścić, ażeby istniała tak upośledzona istota (w tym wypadku pod względem materialnym), któraby w stosunku do kogoś nie mogła czuć się wyższą. Z drugiej strony nie można przyjąć, ażeby u uczniów biednych, widzących swą gorszą sytuację na każdym kroku, grało rolę tylko poczucie wyższości. Ostatnim wreszcie argumentem jest fakt spotykany u uczniów niezamożnych, przypominający Adlerowską kompensację. Niemniej jednak poczucie mocy, jakkolwiek rzadko, ukazuje się wyraźnie.¹⁾

Poczucie niższości. Dzięki pewnym odpowiedziom, zawierającym charakterystykę poczucia niższości w stanie „czystym“, możemy zdać sobie sprawę z jego treści. Uczniowie przeżywający je czują się poniżony, podlegający wszystkim. W stosunku do bogatszych kolegów, którzy mogą sobie pozwolić na liczne przyjemności, uważa się za niższego. Znosi upokorzenia ze strony zamożniejszych kolegów, czuje się przez nich odepchnięty. Jest narażony na pogardę i szyderstwo. Widzi i odczuwa różnicę w postępowaniu z nim. Zamożny z równym sobie wita się inaczej. Biedny czuje przepaść między sobą a bogatym. Jest narażony na docinki i lekceważenie i musi je znosić. Czuje jakieś dziwne skrępowanie. Odczuwa jak łaskę ze strony bogatszych kolegów, gdy ci go zauważyli i mówią z nim. Wydaje się mu, że jest niepotrzebny. Do tego wszystkiego dołącza się brak pewności i zaufania do własnych sił, co czyni go moralnie słabszym od innych. Odczuwa: straszną bezsilność i upośledzenie pod względem społecznym, podejrzewa, że się go wstydzą; dla otoczenia staje się więc

¹⁾ Mimo nazwy użytej „poczucie“, musimy to przeżycie uważać za uczucie w formie nieskomplikowanej wprawdzie, jednak trwalszej niż pierwotne przeżycie instynktowe dlatego, że u młodzieży powyżej 13 lat trudno mówić o przeżyciach instynktowych. Sytuacje bowiem, w których uświadamiała ona sobie swoje ubóstwo, nieraz już musiały mieć miejsce.

obcym i wskutek tego zaczyna go unikać. Wreszcie nie może zawierać z powodu ubóstwa przyjaźni z lepiej sytuowanymi kolegami. Oto mamy szereg sądów niewątpliwie uczuciowo zabarwionych, których treść składa się na to, co nazwalismy poczuciem niższości. Jak widzimy czynnik społeczny odgrywa tu przemożną rolę. Spotkałem się z poczuciem niższości u 42 uczniów (20 rz. k., 8 gr. k., 10 moją., 2 ewang., 2 nieozn.).¹⁾ Pojawia się ono — jak się zdaje — częściej w okresie pokwitania i na samym początku okresu młodzieńczego. Prawdopodobnie dlatego, że wchodzi ono wówczas w skład uczuć bardziej złożonych. Przeważa wśród członków środowiska mniej kulturalnego.

Poczucie mocy, występujące naprzemian z poczuciem niższości, może je niekiedy równoważyć, a nawet lekko przewyższać tak, że w rezultacie otrzymujemy stan, który za Mc. Dougall'em nazwałbym szacunkiem dla własnej osoby. Mimo ubóstwa osobnik przeżywający je nie poddaje się tym przygniatającym go do ziemi wzruszeniom. Przeciwnie ma poczucie swej godności osobistej i uważa, ażeby go ktoś zamożniejszy nie dotknął jakimś słowem, czy też niewczesną pomocą. Wypadków takich znalazłem 8 (2 rz. kat., 2 gr. kat., 2 moją., 2 wyzn. nieozn.).

Ponadto, jak już wspomniałem, spotyka się czasem przykłady objawów poczucia mocy i dążenia do znaczenia, mających podobieństwo do kompensacji. Oto kilka z nich: Uczeń 13; 10,²⁾ moją., ojciec radca skarbu, pisze:

....„Marzę jednak zawsze o tem, by stać się kiedyś zamożnym. Posiadam skarbonkę, do której składam każdy zaoszczędzony grosz. Uzyskaną w ten sposób gotówkę odprowadzam następnie do Miejskiej Kasy Oszczędności. Ucieszyłem się też bardzo, gdy otrzymałem książeczkę wkładową, na moje nazwisko opiewającą. Pokazuję ją też z dumą moim zamożniejszym kolegom, którzy trwonią pieniądze na zbytkowne cele...”

Uczeń 17; 10, rz. kat.; ojciec rolnik; kl. VII.:

....„Ubóstwo jest to boleść, na którą przed nikim nie można się poskarżyć, każdy wyśmiej się, gdybyś usiłował przedstawić swój nędzny stan finansowy, dlatego muszę zawsze kłamać, gdy się ktoś mnie zapyta, co to kosztuje, co owo: dwa, trzy razy większą cenę podaję: niech przy-

¹⁾ Podkreślam z naciskiem, że wszystkie zestawienia statystyczne, dotyczące wzruszeń i uczuć, zamieszczone w tej pracy, nie mają charakteru ścisłości i pretensji do niej. Wiem, że inna rzecz zliczać wagę czy też wzrost uczniów, a inna zliczać przeżycia psychiczne w rodzaju wymienionych. Chodzi poprostu o bardziej dokładne określenia, niż: często, bardzo często, rzadko, niekiedy i t. p., które niewiele mówią.

²⁾ Czytaj: w wieku 13 lat 10 mies., podobnie w dalszym tekście.

najmniej przez jedną chwilę sobie pomyśli, że jestem bogaty!“

Uczeń 18 letni; rz. kat.; ojciec handlowiec; kl. VIII:

„Świadomość własnego ubóstwa wywołuje we mnie częstokroć przykre uczucie. Czuję jakby żal do dzisiejszego porządku światowego, w którym jedni mają za mało, a drudzy za dużo i ci ostatni są we wszystkim pierwsi. Złe położenie materialne budzi we mnie chęć zdobycia majątku i ta chęć jest nieraz dla mnie pobudką do pracy, ze wszystkich jednak podobnych pobudek najłatwiej o niej zapominać. Pragnę bowiem nietyle być człowiekiem „kapiącym“ od tysiący czy milionów, ile zyskać stanowisko, połączone wprawdzie z dobrobytem materialnym, ale przede wszystkim, odznaczające się władzą rozkazywania innym“.

Uczeń 18; 5, moż., ojciec kierownik gorzelni; kl. VIII:

„Wiedziałem i wiem o tem, że jestem ubogi, w ubóstwie przecież się wychowałem. Ubóstwo moje nie było mi tak ciężkie, dopóki nie zacząłem sam na siebie zarabiać, dopóki nie zrozumiałem znaczenia pieniądza. Wtedy dopiero zrozumiałem, co to znaczy mieć skapo pieniędzy, lub zupełnie czasem bez nich się obejść. Początkowo wywoływało to u mnie prosty zdaje mi się objaw — płakałem w ukryciu. Czasem to ulżyło nawet, i jakoś rażniej dźwigało się tę biedę. Wstyd, żem płakał, to prawda — zresztą nikt tego nigdy nie widział i nie domyślał się. Jednak mam dumę. Nie wiem, może to fałszywa duma i fałszywy wstyd, ale nigdy nie przyznaję się przed pierwszym lepszym do ubóstwa swego. Dławia mię słowa prośby i dobrze mię bieda musi przycisnąć, abym się starał o pomoc w tym kierunku. Chętnie w domu zjem suche pieczywo, otrzymane z domu, ale zato będąc razem z kolegami w cukierni, kiedy każdy za siebie płaci, ja nie uchylam się od jedzenia i zapłacenia, wiedząc, że zato kolacji jeść nie będę. Gdy kolega pocieszy mnie po dostaniu dwóji jakiegś, to przyjmuję to za dobrą monetę, ale nieszczęśliwa jego godzina by była, gdyby mi zaproponował zjedzenie jego śniadania, gdybym wyczuł to, lub wiedział, że on to z litości robi. Zamianę na „śniadanie“ zrobię, ale taką, aby tamten miał korzyść...“

Uczeń 18; 9, moż., ojciec ekonomem na folwarku; VI:

„Jestem zazwyczaj b. wesoły, ale tylko na zewnątrz; w głębi duszy zaś jestem smutny, nadto czuję się poniżony. Dlatego też odnoszę się z arogancją i nonszalancją do otoczenia domowego.

Bardzo mało poważam mego ojca, chociaż go b. lubię, matkę zaś szanuję bardzo. Jestem przekonany, że ubogim nie zawsze zostanę i marzę o tem b. często, w jaki sposób dojść do fortuny, gdyż zawód mego ojca nigdy mnie nie uszczęśliwi“...

Widzimy na tych przykładach, jak dążenie do znaczenia u uczniów niezamożnych przybiera rozmaite formy. Ciekawy jest zwłaszcza przykład ostatni, w którym występuje ono w szacie arogancji i nonszalancji wobec najbliższego otoczenia i braku szacunku dla ojca.

Ż a l. Wśród przeżyć uczuciowych, występujących u ubogiej młodzieży, spotykamy się z uczuciem żalu. W skład jego wchodzi poczucie niższości i wzruszenie czułości, zwrócone ku własnej osobie. Według Mc. Dougalla wzruszenie czułości łączy się z instynktem rodzicielskim i dążnością do udzielania opieki. Ponieważ jednak człowiek nie utrzymałby się przy życiu, gdyby nie miał skłonności do opiekowania się własną osobą, należy przyjąć, że wzruszenie czułości może obejmować także odczuwający podmiot. Istotnie, gdy czytamy wyznania uczniów, którzy współczują ze sobą, że są pogardzani, że nie mogą tylu rzeczy zobaczyć, co zamożni koledzy i t. d., trudno nie zauważyć, że tkwi w tem pewne roztkliwienie się nad sobą. „...A nawet na rozrywki wspólne, na które potrzeba było się złożyć, nie mogłem się zdobyć i niezliczone razy musiałem zgnieść w sobie tę chęć, a czasami nawet połykałem łzy...“ ((16; 2, kl. VI). Z uczuciem żalu spotkałem się u 47 uczniów (28 rz. kat., 3 gr. kat., 1 ewang., 10 mojż., 5 w. nieozn.). Częstość pojawiania się jego zdaje się być większą w okresie pokwitania, aniżeli w okresie młodzieńczym. Predysponowani doń są osobnicy, pochodzący ze środowisk mniej kulturalnych.

Niekiedy świadomość ubóstwa wywołuje gniew, jednak w stanie odosobnionym nader rzadko. Wchodzi on bowiem w skład takich uczuć złożonych, jak n. p. zazdrość, nienawiść.

Z a z d r o ś ć, występująca w przeżyciu ubóstwa, zawiera jako komponenty: poczucie niższości, wzruszenie gniewu i wzruszenie czułości, zwrócone ku podmiotowi a ponadto poczucie mocy. O obecności gniewu świadczą dobitnie takie fakty, jak zabójstwa z zazdrości. O istnieniu czułości wnoszę z postawy zazdrosnego. „Więc on to może mieć, a ja nie?“ Tkwi w tem chęć obdarowania własnej osoby tem, czego jej nie dostaje, a co ma inny. Stopnie i czas trwania tego uczucia są, rzecz jasna, rozmaite. Znika ona pod wpływem refleksji, porównania własnego położenia z gorszem znacznie położeniem wielu ludzi. Znaczny łagodzący wpływ wywierają czynniki takie, jak literatura piękna, ideał człowieka honoru, wreszcie system religijny. Oto przykłady:

Uczeń 14 letni; gr. kat.; ojciec czeladnik rzeźnicki; kl. IV:

„Moje ubóstwo przejawia się głównie w tem, że nie posiadam takiego ubrania, jakie mają synowie bogatych rodziców, nie posiadam nowych książek do nauki, ani nie doznaję tych przyjemności, na jakie niejeden bogatszy uczeń sobie pozwala. W chwili, gdy zastanawiam się nad swem ubóstwem, ogarnia mnie przygnębiający nastrój. Wzbudza się we mnie uczucie zazdrości, że ktoś inny ma to, czego ja nie posiadam. Po krótkiej chwili zastanawiam się, czy warto się takimi rzeczami martwić. Przypominam sobie niektóre miejsca z domowej lektury, w których jest mowa o tem, że wyżej ceniono bogactwo ducha, niż materialne i postanawiam to samo czynić.“

Uczeń 15 letni; mojż.; ojciec zarobnik dzienny; klasa IV.

„Świadomość własnego ubóstwa wywołuje u mnie uczucie jakby niższości względem kolegów bogatszych odemnie; czasem, ale bardzo rzadko, przychodzą uczucia zazdrości, które staram się usunąć, gdyż uważam zazdrość za uczucie nikczemne. Świadomość ta wzbudza we mnie nastroje smutne. Widzę cierpienia moich rodziców i według możliwości staram się im pomagać.“

Uczeń 15; 4; gr. kat.; ojciec funkcjonariusz państw.; kl. V.

„Ubóstwo wywiera na mnie przygnębiające wrażenie. Prowadzi mnie do grzechu, bo po pierwsze nienawidzę bogatszego odemnie, po drugie zazdroszczę bogatszemu...“

W obrębie uczucia zazdrości możemy spotkać się również z tem zjawiskiem „kompensacji“, o którym wyżej wspomniano.

Uczeń 16; 6; mojż.; ojciec rzemieślnik; klasa VII.

„Ubóstwo w naszych czasach stało się niestety pojęciem powszechnie rozumianem, bo dotyka ono wielką część społeczeństwa. Różni różnie na tę kwestję się zapatrują, bo trzeba rozróżnić dwa gatunki ludzi: oglądających nędzę zdaleka i tych, których ubóstwo dotyka. Gdy jeszcze byłem małym chłopcem uczono mnie w szkole, że tylko pracą można się wzbogacić i osiągnąć „szczęście“ t. zn. majątek, bogactwo. Tego rodzaju „szczęście“ nigdy mię wprowadzić nie nęciło i nie nęci, ale gorzej jest, gdy pieniędzy potrzeba nie do „szczęścia“, ale do bytowania i do kształcenia się, gdy pieniądze miały spełnić misję ważną, uczciwą, pożyteczną, gdy mają służyć jako środek do wychowania dobrych obywateli, a gdy pieniądza zabraknie. Na ławie szkolnej mam możność zetknięcia się z młodzieżą różnych sfer społeczeństwa, są bogacze, są i biedni, nawet bardzo biedni, biedniejsi odemnie. Zainteresowali mię ci pierwsi, bo... dali mi powód do zazdrości. Tak, zazdrościłem im, że posiadają to, czego mi potrzeba i w myśli układałem plan mej pracy na przyszłość w lepszych warunkach życia; przecież ja obróciłbym pieniądze na cele pożyteczne, kształciłbym się, zdobyłbym wiedzę rozległą na pożytek dla wszyst-

kich, narodu, państwa, społeczeństwa, wogóle wszystkich. Porównując zdolności młodzieży zamożniejszej z mojemu, doszedłem do przekonania, że wcale mnie pod tym względem nie prześcignęli, pracują mniej ode mnie, nie zdobywają w szkole lepszych stopni, chociaż uczyć się mogą, środków i warunków do nauki im nie brak. A jednak — są „szczęśliwi“. Teraz już nietylko im zazdrościć zacząłem, ale i nienawidzić wprost za to, że mają dużo, rozumiałem, że są to „zbrodniarze“, bo przecież odbierają ludziom uczciwym możliwość życia, „złodzieje“, okradający społeczeństwo z dobrych nabytków, którym uniemożliwiają bytowanie i vegetację, działający wprost na szkodę państwa i narodu. Nie wystarczają im tysiące, gonią za miljonem, a mnieby przecież wystarczył znikomo mały ułamek, zresztą wróciłbym go przecie w dwójnasób społeczeństwu. Ale były to tylko sny i marzenia. Naga rzeczywistość była mniej idealną i mniej poetyczną. Zginął świat urojony, świat poezji, rzeczywistość — to świat zmateralizowany, a raczej obojętny. Zrozumiałem, że cierpię, ale wiedziałem, że wytrwam na mej drodze i cel swój w życiu osiągnę, będę się kształcił w ciężkich warunkach dla dobra i pożytku państwa. Przypomniały mi się właśnie słowa naszego wielkiego Prusa: „Błogosławieni maluczy i ci, którzy cierpią.“ Właśnie w porę, by mnie utwierdzić w przekonaniu, że nie jestem gorszym od „szczęśliwych“ tego świata, że owszem stoję ponad temi rzeszami, które znalazły cel swego życia w pieniądzu. Ja cierpię, kształcę się dla społeczeństwa, a oni?... gromadzą pieniądze, dla siebie oczywiście i uczułem niezmierną litość nad upośledzonymi przez naturę, bo „ograniczonymi“ w swych pojęciach. I wcale im już nie zazdroszczę, „droga cnoty i uczciwości jest śliska“. Łatwo powinno się w życiu na niej noga właśnie takiemu „szczęśliwcowi“, mnie — nigdy, tego jestem pewien i to jedno mam do zawdzięczenia naturze, że nie zaraziła mnie żądzą złota... Brz... wzdrygam się na myśl o tem. Rozumię, że droga przeze mnie obrana, może być również i drogą życia innych uczniów biednych, rozumiem ich wielkość, potęgę ukrytą, wielbię, czczę i kocham za hart ducha, za przewyciężenie trudów, za pracę syzyfową, ale owocną, pożyteczną, piękną i szlachetną.“

Widzimy na tym przykładzie, jak skomplikowaną konstrukcję myślową zbudował — istotnie zdolny — intelekt, ażeby zaspokoić potrzebę znaczenia. Okazuje się, że jest on tutaj w służbie popędu.

Z uczuciem zazdrości spotkałem się w 57 wypadkach (23 rz. k., 14 gr. k., 2 ewang., 11 moj., 7 w. nieozn.). Tak w okresie pokwitania jak i młodzieńczym, występuje mniej więcej równie często. Jakość środowiska, co do stopnia kultury, nie wpływa na jej występowanie.

Lęk. U niektórych uczniów świadomość ubóstwa wywołuje lęk, a nawet przerażenie. Jest to po największej części obawa o przyszłość. Widząc coraz cięższe warunki życia i co-

raz trudniejsze wskutek tego studja, nie mogą obronić się przed lękiem. „Co będę robił, gdzie się podzieję po skończeniu gimnazjum?“ „Gdy mnie nie przyjmą na uniwersytet, stanę bezradny.“ „Co będzie, jeśli walka potrwa dłużej? Czy nie wyczerpię sił niezbędnych do życia?“ Oto pytania, padające wśród młodzieży. Do przeżywania lęku przyznało się 15 uczniów (6 rz. k., 7 moj., 1 gr. k., 1 w. nieozn.).

Wstręt. Niekiedy ludzie zamożni budzą w młodzieży ubogiej wstręt. Z odosobnionymi jego wypadkami spotykamy się u 6 uczniów (5 gr. k., 1 rz. k.).

Nienawiść do bogatych tworzy inne uczucie złożone, występujące niekiedy z zazdrością. Składa się ona oprócz podstawowych dla przeżycia ubóstwa uczuć poniżenia i wywyższenia się, z następujących wzruszeń: wstrętu, strachu i gniewu. Bogaci, a do tego skąpi, są uważani za szkodników społecznych i wskutek tego budzą wstręt i gniew, ale niekiedy i strach. Zdaje się, że mogą tutaj odgrywać rolę pewne wpływy rasowe, a może wyznaniowe.

Uczeń 14; 6; rz. kat.; ojciec em. urzędnik; klasa IV:

„Świadomość własnego ubóstwa naprowadza me myśli bardzo często na tory buntownicze. Dlaczego inni nawet mniej ucziwi ludzie są bogaci i nie muszą liczyć się z każdym groszem, jak niektórzy, którzy pracują dużo, a charaktery ich są szlachetne? Zwłaszcza ta świadomość, że syty nie rozumie głodnego, jest dla mnie bardzo przykra. Dlaczego bogacz odtrąca z pod drzwi swojego biednego zupełnie bez wsparcia, lub z łaski da mu 10 gr. a sam tego samego dnia w kawiarni traci setki złotych? Sam chciałbym bardzo dojść do wielkiego majątku i zdaje mi się, że mściłbym się na obecnych ciemnych biednych, zwłaszcza Żydach, którzy są ich złemi duchami.“

Nienawiść podobnie jak i zazdrość bywa niekiedy uważana za grzech. Znalazłem to uczucie u 9 uczniów (4 rz. k., 2 gr. kat. 2 moj., 1 ewang.).

Wstyd. Wbrew pozorom w badanej grupie zaledwie 17 uczniów przyznało się do jego przeżywania. Niektórzy podają wprawdzie, że przedtem wstydu doznawali, jednak obecnie już nie doznają. Gorsze ubranie, niemożność pójścia na łód z kolegami, złożenia opłat w szkole na czas, oto niektóre okazje przeżywania tego uczucia. Chociaż w podobnych warunkach mogą zachodzić różne zmiany w postępowaniu.

Uczeń 15; 2; rz. k.; kl. VI:

„Świadomość własnego ubóstwa budzi we mnie wcale niewesołe nastroje. Budzi przede wszystkim pewną nieśmiałość w moim zachowaniu się. Ponadto wywołuje pewnego rodzaju zażenowanie, którego objawami jest właśnie moje postępowanie. Wszelkiemi bowiem

sposobami staram się ukryć moje ubóstwo, uciekając się do różnych wybiegów, mających na celu wykazanie, że nie jestem wcale a wcale ubogim. Jeżeli jednak mam być szczerym, to powiem, że nie we wszystkich wypadkach ubóstwo moje wywołuje podobne postępowanie. Są wypadki wręcz przeciwnie. Gdy n. p. idzie o to, abym był zwolniony od jakiejś opłaty lub bym mógł pożyczyć z biblioteki szkolnej książki do nauki, to wtedy na gwałt robię z siebie bardzo ubo-giego, byle tylko to uzyskać.

Podobne postępowanie zauważyłem również i u mych kolegów, którzy mimo, że znajdują się w lepszym położeniu materialnem, postępują podobnie. Dlatego też nie bardzo dziwię się swojemu postępowaniu...”

Widać więc z tego przykładu, że działanie uczucia wstydu na postępowanie może być niekiedy zawieszone, a właśnie ubóstwo celowo zostaje przedstawione w barwach jaskrawych. Uważam to za swoistą formę obrony życiowej pewnej części uczniów biednych. Postępowanie takie, polegające na wykorzystywaniu swego ubóstwa w celu osiągnięcia udogodnień, przez innego ucznia jest potępione. I istotnie, jak się zdaje, posługują się tym środkiem uczniowie, u których poczucie godności osobistej niezbyt się jeszcze rozwinęło. Przeważa jednak ukrywanie swego ubóstwa, co jest bardziej zgodne z naturą wstydu.

Uczeń 16; 5; gr. kat.; ojciec rolnik; kl. IV:

„Gdy przychodzi mi na myśl, że jestem ubogi, wtedy nasuwa mi się myśl, w jaki sposób mógłbym stać się bogaty i snuję fantastyczne obrazy. Gdy wyjdę na ulicę i pomiędzy studentami wyglądam bardzo ubogo, wtedy staram się usunąć na bok, ażeby nie zwracać na siebie uwagi. Tak samo nie wiem, gdzie podziać się, gdy mnie kto obserwuje.“

Jest to sposób zachowania się typowy dla wstydzącego się. Jeśli jednak postawa taka trwa lata całe, musi doprowadzić u jednostki do wytworzenia się nawyków, bardzo utrudniających późniejsze życie, które wymaga swobody w obcowaniu z ludźmi. Nader plastyczny opis zachowania daje inny uczeń 17; 10; rz. kat.; ojciec rolnik; kl. VII:

„...„a idąc ulicą zdaje mi się, że każdy patrzy na moją starą kurtkę, buciki... rumieniec ukazuje się na policzkach, pięść kurczowo się ściska“...“

Oto inny charakterystyczny rys dla wstydzącego się, przeświadczenie, że jest on centralnym punktem uwagi swojego otoczenia, tudzież gniew towarzyszący przeżyciu. Krycie się ze swem ubóstwem może mieć różne stopnie. Podczas gdy n. p. jeden z uczniów twierdzi, że w klasie mają go za znacznie zamożniejszego aniżeli jest w rzeczywistości (co może być wy-

nikiem tylko bardzo starannego ukrywania), to drugi jest zdania, że nie należy wprowadzić ze swem ubóstwem „wyjeżdżać, aby nie dawać innym sposobności do odczucia swej wyższości nad nami, jednak nie należy w tem przesadzać, ponieważ takie postępowanie może spowodować życie ponad stan, z jego wszystkimi ujemnymi następstwami.“ Niektórzy uczniowie nieukrywanie ubóstwa biorą wręcz za złe.

Wstyd powstaje wówczas, gdy u osobnika rozwinęły się już znacznie wyobrażenie własnego „ja“ i uczucie odnoszące się doń. Nie jest wykluczone, że mała ilość wypadków, pozostaje w związku właśnie z tem. Jednostka taka, porównując siebie z inną, widzi, że brak jej pewnych cech, które wydają się jej wartościowe, z drugiej jednak strony widzi, że pod pewnym względem przewyższa ją; w ten sposób mogą u niej działać oba instynkty wywyższenia się i poniżenia się z właściwymi im poczuciami wyższości i niższości. Z tej walki obu poglądów i poczuć rozgrywającej się w tym samym czasie, powstaje zawstydzenie. Jeśli doń dołączy się ból z powodu upośledzenia pozytywnego samopoczucia, gniew na siebie samego i chęć uniknięcia uwagi drugih, otrzymujemy złożone uczucie wstydu.

W d z i ę c z n o ś ć złożona ze wzruszenia czułego, powstającego w podmiocie dzięki sympatii i ze wzruszenia niższości spotykamy tylko raz.¹⁾

M ł o ś c i w o ś ć powstaje ze współdziałania gniewu, występującego na tle rozwinętej samowiedzy i uczucia, odnoszącego się do własnego „ja“ wraz z bólem. Spotkałem się z jednym wypadkiem tego uczucia. Mamy w nim do czynienia ze znacznie rozwiniętą, mimo młodego wieku, świadomością społeczną (ucz. z IV kl. 14; 6).

P o g a r d a (2 wypadki; 2 rz. k.) złożona z wzruszenia wstępu i wzruszenia gniewu, odnosi się do ludzi zamożnych, albo do zamożności samej, której dla życia duchowego odmawia się znaczenia. — Przeżycie ubóstwa może wchodzić w stosunki z innymi kompleksami przeżyć, takimi jak: miłość do rodziców, miłość do osoby płci drugiej, wreszcie z przeżyciem religijnem.

W obrębie miłości do rodziców młodzież uboga przeżywa takie uczucie, jak wdzięczność i współczucie. Wdzięczni są synowie biednych rodzin za posyłanie ich do szkoły, a ponieważ widzą, z jaką to niesłychaną trudnością przychodzi, zarabiają często lekcjami, ażeby wydatki na siebie zmniejszyć do minimum. Także głębokie współczucie dla niedoli rodziców idzie często w parze z wdzięcznością (17 rz. k., 6 moj., 1 ewang.,

¹⁾ Więcej razy występuje ona w związku z miłością do rodziców, przez co wchodzi w skład odrębnego kompleksu.

1 gr. k.). W jednym wypadku spotykamy się z przeżyciem ubóstwa w związku z miłością do płci drugiej.

Uczeń 17; 2; gr. kat.; matka wdowa, zarobnica:

„Jestem biedny... Znajduję się teraz w krytycznem położeniu. Na tamtegorocznych ferjach wakacyjnych musiałem chodzić do roboty, aby zarobić sobie na odzienie. Czuję się jakby odosobniony od szkolnych kolegów. W pełni odczuwam, że oni gardzą mną dlatego, że jestem biedny... Nie patrzę się na nich. Mam jednak postanowienie „uczyć się“ dla siebie i dla kogoś w przyszłości. Ktoś jest jedyną pociechą mego serca... A więc mam dwie myśli: uczyć się, aby być bogatym (rozumie się, że nie milionerem) dla siebie i dla kogoś.“

Kompleks religijny, z jego centralnem wyobrażeniem Bóstwa, jako potęgi najwyższej, od której wszystko, co się dzieje i jak się dzieje, jest zależne, wraz z uczuciami dokoła niego zgrupowanemi, wkracza również swym wpływem w obręb przeżycia ubóstwa. Wywołuje takie uczucia jak: wdzięczność Bogu za to, co się ma, nadto takie postawy, jak ufność w jego opiekę i pomoc w kończeniu studjów i poddanie się woli Bożej.¹⁾ Wpływ systemu religijnego przejawia się dalej w tem, że zazdrość i nienawiść do bogatych ocenia się jako grzech i dlatego potępia się ubóstwo jako jego przyczynę. Nadto znosi się łatwo ubóstwo bez uczucia wstydu, ponieważ zasady chrześcijańskie nie pozwalają na to (cytuje się tu słowa Chrystusa o bogaczu, któremu trudno wejść do nieba), a również z tych samych przyczyn przebacza się bliżnim, którzy pogardzają biednym (8 rz. k., 3 gr. k., 2 moj., 1 praw.).

Na tem kończy się przegląd stanów uczuciowych ściśle oznaczonych, których analiza daje nam ich części składowe. Oprócz tego mamy dość liczną grupę uczuć, które młodzież ogólnie scharakteryzowała ze względu na ich nieprzyjemne zabarwienie. (Uczucia przykre 35 uczn.; smutek 30 uczn.; przynębnienie 6 uczn.; gorycz 4 uczn.; nieprzyjemne 2 uczn.; nie licujące z wiekiem młodzieńca (?) 1 uczeń.) Wszystkie te ogólne określenia zdają się świadczyć o podkładzie jakiejś przykrości; na jej tle tylko mogą one powstawać. Mc. Dougall — jak wiadomo — przyjmuje taki stan (w przeciwieństwie do przyjemności) jako część niezbędną do powstawania naszych uczuć.

¹⁾ Tutaj zacytuje przykład sceptyzmu religijnego w związku z przeżyciami ubóstwa. Oto co pisze uczeń 17;2, mojż.; ojciec: dostawca kamieni:

„To niby nasz los“... (biednych) „...A kto tym losem rządzi? Pan Bóg? nie chce mi się jakoś wierzyć. Obietnice rajy dla ubogich mało są dziś przekonujące. Chciałoby się poprostu tu na tym świecie mieć codziennie kawałek chleba i nic więcej...“

To samo, co o uczuciach ogólnie określonych, można też powiedzieć o nastrojach. Wszystkie one (z wyjątkiem „komizmu“) łączą się ściśle ze stanem przykrości (cierpienia), który tworzy tak często spotykaną część składową przeżycia ubóstwa. Stan cierpienia wraz ze stanem przygnębienia towarzyszą właściwym wzruszeniom i uczuciom występującym w przeżyciu ubóstwa. Nie tworzą one same przez się stanu wzruszeniowego. Łatwo to zrozumieć, jeśli sobie uprzytomnimy, że w przeżyciu tem tak wielką i istotną rolę gra dysharmonja poczuć wywyższenia się i poniżenia z przewagą drugiego. Wśród wypowiedzi o nastrojach znalazłem takie określenia: przygnębiające 78 uczniów; smutne 64 uczn.; przykre 50 uczn.; pesymizm 28 uczn.; zniechęcenie do życia 19 uczn.; rozgoryczenie 11 uczn.; niezadowolenie 11 uczn.; niechęć do pracy 8 uczn.; ponury 6 uczn.; posępny 3 uczn.; „powagi“ 5 uczn.; rozdrażnienia 2 uczn.; zły 3 ucz.; troski 3 ucz.; niemiły 1 ucz.; cierpienia 6 ucz.; zwątpienia 3 ucz.; komizmu 2 uczn.

2. Poglądy uczniów na ubóstwo i bogactwo.

Młodzież uboga, natrafiając na każdym kroku na trudności, związane z mieszkaniem, ubraniem, książkami, pożywieniem, opłatami szkolnemi, rozrywkami, wreszcie z dążeniem do znaczenia, stara się odpowiedzieć na pytania, powstające w jej umyśle, a dotyczące ubóstwa, bogactwa i przyczyn ich istnienia. Ta praca młodocianego umysłu jest po największej części nieoryginalna, ogranicza się do przejęcia poglądów, rozpowszechnionych czyto w środowisku społecznem ucznia, czy też w prasie. Są jednak objawy także samodzielnego ustosunkowania się do zjawisk. Nieraz spotykamy się z błędnem ich ujęciem. Przez dłuższy czas nie pojawia się określenie pojęcia ubóstwa w sposób logiczny. W roku ż. 17; 2 mamy definicję przez opis tego rodzaju: „jest się ubogim, gdy nie ma się pracy lub nie jest się do niej przygotowanym.“ Dopiero około 18 r. ż. zjawia się logiczna definicja: „Ubóstwo jest to pozbawienie nas pewnych warunków życiowych, w których powinno się kształtować nasze życie“; „ubóstwo jest to brak koniecznych do życia środków“; ubóstwo to brak środków względnie trudność w zaspokojeniu potrzeb życiowych.¹⁾

Poglądy na genezę ubóstwa są czworakiego rodzaju. Pierwszy uważa, że ubóstwo i bogactwo są zjawiskami, danymi nam od najdawniejszych czasów jako rezultat przeznaczenia; drugi odznacza się dążnością do tłumaczenia ich istnienia wrodzonymi różnicami w uzdolnieniu; trzeci ujmuje

¹⁾ Przykład raczej psychologicznej definicji ubóstwa mamy w cytowanej już odpowiedzi ucznia 17; 10 letniego z kl. VII.

to zagadnienie ze stanowiska walki o byt i nierównego podziału dóbr. Zdawałoby się napozór, że darwinistyczny aspekt na życie, powinien zjawiać się nieprędko u młodzieży. Tymczasem znajdujemy go już u ucznia w 13; 7 r. ż.

Ubóstwo budzi „żał... ponieważ już za młodu zostaje się wciągniętym w okrutną walkę o byt, która nie przebiera w środkach, a która wreszcie ogromnie wyczerpuje“ — pisze 17; 2 letni uczeń.

Wreszcie czwarty pogląd, godny zastanowienia u ucznia w tym wieku, głosi: „Wielu ludzi staje się biednymi przez niemoralność. Człowiek niemoralny niema silnej woli i jest niezdalny do pracy.“ (14; 5; rz. kat.; matka wdowa po rolniku; kl. IV).

Ocena ubóstwa jest przez uczniów najrozmaiciej przeprowadzana. Stanowisk jest wiele, nawet sprzecznych ze sobą. Najogólniejszą cechą tych ocen jest ich dwuwartościowość pozytywna i negatywna. Występuje to zjawisko nierzadko u jednych i tych samych osobników. Oto przykład takiej oceny, w której tkwi wewnętrzna sprzeczność wartościujących sądów: „...Niedostatek hartuje człowieka, wyrabia siłę woli, rezygnacji, rzutkość, walka ta doskonali go (a przecież chciałoby się być bogatym).“ (17; 2, kl. VII, moj., ojciec dostawca kamieni).

Wartościowanie ujemne ubóstwa stanowczo w odpowiedziach przeważa. Oceny ujemne twierdzą, że: ubóstwo nie pozwala często zdolnym jednostkom na studia i dlatego jest czemś, co doprowadza do biedy i nędzy; przeszkadza w realizowaniu pięknych planów życiowych; powoduje przerwy w nauce, choroby, rodzinne „kataklizmy“; działa wprost paraliżująco na myśl i przeszkadza skupić się, wskutek czego rozwój umysłowy nie może mieć normalnego przebiegu; jest klęską społeczną, gdyż rodzice nie mogą dać dzieciom środków do życia; „jest jakby kalectwem moralnem“. Nadto dla niektórych jest ubóstwo przeszkodą w zawieraniu przyjaźni i utrzymywaniu stosunków towarzyskich. 17; 6 letni uczeń pisze, że „ubóstwo jest pół drogi do grobu“. Inny jest zdania, że „własne ubóstwo analizowane rujnuje człowieka psychicznie“. Czyni go ono przesadnie zapobiegliwym i trwożliwym o przyszłość. Oprócz powyższych wad wskazują odpowiedzi jeszcze na to, że człowiek ubogi ma niejako zamkniętą drogę do działania, jest od wszystkich zależny, potrzebuje wsparcia, które jest upokarzające. U niektórych ludzi przybiera to takie formy, że świadczy o zaponmieniu o własnej godności. Ubóstwo może być tak przykre, że jednostka mniej odporna nieraz schodzi na drogę występku lub odbiera sobie życie.

Obok wymienionych stron ujemnych mamy w odpowiedziach wyliczone strony dodatnie ubóstwa. Jak już powie-

dzieliśmy ma to miejsce znacznie rzadziej. I tak przyznaje się ubóstwu właściwość hartowania, wzmacniania ambicji i poczynañ, wyrabiania: zapobiegliwości, oszczędności, ufności w Boga, poddania się woli bożej, praktyczności, przedsiębiorczości, samodzielności. Ono zmusza do pracy i umożliwia ją dzięki temu, że niema środków na rozrywki. Stąd też spotykamy takie określenia ubóstwa, jak: „Ubóstwo to droga do bogactwa (17; 4); „ubóstwo jest bodźcem do zdobycia lepszych warunków życiowych (18; 4); „ubóstwo jest podniecią do intensywnego działania“ (19; 5). Uderzają odosobnione zresztą poglądy, że: ubóstwo przyczynia się do szybszego rozwoju umysłowego jednostki i trafniejszego wartościowania społeczeństwa; że człowiek żyjący w ubóstwie ma o wiele więcej radości i zadowolenia, aniżeli żyjący w dostatkach i bogactwie; że człowiek zmuszony niedostatkiem do walki o byt może poznać w całej pełni walory życia.

Ubóstwo jest według niektórych mniej dotkliwe, jeśli życie jednostki kształtuje się w niem od początku. Daje się ono najwięcej odczuć w większych ośrodkach; występuje tutaj masowo i wskutek tego tworzy jaskrawy kontrast z bogactwem; rozpiętość między tem, co się ma, a tem, co chciałoby się mieć, jest tutaj bardzo duża. Młodzież uświadamia sobie względność ubóstwa. Jeden potrzebuje więcej, aniżeli inny, ażeby wydajność ich pracy była równa. Zdaje sobie też sprawę z tego, że ten sam osobnik zależnie od stopy życiowej społeczeństwa może być ubogi względnie zamożny, jeśli raz będzie przebywał w środowisku o wysokiej stopie, drugi raz o stopie wymagań niewysokiej.

W odpowiedziach młodzieży spotkałem się z podziałem ubogich na pewne grupy. Podział ten został przeprowadzony według trzech zasad: 1. według przyczyny ubóstwa, 2. według jego stopnia i 3. według łatwości, z jaką ubogi odwołuje się do miłosierdzia bliźnich. Do pierwszej grupy należą ubodzy, którzy: a) nigdy bogatymi nie byli; są to ubodzy „z przeznaczenia“, „zrządzenia losu“, co „nie mają szczęścia“; b) z powodu jakichś nieszczęśliwych zbiegów okoliczności stracili dobrobyt lub możliwość pracy (np. kaleki); c) stali się nimi z powodu własnej lekkomyślności; ostatni są obdarzani najmniejszą dawką współczucia, czasem pogardą; i d) stali się nimi z powodu wyzysku bliźnich. Do drugiej grupy są zaliczani: a) skrajnie ubodzy, bez dachu nad głową, bez pracy; b) ubodzy, którzy mają możliwość zarobku i zdobycia kawałka chleba ciężką pracą. Trzecia grupa obejmuje tych, którzy: a) z łatwością pójdą żebrać, bo to nie przedstawia się im jako coś haniebnego; b) zrobią to w ostateczności po walce dumy ze smutną koniecznością; i c) tego nie zrobią. Ostatnia podgrupa rozpada się z kolei na dwie części: na tych a), którzy

giną z głodu, albo śmiercią samobójczą. Pierwsi są uważani za największych bohaterów oraz b) grupa obejmuje rozmaitych złodziei, zbrodniarzy. Zwykle samobójców i innych wykończonych potępia się łatwo. Nie zwraca się jednak dostatecznej uwagi na to, jak małą rolę odegrała w ich upadku wola. Zresztą potępiające społeczne środowisko jest częściowo winne, bo nie przyszło im z pomocą.

Specjalną przyczynę tak dzisiaj rozpowszechnionego ubóstwa widzi młodzież w przesileniu gospodarczym, które ogarnęło cały świat. Złożyło się na nie cały szereg przyczyn, mianowicie: ostatnia wojna, nadmierne skupienie pieniędzy w kilku miejscach (Francja, milionerzy amerykańscy), zbrojenia, rozwój techniki, wzrost ludności, zmaterjalizowanie ludzi i w związku z tem zwiększone wymagania, chęć użycia i rozrzutność, wreszcie bezplanowa nadprodukcja. Walka z kryzysem łączy poniekąd wysiłki różnych państw. Ich to głównym obowiązkiem jest temu przeciwdziałać, ponieważ zubożałe społeczeństwa mogą się stać dla nich niebezpieczne. Także i zamożni ludzie, którzy wcale lub mało ucierpieli, powinni stanąć do walki. Lecz jest bardzo mało takich ludzi, sami egoiści! Niektórzy z uczniów sądzą, że same społeczeństwa winny zwalczać skutki kryzysu. Specjalną opieką należy otoczyć dzisiejszą młodzież, ponieważ na niej dzisiejsze stosunki gospodarcze mogą się odbić w przyszłości. Państwu zaś będzie potrzeba obywateli zdolnych do wysiłku i walki. Walka z kryzysem winna posługiwać się takimi środkami, jak: oszczędność, stwarzanie nowych źródeł pracy (podjąć ruch budowlany), usunięcie kobiet z posad, nakładanie osobnych podatków na rzecz biednych, zmniejszenie przez państwo długów, podatków lub rozłożenie ich na raty, wreszcie poświęcenie się i umiłowanie bliźniego, postępowanie według etyki kościoła katolickiego.¹⁾ O ile poprzednie refleksje młodzieży miały pewną dozę oryginalności, to jak widzimy w powyższych poglądach na kryzys znajdujemy odgłosy z prasy. Wszystkie przyczyny przesilenia, wymienione przez młodzież i wszystkie sposoby walki, te i inne były i są podawane w setkach artykułów prasy codziennej. Świadczy to jednak o zainteresowaniu młodzieży ubogiej publicystyką gospodarczą. Niektórzy z uczniów nie wierzą w poprawę położenia gospodarczego w najbliższym czasie.

Młodzież odróżnia zamożność, dostatek od bogactwa. Prawie wszyscy odpowiadający pragną w przyszłości cieszyć się

¹⁾ „Jednym ze środków walki z ubóstwem winno być szerzenie zamilowania do ubóstwa, zamilowania takiego, jakie przed wiekami głosił św. Franciszek z Assyżu. Nauka jego o konieczności pokochania ubóstwa uszczęśliwiła mnóstwo ludzi.“ (19; 9; rz. k., ojciec robotnik rolny, kl. VI).

albo jednym, albo drugim, „bo majątek nie jest już przywilejem jakiegoś szlacheckiego dziedzictwa, lecz winien być zdobywany przez każdego człowieka z osobna.“ Mimo to jednak ludzie, którzy dzisiaj zaliczają się do tych grup, nie cieszą się sympatją ubogiej młodzieży. Spotyka ich często zarzut lenistwa, rozrzutności, skąpstwa, przez które ściągaają na siebie nienawiść młodzieży, budzą w niej rozgoryczenie i zazdrość. Bogaci uczniowie odsuwają się w szkole od kolegów biednych. Twierdzą, że nie mają z nimi nic wspólnego, lub że ci nie są odpowiedni dla nich towarzystwem.

Już w młodocianym umyśle powstaje problem powodzenia materialnego ludzi o małej wartości moralnej i naodwrot niepowodzenia ludzi uczciwych. Dlaczego tak jest na świecie? To pytanie dręczyć może już ucznia 14; 6 letn. (wyżej cytow.). W związku z tem ostro są potępiani „dorobkiewiczze wojenni“ i dzisiejsi „fałszywi bankruci“, ponadto trwoniący grosz publiczny. Ludzie zamożni nie mają tych licznych trudności życiowych, które są udziałem biedaków. Są oni jakby specjalnie uprzywilejowani; jednak ten przywilej nie jest zależny ani od zdolności, ani od wykształcenia. Wogóle w rozmieszczeniu bogactw widać więcej kaprysu losu niż sprawiedliwości. Równocześnie z tym ujemnym osądem ludzi bogatych spotykamy się u młodzieży z licznymi objawami idealizmu społecznego. Często można spotkać się z wyrażonemi pragnieniami, niekiedy żądaniami w sprawie pomocy dla warstw niezamożnych. Udzielać jej winni ci, co więcej posiadają. Należy ich zapoznawać z biedą, o której rozmiarach często nie mają pojęcia i w ten sposób wpłynąć na nich. Winni oni zwłaszcza szerzyć wśród biednych oświatę.

Nader nieliczni odnoszą się do bogactwa z niechęcią. Nie przynosi ono szczęścia, z tego powodu strata jego nie powinna łamać człowieka, a co gorsza, przyczynia się do upadku moralnego. Nie daje ono tej wartościowej i korzystnej praktyki życiowej, jaką daje ubóstwo.

Szereg uczniów zwraca uwagę na znaczenie pieniądza w dzisiejszych stosunkach. Już około 16 roku życia spotykamy się z objawami wytwarzania się poglądu, który Jerusalem nazwał panekonomizmem.¹⁾

Uczeń 16 letni; mojż.; ojciec cukiernik; kl. VI:

„Dziś świat opiera się właściwie tylko na pieniądzach, a ci, którzy nie mogą się niemi poszczycić, zostają spychani na najniższy

¹⁾ Panekonomizmem nazywa J. pogląd, który przyjmuje pieniądz za bezwzględny miernik wartości, nie tylko ekonomicznych, ale i duchowych; że za pieniądze można wszystko nabyć; pogląd posuwający się aż do obliczania kosztu i ceny samego człowieka. (Jer. „Der Krieg im Lichte der Gesellschaftslehre“, Stuttgart 1925.)

stopień człowieczeństwa i zazwyczaj kończą w najokropniejszej nędzy." Nawet człowiek ograniczony może wiele zyskać dzięki swym środkom materialnym. Spostrzega się to nawet w szkole, co nie powinno mieć miejsca.

Uczeń 17 letni; mojż.; ojciec bez zajęcia; kl. VI:

„Niestety tak jest, że kto ma pieniądze, ten ma wszystko, choćby był największym głupcem. Spostrzegamy to na każdym kroku i choćby w szkole. Szkoła, która powinna by stać poza nawiasem zasobów materialnych uczniów, tego nie czyni. A i temu winien jest kryzys, który ogarnął obecnie cały świat. Wykładowcy w szkołach, nie mogąc żyć z swoich skromnych pensyj, muszą się uciec do innych sposobów, a to korzystania z majątku swoich uczniów. Gdy jakiś dureń odpowiada wobec profesora, przez niego „zblatowanego“, a to się bardzo często zdarza, i dostaje ocenę „pierwszą“, chwytła mnie chęć zbicia takiego „pedagoga“, która się zwiększa przy pytaniu ucznia, może nie bardzo uzdolnionego, lecz ubogiego. Lecz dajmy temu spokój!...”

Dalsze odpowiedzi jeszcze dobitniej podkreślają znaczenie pieniędzy. „Pieniądz otwiera drogę do wszystkiego, do szczęścia (oczywiście nie do zupełnego), powodzeń, radości, pieniądz wreszcie otwiera drogę do... pieniędzy! Czemże wkońcu jest świat? Jednem wielkiem koliskiem, zasypańcem banknotami i ludźmi, goniącymi za nimi i popychającymi się, nie zważając niekiedy na zasady etyczne....“ (17; 10). Pieniądz jest nazywany największym dobrem, potęgą wszechwładną, o większym znaczeniu niż zdolności. „Cóż w dzisiejszych czasach kultu pieniądza znaczą zdolności bez zasobów pieniężnych...“ (19 lat). Posiadanie pieniędzy wpływa wybitnie na samopoczucie ucznia. 16; 4 uczeń pisze: „Gdy mam pieniądze, świat jest przedemną otwarty i czuję się wesół...“

Płace dzisiejsze są według zdania wielu uczniów stanowczo za małe, niewystarczające na utrzymanie rodziny. Żąda się ich podwyższenia do takiego poziomu, żeby umożliwiały zaspokojenie wszelkich potrzeb pracownika.

W myślowem ujmowaniu własnego ubóstwa spotykamy pewien rys charakterystyczny, mianowicie skłonność do porównywania swojego położenia materialnego z położeniem drugih. Postępowanie to ma najczęściej charakter obronny przed zbytnią troską z powodu własnej biedy. Tylko jeden uczeń (na 30, którzy tak czynią) oświadcza, że mógłby się wprawdzie pocieszyć w ten sposób, jednak cudza niedola jest czemś mało pocieszającym.

Nie wszyscy uczniowie wyrażają szczegółowo myśli, związane z przeżyciem ubóstwa. U pewnej liczby uczniów (około 30) spotykamy się z ogólnymi określeniami: myśli smutne,

ponure, przykre, rozpaczliwe, ciężkie, czarne, niemiłe, pesymistyczne. Chociaż o materialnej stronie refleksji nic nam one nie mówią, to jednak oddają nam stany cierpienia i przygnębienia, które im towarzyszą.

3. Rozwój świadomości znaczenia pieniądza.

Oto poglądy na ubóstwo, które panują dzisiaj wśród niezamożnych uczniów szkół średnich. Jak przedstawia się ich rozwój ze stanowiska psycho-socjologicznego? Od najwcześniejszych chwil swego życia dziecko zdobywa szereg doświadczeń, wynikających z zetknięcia się jego ze światem zewnętrznym, które dostarczają mu materiał do tworzenia wyobrażeń wzgl. później pojęć i konstrukcyj z nich wytworzonych. Zadaniem tych konstrukcyj jest: ująć myślowo otaczającą go rzeczywistość. Wraz z szeregiem rozmaitych kategorii wyobrażeń tworzy się grupa wyobrażeń ekonomicznych i społecznych. Pierwszem wyobrażeniem z tej serii jest wyobrażenie dobra (w sensie ekonomicznym). Dziecko przekonywa się rychło, że pewne przedmioty pozostają w pewnym określonym doń stosunku, mają pewne właściwości, zaspokajające jego potrzeby i że ono samo pożąda tych przedmiotów. Jakkolwiek treść tego wyobrażenia wytwarza się już wcześniej, to jednak nazwa ogólna, związana z temi wszystkimi przedmiotami, dobro, zjawia się późno, około 14 r. ż. Drugiem podstawowem wyobrażeniem jest wyobrażenie pieniądza jako środka, za którego pośrednictwem można nabyć potrzebny przedmiot. Funkcję przygotowawczą spełniają tu transakcje zamienne przedmiotami, przeprowadzane przez dzieci z dziećmi i ze starszymi¹⁾, uczestniczenie dziecka przy kupnie-sprzedaży, dokonywanem przez rodziców. Fakt często spotykanej wśród dzieci zabawy „w sklep” dowodzi zainteresowania temi sprawami. To przeżycie „na niby” rychło staje się przeżyciem „na serio”, wiadomo bowiem, że dzieci wcześniej otrzymują drobne kwoty na słodycze, które nabywają osobiście. Wówczas zdobywają one pełnię zrozumienia tego, co to jest pieniądz i do czego służy w praktyce życiowej. Pewne zmiany natury emocjonalnej może wprowadzić jeszcze okoliczność kupowania za pieniądze przez siebie zarobione.

Zdobywszy wyobrażenie pieniądza i jego funkcji społecznej — uświadamia sobie dziecko powoli znaczenie pracy zarobkowej. Sądzę, że rozwój tego zrozumienia odbywa się

¹⁾ Ze starszymi wymienia dziecko „usługi”. N. p. obiecują mu, że za zjedzenie mniej smacznej kaszki dostanie kawałek ulubionej czekolady.

najwcześniej i najłatwiej u dzieci rzemieślników, pracujących w domu na rachunek własny, a to dlatego, że dziecko jest świadkiem całego procesu gospodarczego, jaki się dokonywa w domu ojca. Takie chwile, jak choroba lub brak pracy, uświadamiają dziecku nieraz w sposób przykry (głód) związek ścisły, zachodzący między pracą ojca, a dobrobytem rodziny. Ojciec pracą może zarobić pieniądze, za które może nabyć różne dobra, na własność. To ostatnie wyobrażenie było już przygotowane przez zabawki, z którymi dziecko mogło robić, co chciało: zniszczyć, zamienić lub podarować. W tych stosunkach tkwią również podstawy rozumienia budowy zawodowej społeczności. Inne dzieci ojców, pracujących poza domem, trudniej i później zdobywają te wyobrażenia. Nakoniec należy wspomnieć o tem, że dzieci jeszcze w okresie przedszkolnym zapoznają się często w domu z „oszczędnością“ (różne skarbonki), „pożyczką“ i „procentem“ (pożyczanie oszczędności „na procent“ członkom rodzeństwa). W życiu dziecka są więc warunki wystarczające do zdobycia pewnych wyobrażeń gospodarczych. I istotnie dzieci je zdobywają. Pewną rolę w pogłębieniu tych zdobyczy odgrywa szkoła powszechna (ćwiczenia rachunkowe).

Ale łatwe początkowo do zaspokojenia potrzeby dziecka wzrastają ilościowo i zmieniają się jakościowo w takim stopniu (rozszerzenie środowiska społecznego przez szkołę, rozwój naśladownictwa i t. d.), że rodzice nie mogą już ich zaspokoić. I wówczas wkracza w psychikę dziecka przeżycie ubóstwa. Jak wiemy, grają w niem wybitną rolę popędy, wzruszenia i uczucia. One to stają się powodem pracy umysłu, dążącej do uwolnienia podmiotu od trudnej sytuacji życiowej. Umysł, jak widzieliśmy poprzednio, podejmuje cały szereg problemów społ.-gospodarczych, które stara się rozwiązać bądź o własnych siłach, bądź z pomocą otoczenia.

Uczniowie badani mają wykształcone podstawowe pojęcia, o których co dopiero była mowa. Nieraz niektórzy z nich występują już jako zarobkujący. Pieniądz jest czemś wartościowym, ponieważ posiada właściwość usuwania przykrości, wynikającej z niezaspokojonego pragnienia. I nie tylko dlatego. Może on także zaspokajać „zachcianki“, t. j. pragnienia daleko wybiegające poza obręb najkonieczniejszych potrzeb. Praca umysłu ubogiego ucznia dalej prowadzona w tej dziedzinie, odkrywa ludzi, którzy posiadają wiele tych brakujących jemu środków. Życie wielkiego miasta z jego wspaniałymi lokalami, przedstawienia kinowe umożliwiają poczynienie tych odkryć. (Zresztą i te były już poprzednio przygotowane przez rozmaite baśnie i opowieści o bardzo bogatych panach i biedakach.)

Zwłaszcza szkoła średnia umożliwia zetknięcie się biednych uczniów z zamożnymi. Wprawdzie ci ostatni nie mają nadmiaru środków, gdyż są im wydzielane przez rodziców; wprawdzie nie mają takiej swobody ruchów jak dorośli, jednak to, co jest, wystarcza, ażeby u uczniów biednych przez kontrast wywołać świadomość ich ubóstwa. Zamożni uczniowie są wolni od tych strapień, które są udziałem niezamożnego ucznia; mogą sobie pozwolić na wiele rzeczy, które dla tego ostatniego mogą być tylko przedmiotem marzenia. Wydają mu się czemś wyższem od niego, zwłaszcza jeśli różnicę w położeniu materialnem podkreślają swoją nieprzystępnością i traktowaniem z góry ubogich kolegów. Równocześnie spostrzega ów niezamożny uczeń, że w klasie jest wielu takich jak on i że tych „wyższych“ jest znacznie mniej. Zbliżenie się do podobnych jemu jest łatwiejsze niż do tamtych i faktycznie się dokonywa. Wspólne troski, poglądy i pragnienia wytwarzają w nich poczucie pewnej odrębności grupowej. Podobnie zamożni uczniowie przez bliższą styczność między sobą podkreślają fakt tworzenia osobnej, różnej od ubogich grupy. Postrzeżenia odosobnione ludzi zamożnych, poparte tem żywym doświadczeniem szkolnem, są przyczyną podziału ludzi na ubogich i zamożnych. Do pierwszej grupy zalicza się tych, którzy znajdują się w podobnej lub w jeszcze gorszej sytuacji jak dany osobnik niezamożny, tworzący sobie pogląd na te sprawy, do zamożnych tych, którzy są lepiej od nich uposażeni. W miarę czynionych doświadczeń postępuje różniczkowanie obu tych zbiorowisk na mniejsze. Po stwierdzeniu tych faktów budzi się u uczniów ubogich chęć wytłumaczenia, dlaczego tak jest. Najłatwiejszem ale i najgorszem jest przyjęcie jakiegoś przeznaczenia. Uciekają się doń ci, którzy nie mogą sobie dać rady z zagadnieniem. Inni wnikając głębiej w naturę problemu, podają różnice uzdolnienia, walkę o byt i zły podział dóbr, niemoralność ludzi, którzy wskutek tego stają się niezdolni do pracy. Do takich wytłumaczeń dochodzi młody umysł przy wybitnej pomocy otoczenia. Albo przez porównanie sytuacji materialnej i społecznej własnego niekulturalnego środowiska z położeniem ludzi wykształconych, przy czem wykształcenie identyfikuje się ze zdolnościami; albo przez naświetlanie stosunku pracy i kapitału ze stanowiska walki klas. Niewątpliwie działają tutaj także wpływy lektury: książek, broszur i dzienników.

Wytłumaczenie zjawiska ubóstwa jest w pewnym sensie także wytłumaczeniem zjawiska bogactwa i w tym kierunku rozszerzają świadomość uczniów niezamożnych.

W ocenie ubóstwa młodzież uwzględnia przedewszystkiem interes jednostki, niemniej jednak jest świadoma jego ujemnych skutków społecznych. Rozwój etyczny, dokonywujący

się równocześnie i nakazujący pewne uczynki oceniać jako moralnie złe lub dobre, spleta się z tym rozwojem świadomości społeczno-gospodarczej, jaki skreśliliśmy. Młodzież z tego stanowiska potępia pewne sposoby postępowania, pewne cechy charakteru n. p. bogacenie się w czasie wojny kosztem nędzy mas, fałszywe bankructwa, skąpstwo i t. p. Podobny wpływ wywiera rozwój religijny. Mogą one nawet doprowadzić do supremacji pojęć etycznych czy też religijnych i niemal zupełnej negacji dążeń ekonomicznych. Są to jednak rzadkie wypadki. Naogół prawie wszyscy ubodzy uczniowie, przekonawszy się na sobie i na swoich rodzicach, którym wiele poświęcają uwagi, jak ciężkie jest życie człowieka niezamożnego w dzisiejszym ustroju, zaczynają pragnąć bogactw, zamożności i to staje się celem ich pracy. Pragnienia te są często przeniknięte altruizmem. Po zdobyciu majątku obiecują zająć się niezamożnymi. U niektórych cenień pieniądza zaczyna powoli przechodzić w kult; pieniądz jest uważany za wartość najwyższą. Skreślony rozwój poglądów odbywa się w latach od 14 do 18 r. życia. W tym roku jest już skończony i dalsze lata (w obrębie lat opracowywanych) nie przynoszą niczego nowego.

4. Składniki woli w przeżyciu ubóstwa.

Warunki realne, w jakich pędzi życie młodzież uboga, nie pozwalają jej na zaspokojenie takich popędów, jak: wywyższania się, zabawy, a choćby nawet jedzenia. Dlatego budzi się w niej dążenie do stworzenia sobie korzystniejszych warunków bytu. Ażeby to zrobić, trzeba: a) uznać sytuację aktualną, za składającą się z elementów niestałych, które mogą być przy pomocy pewnych czynności wymienione na inne odpowiednie, umożliwiające zaspokojenie popędów; b) następnie trzeba mieć zdolność wyobrażenia sobie takiej sytuacji i c) wreszcie trzeba mieć wyobrażenie rodzaju czynności, przystosowanej do zamierzonego skutku. Sytuacja upragniona jest celem, pożądaniem. Czynności to środki do celu. Jak z tego widać, do zaistnienia procesów woli jest potrzebny duży rozwój zdolności do tworzenia wyobrażeń, porównywania ich, łączenia i rozłączania.

Rozwój samowiedzy i świadomości społeczno-gospodarczej jest w latach objętych naszym badaniem natyle dokonany, że ogromna większość młodzieży naszej może jasno, choć ogólnie ująć sytuację, której pragnie i środki wiodące do niej. Pożąda ona: bogactwa, zamożności, pieniędzy, usunięcia ubóstwa, polepszenia bytu, usamodzielnienia, ukończenia studiów i możliwości pomagania rodzicom. Jako środki wylicza: pracę, oszczędność, uczenie się, nauczanie drugih (lekcje). Cele, do

których młodzież uboga dąży, są więc odległe w czasie. Dopiero po szeregu lat trwania dążenia może ona spodziewać się jego zaspokojenia. Staje się to przyczyną pewnego rysu charakterystycznego u niej. Jest zwrócona więcej do przyszłości niż do terażniejszości, która ją ma przygotować.

Praca. Młodzież niezamężna widzi swoje możliwości polepszenia bytu w pracy. Kładzie ona nacisk na jej systematyczność i wytrwałość. W intensywności pracy przejawia się często działanie popędu do walki. Praca jako środek zdobycia lepszego położenia materialnego narzuca się młodzieży dzięki obserwacji środowiska, w którym jest ona podstawą egzystencji. Niemalży zdaje się wpływ mają sugestie, pochodzące od takich haseł, jak: „Oszczędnością i pracą ludzie się bogacą.“ Praca, wymieniana przez młodzież, przybiera zapewne najczęściej postać uczenia się, chociaż spotykamy się niekiedy z pracą nad własnym charakterem, a nawet z pracą fizyczną, zwłaszcza w czasie feryj. W kilku wypadkach spotykamy się z ujmowaniem pracy, jako obowiązku wobec społeczeństwa i państwa. Pracę jako środek wybitcia się wymienia 80 uczniów (44 rz. k., 11 gr. k., 19 moż., 6 wyzn. nieozn.).

Oszczędność. Innym środkiem do realizacji celu jest oszczędność (lub umiarkowany sposób życia). Młodzież oszczędza tak ubrania jak książki i wogóle wstrzymuje się o ile możności z wydatkami. Tutaj należy oczywiście i składanie pieniędzy. Nieraz przypisuje się oszczędzaniu zbyt wielkie znaczenie dla jednostki, uważa się je za proces, tworzący niezwykle kapitały. Nie wie młodzież jeszcze nic o „spiżowem prawie płacy“, które jest ujęciem znanego faktu gospodarczego, że płace oscylują około kosztów utrzymania, a więc nie dają wielkiej możności oszczędzania. Poglądy takie są najprawdopodobniej wynikiem bezkrytycznego przyjmowania haseł propagandowych, dotyczących oszczędzania. Oszczędność wymienia 77 uczniów (38 rz. k., 13 gr. k., 2 ew., 1 praw., 19 moż., 4 w. nieozn.).

Uczenie się jest również jednym z narzędzi. Ono umożliwia szybkie ukończenie szkół i zdobycie samodzielnego bytu. Nader rzadko mamy do czynienia z uczniem, któryby uczył się dla samej wiedzy i któryby cierpiał z powodu utrudnień w jej zdobywaniu. Wynikałoby z tego, że instynkt ciekawości nie odgrywa w przeżyciu ubóstwa zbyt wielkiej roli. Odpowiadałoby to nieźle stosunkom w starszym społeczeństwie naszym, gdzie z dalszem pogłębianiem wiedzy po zdobyciu pewnej jej ilości, niezbędnej do zajęcia jakiegoś stanowiska, także rzadko się spotykamy. Młodzież uboga uczy się również dlatego, ażeby w ten sposób spłacić dług wdzięczności wobec rodziców, ażeby im sprawić w ten sposób przyjemność. Uczenie się wymienia 35 uczniów (27 rz. k., 2 gr. k., 5 moż., 1 nieozn.).

Uczenie drugich, udzielanie lekcji pośrednio tylko służy zdobyciu stanowiska. Bezpośrednim jego celem jest umożliwić naukę szkolną. Młodzież uboga często utrzymuje się całkowicie przy ich pomocy, czasem pomaga w ten sposób rodzicom, przeznaczając zarobek na opłaty szkolne. Niekiedy ma do rozporządzenia kwoty w ten sposób zdobyte na własne potrzeby. Uczniowie skarżą się na marne wynagrodzenie za nie, chociaż dzięki nim czasem przeżywają chwile radości, mogąc sobie niejedno kupić. Ujemny skutek tego zajęcia stanowi brak czasu na wypoczynek, jeśli uwzględnimy jeszcze konieczność przygotowania się samemu do szkoły.

Uczeń 17; 5; moż.; ojciec kelner (bezrob.) pisze:

„Ojciec mój jest obecnie bez posady. Ja zaś muszę się sam utrzymywać, t. j. sprawiać ubrania i płacić chesne w szkole. Wprawdzie nie skarzę się wcale na moje ubóstwo, lecz muszę powiedzieć, że jest mi obecnie bardzo ciężko, gdyż mam trzy lekcje. Po lekcjach muszę się dopiero uczyć, a pora ta jest nieodpowiednia, gdyż wypada mi się uczyć dopiero o 9-tej godz.“

Stosunkowo niewielu uczniów zarobkuje w ten sposób (30; 12 rz. k., 1 ew., 1 praw., 14 moż.!, 2 w. nieozn.); nie wszyscy znajdują lekcje. Jeden z uczniów utrzymuje, że łatwiej w dzisiejszych ciężkich czasach znaleźć 5 zł, aniżeli korepetycję.

Oprócz tych głównych sposobów postępowania, mających za cel wydobyć się z ubóstwa, możemy jeszcze wyróżnić takie, które mają cel doraźny najczęściej ukrycia stanu materialnego. Należą tutaj skrytość, kłamstwo, unikanie otoczenia. Są one rzadko wyliczane. Kilku uczniów wstrzymuje się od wszelkiej aktywności, przyjmując jako postawę: cierpliwość i czekanie. Zaznaczyć należy, że uczniowie wiele razy podkreślają, że postępowanie ma być „uczciwe“, „zgodne z prawami ludzkiemi i boskiemi“. W związku z dążeniem do celu pozostaje zjawisko wzruszeń pochodnych: zaufania, nadziei, troski, bojaźliwości i rozpacz. Bardzo licznie występują u młodzieży ubogiej nadzieja i troska, inne rzadko.

5. Inne składniki w przeżyciu ubóstwa.

Wspomnieć jeszcze należy o marzeniu na jawie w przeżyciu ubóstwa. Niekiedy — ale rzadko — występuje ono jako forma zastępcza zaspokożenia dążenia do znaczenia. Marzący na jawie widzi się w roli wprost przeciwnej tej, w jakiej występuje w realnem życiu. Jest na stanowisku, zamożny, pomaga rodzicom i ludziom ubogim. Raz nawet spotykamy się z marzeniem, przemieniającem w lepszy ustrój świata.

II. Grupa reagująca pozytywnie na ubóstwo (około 80 uczniów).

Dotychczas omawialiśmy uczniów, którzy reagowali w wieloraki sposób na własne ubóstwo. Obecnie poświęcimy uwagę tym, u których nie spotykamy się z podobnym zachowaniem. Wśród nich możemy rozróżnić takich, którzy: 1. są zadowoleni ze swego ubóstwa; 2. zajmują wobec niego postawę obojętną i 3. nie zastanawiają się nad nim. Grupa zadowolonych liczy 32 uczniów (17 rz. k., 6 moż., 2 gr. k., 4 w. nieozn.). Różne są powody tego zadowolenia. Przestawanie na małym jest już wynikiem oceny możliwości finansowych rodziców i przystosowania się do nich, już stwierdzenia, że są jeszcze biedniejsi. Niemalą rolę odgrywa tutaj także i przyzwyczajenie. Zamożność nie przedstawia siły atrakcyjnej dla członków tej grupy, bo nie jest ona „alfą i omegą szczęścia“, bo pociągałaby za sobą wieczną troskę o nią, chociaż dąży się czasem do miernego polepszenia swego położenia materialnego. Nacisk kładzie się na takie wartości, jak: młodość, zdrowie, siła i zdolności. Wyraźnie przeciwstawia się zdrowie w ubóstwie, bogactwu w chorobie. Zdrowie, siła i zdolności pobudzają do przeciwstawiania się losowi i do walki z nim, walki, która jest pojmowana jako jakaś „próba życiowa“.

Ciekawe jest wytłumaczenie własnej postawy wobec ubóstwa ucznia 14; 5; rz. k., matka wdowa po rolniku; kl. IV:

„Świadomość mego ubóstwa nie wywołuje u mnie żadnego nastroju przygnębiającego. Owszem jestem nawet z niego zadowolony, gdyż nie tylko ja sam jestem ubogi na świecie. Ubogich przecież jest o wiele więcej, aniżeli bogatych. Ileż to dzieci opuszczonych przez rodziców w Rosji i Chinach? One nie mają ani jedzenia ani wogóle żadnej opieki. Chociaż nieraz jest mi żal, gdy bogatszy kolega gardzi mną, lub innymi. Jednak nie odczuwam do niego niechęci i przebaczam mu to w każdej chwili, gdyż jestem katolikiem i naśladowuję Pana Jezusa. On chociaż był Stwórcą świata, jednak był ubogim, a drugim przebaczał... Sądzę, że gdybym był bogaczem, to szybko bym uległ złym pokusom; cóżby mi przyszło z bogactw, jeżeli bym miał poplamioną duszę. Przecież muszę pamiętać o śmierci i o sądzie ostatecznym.“

Inny uczeń 15; 10 r. ż. zajmuje fatalistyczne stanowisko, sądząc, „że jakie jest położenie danego człowieka, takim powinno ono być i człowiek nie powinien starać się go zmienić“... Stan, który polega na konieczności ograniczania wydatków, uważany jest za lepszy, niż możliwość zaspokojenia wszystkich zachcianek, lepiej przygotowuje do życia. Wyrabiają się takie cechy charakteru jak oszczędność, skromność, pracowitość, a nawet pobożność. Pewnego ucznia nauczylili sami bardzo biedni rodzice miłości ubóstwa, zadawałania się tem, co się

ma i niezadania nic ponadto (19; 9). Inny 18-letni uczeń nie pragnie bogactwa. Czuje się najlepiej w towarzystwie kolegów biednych. Bogactwo mogłoby go wbić w pychę, a to nie jest wcale „piękne”. Chce pozostać w takim stanie, w jakim się znajduje obecnie i wśród równego mu otoczenia. Podstawą zadowolenia z ubóstwa może być również pewne wyrachowanie, polegające na przeświadczeniu, że przyszłość będzie b. zła. Wówczas to przyzwyczajanie się obecne do małych wymagań jest uważane za pewnego rodzaju ćwiczenie na przyszłość (18—19 r. ż.). Wreszcie pojmowanie ubóstwa, jako tło do radości z błahych drobnostek, sprawionych sobie za pieniądze, zarobione lekcjami, jest również przyczyną zadowolenia.

Grupa uczniów obojętnie ustosunkowujących się względem własnego ubóstwa liczy 45 członków (23 rz. k., 9 moj., 8 gr. k., 5 w. nieozn.). Uczniowie nie reagują oni (czasem i u nielicznych lekkie niezadowolenie, smutek). Pogoda, wesołość są zachowane jako stany dominujące. Cechuje ich również ufnosć we własne siły, młodość, wierzą, że pracą zdobędą lepszą przyszłość. Jeden kpi ze wszystkiego, bo jak twierdzi, na niczem mu nie zależy. Jedni nie przejmują się swem ubóstwem, bo są przyzwyczajeni, inni bo to tak czy tak nic nie pomoże, a jeszcze inni, bo są od nich jeszcze biedniejsi. „Kryzys, twierdzi pewien uczeń, nie dotknął go, bo już przed kryzysem było mu tak źle, że gorzej być nie mogło.” „Jakoś to będzie”, „Grunt się nie przejmować”, powiedzenia uczniowskie, spotykane w ankiecie, oddają może najlepiej ich postawę. W grupie tej objawia się dążność do zdobyczy umysłowych, uważanych za trwałe.

W trzeciej grupie mamy 2 uczniów (2 gr. k.). — Jeśli teraz zechcemy wytłumaczyć taką postawę wobec ubóstwa, będziemy musieli przyjąć kilka jej przyczyn. Główną będzie osłabienie popędów takich, jak popęd do znaczenia lub zabawy. Dalszą będzie pewne przeintelektualizowanie własnej sytuacji życiowej (ubóstwo ćwiczeniem do późniejszych przejść; tłem dla radości), hipertrofia życia religijnego (naśladowanie Chrystusa), wreszcie temperament. Rola jego — jak mi się wydaje — jest duża zwłaszcza w drugiej grupie. Z odpowiedzi ankiety możnaby wnioskować, że należą tu uczniowie o żywym temperamencie, szybkim rytmie; wniosek taki jednak wymagałby sprawdzenia przy pomocy bardziej specyficznych dla zagadnienia metod.

III. Zakończenie-synteza.

Przeżycie ubóstwa u młodzieży męskiej wieku dojrzewania jest względnie wyodrębnioną i zwartą całością psychiczną, zawierającą w sobie składniki popędowe, wzruszeniowo-uczuciowe, intelektualne, woluntarystyczne i inne.

Geneza jego ma charakter wybitnie społeczny. Z popędów pierwotnych grają w niem rolę przede wszystkim: popęd do wywyższenia się, poniżenia się, nadto walki, ucieczki, ciekawości, rodzicielski, tworzenia czegoś, wreszcie popędy natury fizjologicznej (jedzenia, płciowy). Z pseudoinstynktów sympatja, suggestja, popęd do zabawy, naśladownictwa, temperament. Oprócz uczuć prostych (wzgl. wzruszeń), odpowiadających poszczególnym popędom, występują uczucia złożone takie, jak: żal, zazdrość, nienawiść, wstyd, wdzięczność, mściwość i pogarda. Tłem ich występowania są stany przykrości i przygnębienia. W dziedzinie umysłowej jest ono bodźcem do zdobycia poglądu na szereg faktów społecznych, jak: ubóstwo, zamożność, budowa klasowa społeczeństwa. Przyczynia się również do konstrukcji celu dążenia i wynalezienia środków doń prowadzących (praca, oszczędność, uczenie się i uczenie drugich). Proces dążenia do celu wyzwala wzruszenia perspektywne: zaufanie, nadzieję, troskę, bojaźliwość i rozpacz. Z tych wybitną przewagę mają nadzieja i troska. Niekiedy towarzyszy temu przeżyciu marzenie na jawie. Przeżycie ubóstwa może wchodzić w związki z przeżyciami: miłości do rodziców, do osoby płci drugiej, życia religijnego i moralnego.

Jakie znaczenie ma ono dla jednostki? Trzeba stwierdzić, że pozostające w związku z niem zbyt częste wyżywianie się popędu do podlegania, przy równoczesnem znacznem ograniczeniu możliwości zaspokojenia popędu do znaczenia ma ujemny wpływ na postawę osobnika wobec świata społecznego. Przybiera on bowiem zwolna postawę zależności. Młodzież uboga, wiedząc i czując to, właśnie o tę postawę prowadzi walkę, rozjaśnioną światłem nadziei; jednak walka to trudna, zwycięstwo w niej wątpliwe. Na szczęście młodzież tego nie wie dokładnie. Przeczuwa tylko. Wybicie się ekonomiczne, a w związku z tem społeczne, jest dzisiaj szczególnie trudne. Z chwilą jednak, gdy w przyszłości przekona się o tem, czeka ją wielki zawód życiowy. Temu zawodowi życiowemu przypisać można tak dużą ilość ludzi rozczarowanych, apatycznych. W walce tej młodzież wyrabia sobie takie cechy charakteru, jak: hart woli, ambicję, oszczędność, pracowitość, ufnosć w Boga, praktyczność, przedsiębiorczość, samodzielność, lecz także skłonność do zazdrości, wstydu, nienawiści, mściwości, kłamstwa, skrytości. Nie obronią one większości jej przed kapitulacją i kompromisem. Tragizm tego przeżycia polega na sprzeczności, jaka zachodzi z jednej strony między aktywnością popędów, a z drugiej paraliżującymi nastrojami, o charakterze wybitnie depresyjnym, zmniejszającym efekt pracy młodzieży, tudzież oporem środowiska społecznego.

Pod względem uczuciowym przeżycie ubóstwa wzbogaca człowieka. Wytwarza zdolność odczucia cudzego bólu, zdol-

ność opartą na bezpośrednim przeżyciu niedoli. Jest to cecha pod względem społecznym nader cenna. Stopniowo ideałem młodzieży niezamożnej staje się człowiek bogaty, żyjący w dostatkach, na szczęście, jeszcze wspomagający biednych. Kilkunastu uczniów myśli o nauce jako celu ale i tych część jest zmuszona zrezygnować z niej. Nauka szkolna, praca, oszczędność to tylko środki, które mają umożliwić zdobycie ekonomicznej niezależności. Panekonomistyczny pogląd utwierdza się wśród młodzieży niezamożnej wprost w sposób konieczny i naturalny. Jest to objaw niekorzystny w stosunku do młodzieży zamożnej, która ma możliwość tworzenia sobie bardziej „idealnych“ ideałów. Możemy to ocenić jako upośledzenie młodzieży biednej. Nie dość, że nie może ona dążyć do ideału piękna, prawdy, w naszych stosunkach ekonomiczno-społecznych musi ona tworzyć sobie ideał, do którego droga jest bardziej beznadziejna jak do tamtych. Można by to nawet nazwać złośliwością losu. Zaznaczyć jeszcze należy, że nie wszyscy biedni uczniowie reagują silnie i negatywnie na ubóstwo. W naszych badaniach wyróżniliśmy pewną grupę (około 80 uczniów), którzy mimo ubóstwa czują się zadowoleni, albo też odnoszą się doń obojętnie.

W związku z poglądami panującymi dzisiaj na okres dojrzewania, jako okres wielkich burz uczuciowych w duszy młodzieńca, dołączają się tutaj w odniesieniu do uczniów niezamożnych jeszcze czynniki natury społeczno-ekonomicznej. Społeczne dojrzewanie tej młodzieży jest w dziedzinie uczuciowej powodem nader przykrych przeżyć, które są wynikiem jej ciężkiej sytuacji ekonomicznej. W oddziaływaniu wychowawczem należy moment ten uwzględnić.

MIECZYŚLAW LEWIŃSKI

PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNE PODSTAWY HARCERSTWA.

*„Twierdzą, że ruch skautowy jest najbardziej ważkim
przyczynkiem wychowania naszych czasów.*

*Jako nauczyciel skłaniam głowę przed genjuszem
Baden-Powella, który w jednym dziesięcioleciu więcej
uczynił dla używatnia metody wyrabiania charakteru,
niż dokonali wszyscy szkolarze amerykańscy od czasów
wylądowania pierwszych osadników Anglii.“*

*(Dean James E. Russel Columbia University New
York — Educational Review, czerwiec 1917.)*

I. Wstęp.

Na wstępie prośba i zastrzeżenie. Prośba, by przez słowo „harcerstwo“ rozumieć pracę na odpowiednim poziomie postawionych ośrodków harcerskich, z pominięciem wypadków dyktantyzmu i niezrozumienia ducha skautingu. A teraz prowadzące nas odrazu do właściwego zagadnienia zastrzeżenie. Harcerstwo nie jest ani wyłącznie wychowaniem fizycznym, ani też przysposobieniem wojskowym, nie jest także mniej lub więcej sympatyczną ideologią lub organizacją, lecz jest to wykończony system ogólnowychowawczy, antycypujący w pewnym zakresie praktykę „szkoły twórczej“. Oto jedynie zdrowe i naukowe stanowisko wobec harcerstwa. Fakt, że skautingiem posługują się różne grupy społeczne i narodowe, że równie dobrze i konsekwentnie służy faszystowskiej „Balili“ jak komunistycznemu „Pionierowi“, świadczy tylko na korzyść systemu. Ruch młodzieży, wyzwalający jej aktywność, oparty intuicyjnie na impulsywnych pokładach psychiki, nieuznawanych i tłumionych wszelkimi sposobami przez tradycyjną szkołę, musiał żywiołowo wtargnąć w świat zainteresowań dziecka a zatem i nowoczesnego wychowawcy.

Wychowywanie jest niekiedy nieświadomą, instynktową, niekiedy zaś świadomą funkcją społeczną. Harcerstwo w swych

początkach było raczej przejawem, wyrazem nieświadomego działania społeczeństwa. Skauting powstaje poza murami oficjalnej szkoły, powstaje mimo niej lub nawet wbrew niej. Automatycznie i instynktownie wzrasta jednak świadomość znaczenia nowego ruchu — systemu.

Harcerstwo się instytucjonalizuje. Tradycyjne instytucje szkolne, ewoluując w kierunku nowego ideału pedagogicznego, spotykają się z nim na wspólnej drodze. W harcerstwie całego świata obserwujemy wyraźną heterogonię celów jego organizacji. Pierwotne zupełnie zrozumiałe zainteresowanie się nowym ruchem przez sfery wojskowe ze względu na wychowanie fizyczne, polowe, rozwijanie zaradności i odwagi, udziela się sferom pedagogicznym. Harcerstwo i szkoła usiłują współpracować. Ta szkoła, która niedawno często pozostawała z nim nawet na stopie wojennej, sama poszła doń w konsekwencji żelaznego prawa ewolucji z prośbą o pomoc. Zmusza ją do tego teoria nowego wychowania, rozglądająca się za nową praktyką i metodyką wychowania. Nie można zaprzeczyć, że jest to dość ciekawe zjawisko z dziedziny socjologii współczesnego wychowania.

Gdzie leży tajemnica powodzenia skautingu oraz jego popularności u dziecka i młodzieży?

Odpowiedź może być tylko jedna. Skauting stanął odrazu na silnych podstawach psychologicznych; uczynił to intuicyjnie, zupełnie niezależnie od jakiejkolwiek teorii pedagogicznej lub badań psychologii dziecka. I z tego to tytułu nowoczesna psychologia pedagogiczna ma powód do wdzięczności wobec niego: Harcerstwo a względnie jego siła przyciągająca dla dziecka stanowi bowiem jeden z walnych argumentów, przemawiających za słusnością niektórych jej przesłanek.

Przypatrzmy się więc bliżej tym psychologicznym założeniom systemu Baden Powella.

II. Psychologiczne przesłanki systemu.

Aktywność dziecka pojęta jest w harcerstwie omal że behaviorystycznie. Dziecko, postawione wobec konkretnych sytuacji i zadań, kształci samorzutnie swe postępowanie; staje się dobre, zaradne czy dzielne, bo takim być systematycznie się przyzwyczajają. A „dzieci stają się moralnie dobrymi raczej przez to, że mają sposobność do dobrego postępowania i to w taki sposób, że im to sprawia przyjemność, aniżeli przez pouczenia moralne“ (Green, Psychoanaliza w szkole). Dobrze stosowany system skautowy, zmuszając dziecko do dobrego uczynku w imię jego własnej ambicji, unika wszelkiego kaznodziejskiego werbalizmu tak, jak unika go i w zakresie wyuczania właściwych sobie umiejętności. Nie zakazy, lecz

praktyczne nakazy — oto dewiza choćby zbioru „praw harcerza“, pedagogicznie wyżej stojącego od wszelkich regulaminów i ustaw wychowawczych, które opierają się właśnie na zakazie, więc formie negatywnej w przeciwieństwie do doradczo-pozytywnej formy zbioru praw harcerza.

Ustosunkowanie się do instynktów dziecka w harcerstwie jest także pozytywne, nie negatywne. Miast lekceważenia i tłumienia tej olbrzymiej psychicznej energii nieświadomego, zręczne wykorzystanie jej i sublimacja. Profilaktyka wobec złych a ćwiczenie w dobrych przyzwyczajeniach — oto zasada systemu. Na zainteresowania, wypływające z głębin psychiki pierwotnych instynktów, umiejętnie zarzuca wędkę swej metody harcerski instruktor. Utrzymując wychowanka w nieświadomości sobie tylko znanego celu wychowawczego, rozwija jednak przyszlą jego osobowość. Instynktem, który rodzi u dziecka pierwotne zainteresowanie się harcerstwem, jest dający się utożsamiać z Adlera popędem do mocy instynkt walki. Częściowo wyżywa się on naturalnie w grach i ćwiczeniach skautowych, częściowo subiektywizuje się dla celów samowychowawczych („Czuwaj“ naturalnie nad sobą), sublimacja wreszcie jego reszty zużyta zostaje w systemie zastępowym na uspołecznienie jednostki. Są to wyraźne metody oparcia się o popęd ale dla celów jego opanowania. Typowa dialektyka rozwoju osobowości według psychoanalitycznego punktu widzenia. Rzeczywiście, „z zadziwiającą śmiałością i wiarą w chłopca, co cechuje w nim wielkiego wychowawcę, oddał Baden Powell pod władzę tego uszlachetnionego instynktu walki wszystkie popędy, które mogą współdziałać w osiągnięciu wyniku, nie wzgardził żadnym, instynkt budownictwa, zamięłowania do pochodów na wolnym powietrzu, zainteresowanie opowiadaniem o indjanach, złodziejach, miłość do zwierząt — wszystkim tym upodobaniom dał ujście, zmuszając je wszystkie jednak do służenia jednemu jedyemu celowi, przygotowaniu do walki, pojętej w bardzo wysokiem moralnem znaczeniu“ (Bovet, „Instynkt walki“).

Płytko pojęty skauting przedstawia niebezpieczeństwo nieumiejętnego posługiwania się motorem energii tego instynktu: powoduje wtedy powstanie błędnych pojęć o harcerstwie jako metodzie wychowania militarnego. Nic fałszywszego! „Nazwa harcerza nie jest wzięta w znaczeniu wojskowem — zaradność i poleganie na sobie są naczelnymi siłami i zaletami, dzięki którym stajemy się ludźmi — pragnęlibyśmy uniknąć drillu wojskowego w wychowaniu naszych mężczyzn — harcerze są dziećmi wolnych przestrzeni a nie żołnierzami na żarty“. (Baden Powell), „Wskazówki dla skautmistrzów.“ Oto autorytatywne słowa twórcy skautingu.

Obowiązek wykonywania przez dziecko codziennie dobrego uczynku stanowi doskonałą ilustrację wykorzystania instynktu przekomarzania się (więc i walki) dla celów ogólnowychowawczych, nic z militaryzmem nie mających wspólnego. Powiada Bovet („Instynkt walki“): „Jest to genialny pomysł Baden Powella, ów „bon tour“, miły figiel codzienny, który doradza on płać swoim harcerzom, nie kosztem a na korzyść bliźniego; miła niespodzianka zarówno jak złośliwy figiel zaspokajają ten sam instynkt — pozwalają przekonać się o własnej sile.“

A nie jest to wcale jedyny przejaw sublimacji z tego rodzaju możliwości.

Ważniejsze są te objawy omawianego instynktu, które w dziecku wychodzą na zewnątrz jako żywiołowe dążenie do znaczenia, jako chęć pokazania się a to pod wpływem mniej lub więcej głębokiego poczucia swej niepełnowartościowości. Tu skauting przygotowuje przynętę, którą z takim zadowoleniem połyka każdy mały „wilczek“ — podaje mu ją w stanie surowym i naturalnym — lecz zjednawszy już sobie dziecko, swolna uspołecznia na różnych stopniach swej metody jego pierwotny indywidualizm. Że dzieje się to bez udziału świadomości wychowanka, gdyż ta ostatnia zjawia się dopiero na pewnym poziomie wyrobienia harcerskiego, to dowód, że harcerstwo jest rzeczywiście nowożytnym systemem wychowawczym. Psychologia instynktu doszła dziś do poglądu, że sublimacja dążności instynktowej dokonuje się skuteczniej właśnie wtedy, gdy niema co do celu działania świadomości wychowanka.

„Dając swym członkom mundury i odznaki, harcerstwo daje im od samego początku możliwość pokazania się; harcerz zwraca na siebie uwagę, a to jest miłe dla każdego chłopca. Ślubowanie, jakie składa, wymaga od niego z drugiej strony odrazu uległości i czci wobec pewnych osób. Uległość ta przedstawia mu się realnie, bo jest połączona z pewnymi obowiązkami; organizacja zastępowa i odznaki zastępów nakazują lojalność wobec pewnej grupy. Udział harcerzy w uroczystościach zbiorowych stanowi środek do stopniowego rozszerzania koła tej społeczności, względem której dziecko ma poczucie lojalnej przynależności — od zastępu i drużyny do miasta, powiatu, państwa.“ (Green, Psychoanaliza w szkole.)

Dziecko zrozumie stopniowo, że zadowalające poczucie pełnowartościowości może uzyskać tylko przez lojalność wobec grupy; zrozumie też, iż uzyskać je jest w stanie przez grupę i razem z nią, przez pracę dla niej i w niej. Pierwotne indywidualistyczne „ja“ dziecięce przerodzi się w zastępie na uspołecznione, dumne „my“.

Rywalizacja we wzajemnem wyróżnieniu się przerzuci się z poszczególnych jednostek na grupki, zastępy i drużyny. A wtedy możemy być pewni dokonanej już sublimacji popędu.

Przyznać trzeba, iż dzieci cierpią nader często wskutek wad wychowania rodzinnego na poczucie swej niepełnowartościowości. Z niego to wyprowadza dziecko, jak uczy charakterologia, fałszywe i fikcyjne linje życiowe i plany postępowania, reguluje swój stosunek do społeczeństwa. Niezużyta energja i afektywna gotowość dziecka stwarzają niebezpieczeństwo fałszywej kompensacji.

Przyzwyczajenia, „trening“ życiowy, to tylko jedna strona zagadnienia wszelkiego kształcenia, więc i osobowości. Druga nie mniej ważna to odwaga do tego ćwiczenia, odwaga życiowa. Jakże rzadko pamiętają rodzice a nawet szkoła o wyrobieniu jej u dziecka. „Im słabsze się dziecko czuje w jakimś otoczeniu, tem silniejszy jest jego pęd do postawienia się na pierwszym miejscu“ powiada Adler (Heilen und Bilden). Uczucie niepełnowartościowości, ów brak odwagi życiowej, „jest odwrotnie proporcjonalnie do uczucia społecznego“ (Wexberg, Handbuch der Individualpsychologie). Im mniej się człowiek ceni, tem mniej daje społeczeństwu. Złemi też stają się dzieci nietylko z przyzwyczajenia, ale i z braku odwagi do dobrego; najwzorzowsze uczucie społeczne da się, po bliższem jego zanalizowaniu, wywieść z odważnie uspołecznionego instynktu mocy.

„Uczucie społeczne jako rezultat wszystkich doświadczeń, dokonanych w związku z utrzymaniem się przy życiu, nie stoi w sprzeczności z egoizmem, lecz owszem przedstawia się jednostce jako jej niezbędny rekwizyt życiowy. Dążenie do znaczenia u dziecka odpowiada jego dążeniu fizycznemu do wzrostu; nie przeciwstawia się uczuciu społecznemu tak, jak biologiczna jednostka nie przeciwstawia się społeczeństwu“ (Krause, Handbuch der Individualpsychologie). Dążenie to można zaspokoić przez pracę w minjaturowem społeczeństwie i rozwinięcie wrodzonego talentu w takim kierunku, do którego z natury dąży. Aby się to stało, musi być dziecko członkiem odpowiedniej wspólnoty wychowawczej. Ona tchnie weń odwagę do świadczeń społecznych na rzecz grupy; stworzy w ramach swego życia tyle możliwości i odcinków pracy-zabawy, by każde dziecko mogło znaleźć odpowiedni kierunek, w którym wspólnie z towarzyszami pójdzie na zdobycie coraz to większego poczucia socjalnej pełnowartościowości, odwagi do współżycia z innymi ludźmi, zaprawy do świadczeń społecznych, zaradności.

Taka wspólnota pracy i uczuć, przepojona duchem wesołego optymizmu, jest nietylko środowiskiem profilaktycznem wobec niebezpieczeństwa wypaczenia charakteru, ale i tera-

peutycznym dla już psychicznie chorej młodzieży. W każdym bowiem stadium rozwoju możliwym jest zwiększyć odwagę jednostki do socjalnego współżycia, a przez to dodatnio wpłynąć na charakter. Otóż jeśli już każda dobra drużyna harcerska, z uwagi na system zastępowy, program prób i sprawności, ruch wycieczkowy czy świetlicowy, sama przez się jest do pewnego stopnia taką wspólnotą, to tem więcej jest nią każdy, prawdziwie skautowy obóz w porze letniej, stały czy wędrowny. Jeżeli tu i ówdzie, z powodu niewłaściwego pedagogicznego punktu widzenia obóz taką wspólnotą nie jest, to może i powinien nią się stać zawsze. Rzeczywiście w dziedzinie społecznego wychowania instynktu postawienia się harcerstwo więcej może czyni dla wychowania młodzieży w krótkim okresie letnim, kiedy szkoła urlopuje się od akcji wychowawczej, przez swą akcję obozownictwa letniego, aniżeli szkoła w ciągu pozostałej części roku. Do społeczno-wychowawczych korzyści harcerskiego obozu dołączają się i te, które płyną z racji pobytu w wolnej przyrodzie.

Mózg ludzki, psychobiologicznie rzecz biorąc, da się zdefiniować jako organ kompensujący swym rozwojem słabość i wielką niepełnowartościowość innych narządów człowieka, przynajmniej w zestawieniu z światem zwierzęcym. Podobnie i rozwój intelektualny całej ludzkości, to kompensacja, silnie w walce o byt z przyrodą dającego się jej odczuć, poczucia własnej słabości. Biogeneza wychowawcza z całą słuszością każe więc polecić dziecko odwiecznej nauczycielce człowieka — przyrodzie. Właśnie zetknięcie wychowanka oko w oko z przyrodą, postawienie wobec sytuacji, które zmuszają do miniaturowej, ale realnej walki z nią, jest najznamienitszym rysem metody Baden-Powella. „Zdaje mi się, iż ruchem, który w ostatnich dziesiątkach lat najwięcej działał, jeśli idzie o wyprowadzenie człowieka w wolny świat przyrody, jest harcerstwo“, wyraził się James Russel, cytowany już profesor amerykański (Rocznik harcerski). Że miał prawo tak powiedzieć, chyba mało kto zaprzeczy. To harcerskie zbliżenie do przyrody, oraz system gier szkolnych, sprzyjają kształceniu inteligencji jako „zdolności przystosowania się do zmiennych warunków życiowych“ (Stern). Życie polowe na sposób skautowy to kalejdoskop zmiennych sytuacji, trudów, braków, więc warunków wytwarzających reakcję wysiłku nie tylko fizycznego, lecz i intelektualnego. Ileż pomysłowości i sprytu da się wydobyć z młodzieży, gdy musi radzić sobie z rozlicznymi potrzebami stałego czy wędrownego obozu. Kto zna obozy harcerskie, przyznać musi, że są one także i szkołą, jeśli nie teoretycznej, to nie mniej ważnej praktycznej inteligencji. Jest i druga strona tego samego zagadnienia. Nie prosty to tylko zbieg okoliczności, że szóstemu przykazaniu dekalogu odpowiada, jako szósty

punkt prawa harcerskiego: „harcerz miłuje przyrodę i stara się ją poznać“.

Rola przyrody w sublimacji popędu płciowego została już dawno odpowiednio oceniona. Harcerstwo stosuje jeden z najlepszych środków pedagogiki seksualnej. Doskonale przychodzi mu tu z pomocą instynkt włóczęgoństwa okresu przeddojrzewania i samego dojrzewania, instynkt będący składową płciowego. O nim mówi w związku z harcerstwem Kretz (Psychologia włóczęgi w wieku dziecięcym i młodzieńczym): „Popęd ten ująć i zorganizować było oddawna zadaniem, długo jednak niespełnionem naszych instytucji wychowawczych. Na szczęście dziś taka instytucja powstała w postaci harcerstwa u nas, skautingu w Anglii.“

Popęd ten, wiodący często do mizantropii i osłabienia uczuć społecznych, znowu dzięki oparciu się na nim z jednej strony, a z drugiej opanowaniu i zorganizowaniu, jest niemniej ważnym współpracownikiem instruktora, jak jakiegokolwiek inny instynkt. Pójdźmy dalej.

Postulatem, już względnie dawno sformułowanym przez psychologię pedagogiczną, to konieczność kształcenia zmysłów i spostrzegawczości dziecka. Zagadnienie na terenie szkoły właściwie dopiero w stadium dyskusji. System skautowy przeprowadza to kształcenie. Obejmuje bogaty plan ćwiczeń zmysłów i pamięci („Kim“) oraz spostrzegawczości w kraju i przyrodoznawstwie, tropieniu, sygnalizacji i grach polowych. Ta to część jego programu przedewszystkiem pozwoliła Marji Montessori wyrazić dodatnią opinię o nim i dopatrzeć się w skautingu analogii z jej systemem. Cały szereg tych ćwiczeń harcerskich przypomina wiele testów psychologicznych. Na przykład można przeprowadzić ściśłą analogię między pamięciowym testem Nieczajewa a ćwiczeniem tak zw. „Kima wzrokowego“. Lecz jest i zasadnicza różnica. Skauting nie posługuje się wspomnianymi próbami dla „naukowego“ zbadania granic uzdolnień i wyrobienia dziecka, lecz używa ich jako ćwiczeń doskonalących, stosuje system kontroli postępów, t. zw. kreskowanie, systematyczne powtarzanie ćwiczeń, współzawodnictwo w samorozwijaniu własnych dyspozycji psychicznych. A właśnie w kierunku takiego stosowania testów zwraca się ostatnio testologia. Oto co mówi o tem przedstawiciel psychologii indywidualnej Birnbaum (Heilen u. Bilden): „Spodziewamy się zbadania testami wyrobienia lepszych metod ćwiczenia, podczas gdy dzisiaj jeszcze zawsze jest ono nastawione na to, by rozpoznać granice uzdolnień.“

Przyjrzyjmy się teraz jeszcze, choć przez chwilę, programowi kształcenia umiejętności harcerskich. Jest bowiem harcerstwo nie tylko systemem wychowania, lecz częściowo i nau-

czania. Jak cała metoda Baden Powella, tak i ten program opierać się usiłuje wyłącznie na zainteresowaniu.

Zgodnie z prawem stałego pojawiania się u dziecka zainteresowań materialno-konkretnych o wiele wcześniej przed intelektualno-abstrakcyjnymi, wprowadza już od najniższego stopnia „zuchowego“ szereg „sprawności“ zawodowych i rzemieślniczo-technicznych. Szeroki i życiowy ich program jest dostosowany do faz ewolucji dziecka. Również i stopnie harcerskie wraz ze swemi wymaganiami odpowiadają stadjom ewolucji zainteresowań.

Na obozie skautowym da się zaobserwować pozornie paradoksalne zjawisko, iż młodzież w okresie feryj szkolnych — uczy się i to uczy spontanicznie. Nauką przecież jest zdobywanie teoretycznych wiadomości czy praktycznych umiejętności w zakresie „prób“ i „sprawności“ przez siebie wybranych. Jakże często jest to młodzież, znana oficjalnemu pedagogowi szkolnemu z apatii i lenistwa. Gdzież ta różdżka czarodziejska, zdolna taką zmianę wywołać? Jest nią dobrze podpatrzone i wykorzystane zainteresowanie. Jeżeli pamiętać będziemy o genetycznej zależności każdego zainteresowania od instynktu, to w tem ostatnim twierdzeniu znaleźć można odpowiedź na całość wyżej poruszonego problemu, t. j. psychologicznych podstaw harcerskiego wychowania.

III. Socjologiczno-pedagogiczne podłoże.

Przejdźmy teraz do socjologiczno-pedagogicznej strony naszego zagadnienia. I tu, jak się już spodziewać należy, odnajdzie się wiele stycznych między praktyką harcerskiej metody a teorią szkoły pracy. Odszukamy najważniejsze.

Organizacja młodzieży we wspólnoty, jako zespoły wychowawcze, to nie tylko postulat charakterologii, lecz i każdego, wykończzonego nowego systemu wychowawczego, zbudowanego według założeń szkoły twórczej. Tylko we wspólnocie można mówić o szkole pracy, bo tam życie codzienne jest dla wszystkich ujednolajnione i problemy teoretyczne łączą się z życiem praktycznym. Tradycyjna klasa szkolna jako zespół wychowawczy przejdzie wcześniej czy później do historii.

Podawanie dziecku wiadomości społecznych i gotowych sądów o rzeczywistości socjalnej, to werbalizm. Do pojęcia tej rzeczywistości dojdzie młodzież tylko drogą emocjonalnego przeżycia. Każde środowisko wychowawcze i każda grupa młodzieży, muszą mieć świat przez siebie zobiektywizowanych wartości i o nie oparty autorytet społeczny. Muszą mieć swą tradycję, świat wspólnych marzeń i planów, jednym słowem własne życie. W takim zespole rozwiązuje się odwieczna antynomia indywiduum — społeczeństwo, działa naśladownictwo;

jednostki upodabniają się do siebie we wspólnych uczuciach, sądach i reakcjach na działanie czynników z poza grupy, chociaż zachowują indywidualność w członkostwie wewnątrz grupy.

Gdy do takiego zespołu dostaną się jednostki nawet aspołeczne, ulegają większości, asymilują się. Muszą się jednak znaleźć w mniejszości.

Dlatego roztropna drużyna harcerska uzupełnia swych członków stopniowo i wolno, z zachowaniem obrzędu i inicjacji.

Socjologicznym probierzem żywotności takiej grupy jest między innymi jej obrzędowość.

Dlatego nie brak głosów domagających się wprowadzenia jej do życia szkolnego. „Przeżycie wartości, do których się odnosi treść form i obrzędów, wtedy jest najsilniejsze, jeżeli tym wartościom pozwolimy wyrazić się w rzeczywistym wyrazie i użyciu form. Otoczenie ubogie w dobre obyczaje, zwyczaje, obrzędy, wogóle w mocne, ogólnie obowiązujące formy i normy, stanowi zarazem bardzo ubogą atmosferę wychowawczą. Każda instytucja, która chce nie tylko uczyć lecz i wychować, musi stosować obrzędowość.” (Kerschensteiner, *Die Erziehung* 1925, XII.) Według tego kryterium stanowi harcerstwo bardzo bogate środowisko wychowawcze. Wystarczy wskazać na rozliczne zwyczaje i święta drużyn, na symbolizm i totemizm, przyrzeczenie, system godeł i zawołań zastępów, obrzędy przyjmowania członków i nadawania stopni, kult godeł, tańce i śpiewy, zwyczaje ludowe, zwyczaje i obrzędy obozowe, zwłaszcza ceremoniał wieczornego ogniska. Ten ostatni, przepojony momentami, gdzie taniec, śpiew i muzyka razem połączone, żywo przypominają obrzędowe prymitywy ludów pierwotnych, nasuwa biogenetyczne refleksje. Cała ta obrzędowość jest tem cenniejsza, że stworzyło ją przeważnie własne życie młodzieży. Stosowana socjologia wychowawcza wiele z niej może skorzystać.

Ale nie tylko forma lecz i sama istota umiejętnej pracy harcerskiej kryje w sobie elementy szkoły pracy.

„Najbardziej uderzającą tendencją obecnie jest wprowadzenie do szkoły pracy ręcznej, warsztatów, domowego gospodarstwa, gotowania szycia.” Wykazuje ją też skauting. Takie umiejętności jak „stolarz”, „ogrodnik”, „krawiec”, „mistrz do wszystkiego” lub popularniejszy nawet u chłopców niż u dziewcząt „kucharz” — to główne punkty programu sprawności. Każdy obóz nastęrcza tysiąc sposobności do rozumnej i społecznej pracy fizycznej. Trzeba go postawić a potem zwinąć. Zaprojektować mnóstwo urządzeń i wykonać je, sporządzić z drzewa łóżka, ławy, stoły, ozdobić całość, zbudować kuchnię i na niej gotować, przeprowadzić podział pracy i funkcji. A wszystko to na podłożu naturalnem, gdzie celowość i sens

każdej pracy są jasne; w idealnej współpracy wysiłku fizycznego i myślowego, w oparciu o planowe przygotowanie wielu poprzednich tygodni, jednym słowem tak, jak wymaga tego „metoda projektów“.

Obóz zorganizowany, co także podkreślić należy na korzyść harcerstwa w przeciwieństwie do wielu podobnych masowych imprez letnich, składa się ze względnie małej grupy uczestników, zżytych już uprzednio w swej drużynie.

Czyż może być lepsza szkoła pracy?

Obóz, co rozumie się samo przez się, nie tylko rozwija fizycznie, ale i wychowuje i uczy. Gimnazjum w Rydzynie zorganizowało dla trzech swoich klas w czasie od 19 maja do 20 lipca 1930 r. letnie obozy, prowadzone systemem harcerskim. Uczono na nich z powodzeniem wielu przedmiotów z przyrodą i geografją na czele. A geograja, nie zapominajmy o tem, jednoczy w sobie wiele nauk, jak głosi John Dewey w pracy „Szkoła a dziecko“. Na każdym obozie harcerskim młodzież zdobyć może wiele wiadomości, choćby z dziedziny tak popularnej u niej „geografii“, jak terenoznawstwo. Żywo rozwijające się obozownictwo letnie, to, o wiele wartościowsza dla idei szkoły pracy, forma organizowania „wiejskich ośrodków wychowawczych szkoły“, aniżeli nawet tak rozpowszechniony na terenie Niemiec „Schullandheim“.

Na podstawie doświadczeń anglosaskich wiadomo, że obozownictwo jest doskonałym środkiem wychowawczym nawet dla t. zw. „dzieci trudnych do wychowania“ i młodocianych przestępców.

Odpowiednikiem letniego ruchu obozowo-wycieczkowego w okresie zimowym drużyny harcerskiej jest życie świetlicowe. Wychowawczego znaczenia tegoż nie trzeba udowadniać. Ten dział pracy skautowej przeniknął już dawno do wielu organizacji młodzieży a także i do szkoły.

A teraz na zakończenie przeglądu pedagogicznych walorów harcerstwa, rzecz może najważniejsza: system zastępowy. Podstawą całego ruchu są drobne grupki młodzieży, zastępy. Psychologia społeczna wykazuje, iż łączenie się w takie nieliczne gromadki, to pierwsza forma społecznych dążeń dziecka. I socjologia pedagogiczna zaobserwowała to samo.

Zastosował to skauting, stwierdzając w systemie zastępowym podwaliny całej metody. Drużyna ze swemi zastępami i radami drużyny, zastęp z radą zastępu i obieralnością zastępowego, to doskonała forma samorządu młodzieży. W szkole pojawia się ona tu i ówdzie na miejsce przestarzałego samorządu gminnego (Niemcy, Łódzka szkoła doświadczalna). Klasa dzieli się na grupki ze swymi kierownikami, na czele klasy stoi „szef“, zarząd to kierownicy grup i szef. Przetłumaczywszy te terminy na sposób harcerski, szef — drużynowy, grupa — za-

stęp, kierownik — zastępowy, zarząd klasy — rada drużyny, zauważymy bijące w oczy podobieństwo. Zwykle jest i różnica. W harcerstwie zastępy tworzą i określają drużynę — w szkole klasa wydziela grupy. W tym drugim wypadku istnieje niebezpieczeństwo słuszności podziału. Prawdziwy zastęp to gromadka przyjaciół, żyjących razem w drużynie i poza nią. Wrośnięcie jednostki w każdą większą grupę harcerską, czy społeczną odbywa się za pośrednictwem zastępu. Że ta droga stopniowego wzrastania w społeczność, choćby ogólnoharcerską, wiedzie do celu, dowodem silne poczucie braterstwa harcerskiego nawet i na terenie międzynarodowym.

Na wytwarzanie drogą wycieczek i zlotów bezpośredniego i braterskiego kontaktu względnie dużych mas nieletniej międzynarodowej młodzieży harcerstwo ma dziś, zdaje się, monopol.

IV. Zakończenie.

Przebiegliśmy najważniejsze zagadnienia poruszonego tematu; należy zebrać najważniejsze myśli. Harcerstwo to system ogólnowychowawczy o charakterze międzynarodowym.

Oparł się on na spontaniczności i aktywności dziecka. Uwzględnił jego instynkty, nie tłumacząc ich, ale też bynajmniej nie stając się ich niewolnikiem. Przeprowadził bowiem umiejętnie ich sublimację. Nie zapomniał o ewolucji psychicznej, przystosowując się do niej różnymi stopniami swej metody. Zaopatrzył się w program prób i sprawności, odpowiadający konkretnym i technicznym zainteresowaniom młodzieży. Kształci zmysły i rozwija praktyczną, życiową inteligencję. Dla celów swych posługuje się przyrodą w takim zakresie, jak nikt inny. Antycypuje w swej praktyce wiele metod przyszłej szkoły pracy; w pewnym znaczeniu pogłębia znajomość geografii. Stosując system zastępowy i obrzędowość, wychowuje uczucia społeczne.

A wreszcie najważniejsze; pod względem pedagogicznym najbardziej owocne, organizuje na łonie przyrody wychowawcze wspólnoty pracy, jako letnie obozy wakacyjne.

Psychologiczno-pedagogiczne podstawy jego są więc szerokie i mocne; pozwala nam to ujrzeć w harcerstwie sprzymierzeńca w szarej codziennej walce o lepsze wychowanie i nową szkołę.

WIZYTATOR T. A. KOZIARA

ELEMENTY SAMORZĄDOWE W ŻYCIU SZKOLNEM.

I.

Z chwilą, gdy zarówno w teorii jak i w praktyce pedagogicznej poczęły się chwiać fundamenty tradycjonalizmu, opartego na bezwzględnej podporządkowaniu jednostki pod ustalony system zasad, przekonań i wierzeń, a nowy duch zaczął przenikać do poglądów i opinii wychowawców, zjawilo się w całym systemie działań i usiłowań szkolnych mozolne poszukiwanie i próbowanie nowych dróg, metod i środków wychowawczych. Dawne poglądy, obejmujące ustalone, niekiedy nawet w subtelnych szczegółach, formy i nakazy postępowania, zaczęły stopniowo ustępować miejsca hasłom nowym, domagającym się uwzględnienia w procesie wychowawczym jak najwyższych możliwości rozwojowych wychowanka i swobodnego ich użytkowania dla szerokich celów. Zasady bierności, powolności i naśladowania narzuconych wzorów uległy zwycięskiemu prądom odmiennym: aktywności, samodzielności i rozmachowi twórczemu w wychowaniu. Występująca niegdyś tak silnie dążność do hamowania indywidualnych usposobień i zamiłowań zeszła już dziś niemal całkowicie z pola trosk wychowawczych, a natomiast ujawniło się staranie o wyrobienie w wychowanku ducha inicjatywy, własnych zamiarów i śmiałych urzeczywistnień. Klasa i godzina lekcyjna przestały być jedynym terenem oddziaływań, zakres akcji wychowawczej rozszerzył się znacznie, ogarniając czas pozalekcyjny i obszar pozaszkolny. Powinności nauczyciela obok zadań dydaktyczno-programowych objęły również dziedzinę wpływów wychowawczych na każdego ucznia z osobna oraz na cały ogół młodzieży w klasie i szkole. Słowem, na całym terenie życia szkolnego uwydatnił się ruch nowy, twórczy i w skutkach niezwykle rozległy.

Jedną z form wychowawczych, które w ostatnich czasach zdobyły częste i dość obszerne zastosowanie w rzutach konstrukcyjnych życia szkolnego oraz podstawowych jego prze-

jawach, jest t. zw. samorząd szkolny. Prawie w każdej szkole istnieje jakaś organizacja, do której należą uczniowie, spełniający wyznaczone przez siebie czynności. W ogólności wszędzie, gdzie uznaje się prawo ucznia do zaznaczania i urabiania indywidualności na tle współudziału w ogólnej pracy szkolnej, krzewi się i rozwija system zabiegów organizacyjnych, mających na celu wdrożenie jednostek do życia zbiorowego i wspólnych poczynañ. Obdarza się uczniów możliwością samostanowienia, skupiania się w zespoły i rozwijania pracy samodzielnej.

Od tego momentu, gdy młodzież szkolna otrzymała szersze warunki dla swego rozwoju, gdy osiągnęła możliwość ujawnienia swych sił, pragnień i porywów, w całym tętnie życia szkolnego uwydatniło się dość znaczne ożywienie. Poczęły się mnożyć najrozmaitsze pomysły organizacyjne oraz zjawiać się nowe hasła i zadania. Nietylko zresztą uczniowie, ale wraz z nimi i grona nauczycielskie przejęły się nowymi możliwościami wychowawczymi. Grona te niejednokrotnie dorzuciły do propozycji uczniowskich i swoje własne lub odwrotnie wytworzyły własne ogólne koncepcje organizacyjne, zezwalając następnie młodzieży na ich budowę i praktyczne zastosowanie. Swoboda i rozmach usiłowań na wielu terenach wywołały tak szybki rozwój akcji, działań najrozmaitszych, iż życie szkolne wyszło ze swego dawnego, spokojnego i ułożonego biegu. Zbiórki i zebrania, referaty i dyskusje, coraz to nowe uchwały i postanowienia tak zaprzętnęły czas i energię młodzieży, iż o spokojnej pracy kształceniowej nie mogło być mowy. W jednej np. szkole uczniowie ostatniej klasy poświęcali tygodniowo na posiedzenia aż 16 godzin. Ostateczny jednak wynik tego rozmachu był niezbyt pocieszający, z trzydziestu bowiem jednostek tej klasy złożyło egzamin dojrzałości zaledwie cztery. A zatem zupełne fiasco.

Wzmoczenie tętna życia szkolnego nie było zresztą jedynym samorodnym objawem, przeciwnie pozostawało ono lub nawet było wynikiem niezwykle szybkich i doniosłych zmian i przekształceń w życiu ogólnym społeczeństwa. Żyjemy dziś wszyscy w epoce najrozmaitszych rekordów, udoskonaleń technicznych i dążeń reorganizacyjnych. Wzmogła się w ostatnich czasach w znacznej mierze wytwórczość dzięki coraz doskonalszej mechanizacji pracy, podniosły się wymagania życiowe, poruszyły się masy ludowe, ale wraz z tem wszystkim wystąpiły jakoweś niezwykle kłopotliwe sytuacje. Niepodobna dziś przewidzieć, w jakim kierunku pójdzie cały rozwój ludzkości, jak np. zostanie rozwiązane przesilenie gospodarcze, jakie rezultaty da poszukiwanie nowych form politycznych i jak się ukształtuje moralność nowej doby. W ogólnym toku myśli ludzkiej wyrosło i w dalszym ciągu utrzymuje

się pewne skłócenie dawnych poglądów na życie z nowymi zagadnieniami, wysnuwanymi z bieżącego mozołu ludzkiego, nikt nie jest dziś wolnym od dręczących pytań i niezmiennie zawikłanych splotów myślowych.

Stan taki rzecz prosta musi się odbić i odbija istotnie na sposobie myślenia każdego wychowawcy, zbyt wiele bowiem zasad, regulujących życie w przeszłości, zostało w swej dalszej przydatności i konsekwencji podważonych. W niejednej szkole dzięki temu zatraciła się myśl przewodnia wszystkich poczynań kształceniowych i wychowawczych, zjawiał się brak planu i konsekwentnego rozłożenia działań, co znów nie mogło pozostać bez wpływu na ocenę i zastosowanie samych form i metod wychowawczych. Rozbudowany zbyt pośpiesznie samorząd uczniowski, nie dając większych rezultatów konkretnych, począł się kurczyć w swym zakresie, utrzymuje się tu i owdzie jedynie dla pozorów, w rzeczywistości dawna metoda poleceń i nakazów powróciła do systemu oddziaływań.

Byłem np. świadkiem takiego momentu na lekcji, że nauczyciel na chwilę odbiegł zupełnie od przedmiotu lekcyjnego i zwrócił się do klasy mniej więcej temi słowy:

„Niebawem przystąpimy do powtórzenia przerobionego materiału, ale na kilku minut przerwiemy lekcję i zajmijmy się bardzo doniosłą sprawą. Założymy mianowicie klasowe koło Ligi Obrony Powietrznej Państwa. Każda szkoła takie koło posiada, więc i my je mieć musimy. Do koła mają należeć wszystkie uczennice. Składki będą niewielkie, bo wyniosą zaledwie 15 groszy miesięcznie, każda więc uczennica może się na nie zdobyć. Wybierzemy sobie zarząd, który zajmie się zbieraniem pieniędzy i ich odsyłaniem. Inne szczegóły zakomunikuję na pierwszym zebraniu koła. A teraz przystąpimy do powtórzenia tego, czegośmy się byli przedtem nauczyli.“

Niewątpliwie sam fakt zbierania składek na wzniosły cel nie jest pozbawiony zupełnie znaczenia, ale fakt ten nie wpływa z samorządnej inicjatywy młodzieży, z urobienia duchowego, jest narzucony i dlatego niezawsze chętnie spełniany. Jeżeli samorząd ma być szkołą uspołecznienia młodzieży, jeżeli ma wytworzyć wśród niej dobrowolne, aktywne i trwałe ustosunkowanie do spraw życia ogólnego, jeżeli ma wyrabiać jednostki dzielne i twórcze, w porywie wytrzymałe i w oddaniu swemu dobru publicznemu wierne, to w takim razie musi się wspierać na głębszej uprawie duchowej młodego pokolenia. Zbyt łatwe osiągnięcie rezultatów, będących wynikiem zbiorowej akcji, podejmowanej w szkole, jeszcze nic nie mówi o wartości dodatniej samej formy nastawienia młodzieży w stosunku do zaprojektowanych zamierzeń. Niejednokrotnie nawet rezultaty, otrzymywane w pokaźnym rozmiarze, mogą zakrywać sobą istotne zadania samorządu. Dochody w kramiku szkolnym,

ilość dokonanych zdjęć fotograficznych, suma zebranych składek na wskazany cel i t. p. mogą być osiągnięte niekoniecznie drogą działania samorządu szkolnego, mogą przecież być wynikiem tylko spełnienia nadanych poleceń.

Sam fakt zatem istnienia samorządu uczniowskiego a nawet osiąganych konkretnych rezultatów nie świadczy jeszcze o właściwym prowadzeniu całej sprawy uspołeczniającej, muszą być spełnione jeszcze inne zasady i warunki, z których najbardziej może przydatne na gruncie szkoły dzisiejszej możemy sobie poniżej ustalić.

II.

Przedewszystkiem należy zaznaczyć, iż cała atmosfera ogólna w zakładzie może posiadać znaczenie budujące, może zwierać duchowość młodzieży i krzepić jej siły. Ład i porządek, higiena i estetyka, solidność pracy, szanowanie jej wyników i użytkowanie dla dalszych zamierzeń, a wraz z tem wszystkim żywe i pogodne tempo życia szkolnego już stanowić mogą przyjazny warunek do rozwinięcia szerszej akcji wychowawczej. Odwrotnie monotonia, rozwlekłość i nuda, przesylenie dnia szkolnego nakazami i kontrolą, mogą działać tylko hamująco i niszcząco na budzenie się świeżych i lotnych sił młodzieńczych. Podobnie sam przebieg pracy lekcyjnej może w różnej mierze i postaci działać na duszę młodzieży. Wpojenie w ucznia pewnej sumy wiadomości pozytywnych a nawet wygimnastykowanie umysłu nie gwarantuje jeszcze aktywnego nastawienia ucznia do podjęcia w przyszłości podniosłej roli społecznej. Jeżeli wysiłek ucznia na lekcji wynika, jak to czasem bywa, z motywów zupełnie ubocznych, np. z chęci zdobycia przychylniej oceny, jeżeli cały dobór materiału naukowego i operacja lekcyjna uzależnione są tylko od woli nauczyciela, jeżeli indywidualność ucznia, jego pragnienia i usposobienia, chęci do podjęcia swobodnych prób i własnych zamierzeń nie znajdują uwzględnienia w przebiegu lekcyjnym, wówczas zmniejsza się znacznie wartość dydaktyczno-wychowawcza takiej formy pracy. Natomiast gdy nauczyciel wytwarza na lekcji takie sytuacje, że młodzież może zgłosić swój dobrowolny udział zależnie od uzdolnień, własnego duchowego pędu, gdy ta młodzież sama zbiera, zestawia i grupuje materiał obserwacyjny lub zaczerpnięty z lektury, gdy poddaje go samodzielnemu rozważeniu, dochodząc do pewnych choćby mozolnie przez siebie wyprowadzonych wniosków, syntez i poglądów, wreszcie gdy znajdzie sposobność do zaproponowania różnych form pracy zbiorowej, wtedy niewątpliwie twórczy jej rozmach przenieść się może i na inne tereny, np. samorządu szkolnego a później życia publicznego.

Podobnież troska nauczyciela o rozbudzanie w uczniach uczuć szlachetnych, podziwu i szacunku dla doniosłych spraw i wielkich dóbr kulturalnych, dbałość o rozniecanie miłości dla świata i ludzi, wywoływanie uznania dla wielkich autorytetów, poddawanie budujących przykładów oraz krzewienie ducha społeczności na poszczególnych momentach lekcyjnych, słowem wszystko, co może uszlachetniać serce i krzepić wolę, znaleźć może oddźwięk w zachowaniu się i postępowaniu młodzieży.

Na lekcji ujawnić się może jeszcze jedna niezwykle ważna sprawa. Dobór mianowicie materiału lekcyjnego może być tak dokonany, iż pozostawać może w znacznej odległości od bieżącego życia i zainteresowań młodzieży, wywoływanych chwilą doraźną. Można zapelić treść lekcyjną szczegółami z odległych dat i terenów bez nawiązania ich do bieżącej rzeczywistości. Tymczasem młodzież nasza nie pozostaje zdala od życia, dręczą ją podobnie jak i ludzi dorosłych najrozmaitsze pytania i zagadnienia, nie przechodzi obok spraw, które się dokonują w obecnej rzeczywistości naszego życia. Otóż jeżeli moment współczesności przenika moment lekcyjny, jeżeli odbywa się wiązanie przeszłości z teraźniejszością dla uwydatnienia ciągłości rozwoju, gdy troska o zdobycie dla społeczeństwa coraz lepszego, dogodniejszego i wznioślejszego jutra zyskuje w słowie i żywym przykładzie nauczyciela szczerą i dźwięczną nutę, to niepodobna sobie wyobrazić, by ogół tych czynników i wpływów nie rozgrzał młodzieży i z jej duszy nie wysnuł jakiejś samorządnej i swoistej w wyrazie akcji. W takich warunkach możliwem się staje kształcenie osobowości ucznia, usposobienie go do wewnętrznej pracy rozwojowej oraz do organizowania zbiorowego współżycia i wspólnych działań.

Ogólna zatem atmosfera w zakładzie oraz sprzęgnięte z nią świadome oddziaływanie grona nauczycielskiego na młodzież w poszczególnych momentach pracy dydaktyczno-programowej mogą zdobyć przy sprzyjających warunkach przejaw tak mocny, iż energia młodzieży nie znajdzie pełnego ujścia energii w normalnie rozkładanej w zegarowych podziałach czasu pracy lekcyjnej. Młodzież zapagnie czynu, czynu doniosłego, opartego na konsolidacji energii i zamięłowania w ściśle wybranym przez siebie kierunku i dowolnym czasie. Zjawia się jednostki, które zapagną całą swą duszę włożyć w dziedzinę pracy naukowej na określonym jej odcinku, inne oddadzą się z zapalem i rozmachem twórczym dziedzinie artystycznej, inne jeszcze, być może, obdarzone większą wrażliwością na dobro ogólne, jednostki dzielne i ofiarne, zapagną tworzyć zbiorowość społeczną z pośród kolegów dla dokonania jakichś wielkich według swego przeświadczenia rzeczy. W takim momen-

cie istnieje już możliwość wytworzenia sytuacji, któreby ułatwiły poszczególnym jednostkom zgrupowanie się i zorganizowanie. Potworzyć się mogą kółka samokształceniowe, artystyczne, gospodarcze i t. d., mogą powstać zgrupowania klasowe i międzyklasowe oraz ogólnoszkolne. Bez szablonu i narzucania, bez patosu moralizatorskiego, lecz z wewnętrznego urobienia duchowego wypłynie wówczas żywy strumień inicjatywy, zbiorowego zmagania się i wzajemnej usłużności koleżeńskiej; samorząd uczniowski w takich warunkach stanie się szkołą życia społecznego.

III.

Wszystkie atoli poczynania szkolne, usiłowania lekcyjne i zabiegi wychowawcze, aczkolwiek niezawodnie celowe i pożyteczne w pojedynczym ujęciu i ocenie krytycznej każdego z osobna, mogą jednak rozwijać się na poszczególnych torach i drogach, nie doprowadzających do zdobycia jakiegoś jednego szczytu ideowego. Dążenia rozmaite, przeróżne wysiłki lekcyjne i próby organizacyjne mogą się rozsypywać, nie doprowadzając młodzieży do wypiastowania w sobie jednej płodnej syntezy duchowej, jednego wielkiego hasła, któreby się rozprowadzało na całe szeregi zmagających i dążeń życiowych poszczególnych jednostek i grup. Hasłem takim, które się odnosi do obecnej rzeczywistości, wynikłej z zapalnego porywu i wytrwania, zdobytej ofiarą krwi i poświęcenia, jest dobro państwa. Praca szczerą i oddaną dla dobra państwa, dla wytworzenia jego potęgi i mocnego rozwoju, jest najważniejszym i najdonioślejszym zawołaniem w dobie obecnej. Idea ta winna przenikać i skupiać wszystkie usiłowania szkolne, przeniknąć też winna do form swobodnej pracy organizacyjnej młodzieży. I znów tutaj nie chodzi o to, by każdy rodzaj wysiłku na terenie samorządu szkolnego przedstawiał bezpośrednią przydatność dla realizacji dobra państwowego, by pracom naogół drobnym w ostatecznym wyniku konkretnym nadać przesadne znaczenie ogólne, chodzi o to, by całość nastawienia młodzieży zmierzała w jasnym i jednym kierunku, by w dalszym etapie swego wpływu dała państwu obywateli dzielnych, przedsiębiorczych, ofiarnych i karnych.

Wszelkie zatem działania na terenie samorządu uczniowskiego zdobędą siłę budującą, gdy wypływać będą z rozniesionych uprzednio pobudek duchowych, skłaniających do realizacji jednego wielkiego ideału. Gdy np. do umysłu młodzieży dotrze element szerokich przestrzeni i w psychice rozbudzi się stan zaciekawienia, to rzecz prosta powstać może wśród młodzieży inicjatywa urządzenia wycieczek turystyczno-krajoznawczych, zawiązania koła krajoznawczego, zespoleń foto-

grafów-amatorów dla wykonania odpowiedniego kompletu zdjęć i t. d. Jeżeli uczeń nabędzie przekonania, iż owocna praca oraz oszczędność wzmagają zamożność obywateli, to nie zajmie opornego stanowiska wobec projektu założenia w szkole kasy oszczędnościowej. Odsłonięcie możliwości niebezpieczeństwa, grożącego państwu, skierować może myśl i wolę ucznia na zaprojektowanie i rozwinięcie akcji przygotowawczej do obrony kraju już na terenie szkolnym w postaci koła L. O. P. P. lub Czerwonego Krzyża. Podobnież konieczność zabezpieczenia bytu spokojnego państwu skłonić go może do gorliwego udziału w pracach hufca przysposobienia wojskowego. W równej zupełnie mierze zrozumienie, iż rozwój i potęga państwa pozostają w zależności od celowej i wytrwałej pracy obywateli na poszczególnych jej odcinkach i że obowiązkiem każdego jest swoje zamiłowania wyrazić w konkretnej postaci wysiłku, spowodować może zapisanie się ucznia do zespolenia specjalnego, mogącego mu ułatwić pracę kształceniową w ulubionym przezeń zakresie. Wreszcie krytyczny rozbiór form życia państwowego usposobić może młodzież do wprowadzenia elementu solidności w całą organizację uczniowską.

Ogólnie więc rzecz biorąc, można bez wahania stwierdzić, iż tylko te poczynania samorządowe mogą zdobyć szeroki rozwój, indywidualną formę i dać poważniejsze wyniki konkretne, które wyrastają z głębokich przeżyć duchowych młodzieży. Przykładów na potwierdzenie tego możnaby znaleźć wiele nietylko w wyobraźni, ale w istotnych faktach życia szkolnego, wyliczyć ich tutaj niepodobna i niema potrzeby.

Jasność linii przewodniej w rozwijaniu wpływów kształceniowo-wychowawczych oraz z drugiej strony dokładna świadomość warunków i potrzeb podyktują niezawodnie kierownictwu szkoły jeszcze i inne zasady, które uwzględnione być mogą w akcji uspołecznienia młodzieży. Zasady te naogół są znane i w pewnej mierze przestrzegane, jak np. stopniowanie powinności i obowiązków samorządowych, wprowadzanie różnaitości, by wśród poważniejszych zadań znalazł się w odpowiedniej postaci i zakresie element rozrywkowy, wreszcie scalanie wszystkich poczynañ i zamierzeń w specjalnie doniosłych aktach, w których idea spólnoty, uznania wszystkich jednostek dla zbiorowości szkolnej a poza nią dla zbiorowości jeszcze ogólniejszej czyli państwa, doznałaby trwałego zadowolenia. Jakaś praca naukowa, dokonana zbiorowo siłami szkolnemi, ufundowanie biblioteki, urządzenie wielce uroczystego obchodu i tym podobne akcje, świadczące o szczerem i prawdziwym skierowaniu działań i ambicji jednostek ponad osobiste dobro oraz domagające się zarazem współudziału wszystkich członków społeczności szkolnej, stwierdzać

będą wymownie, iż cały ogół szkolny: kierownictwo, grono nauczycielskie i młodzież, przepojęny jest jedną niezachwianą chęcią, jedną zbiorową troską i jednym mocnym postanowieniem służenia jednej wielkiej sprawie. Przy takim sposobie ujęcia samorządu szkolnego znikają niemal takie kwestje, jak potrzeba zewnętrznego nadzoru nad młodzieżą, a natomiast zjawia się wielka doniosłość kierownictwa wychowawczego, świadomego celów i środków, umiejętnego w taktyce przedowniczey i uzdolnionego do wywołania i regulowania twórczego ruchu organizacyjnego na terenie szkoły.

Dr. LEON BLAUSTEIN

LENISTWO U DZIECI I MŁODZIEŻY.

T R E Ś Ć :

Wstęp.

1. Lenistwo jako czynnik hamujący rozwój dziecka.
2. Problem moralnej oceny lenistwa.

I. Określenie lenistwa.

1. Lenistwo a rozleniwienie.
2. Pedagogiczne znaczenie tego rozróżnienia.

II. O źródłach lenistwa i sposobach jego leczenia.

1. Bezpośrednie przyczyny lenistwa.
2. Sposoby zwalczania bezpośrednich przyczyn lenistwa.
3. Pośrednie przyczyny lenistwa i walka z niemi.
4. Związek lenistwa z całokształtem psychiki i jej rozwojem.

III. Rozpoznanie lenistwa.

1. Sposoby rozpoznawania.
2. Przykłady mylnych rozpoznań.

Zakończenie.

1. Lenistwo zbiorowe (lenistwo klasy).
2. Problem odpowiedzialności wychowawcy za lenistwo.
3. Postawa nauczyciela-wychowawcy wobec lenistwa.

WSTĘP.

1. Lenistwo jako czynnik hamujący
rozwój dziecka.

Wśród wad wychowanków przysparzających liczne trudności wysiłkom wychowawców, lenistwo zajmuje jedno z naczelných miejsc. Wada ta bowiem przysługuje wychowankom nie tylko w pewnym okresie ich życia, jak np. krnąbrność, lecz przez cały czas ich młodości od wczesnego dzieciństwa do końca okresu dojrzewania, a niekiedy i dłużej, bo przez całe życie. Tem tłumaczy się może, dlaczego współczesna litera-

tura psychologiczna stosunkowo tak mało miejsca poświęca lenistwu. Wszak najważniejszą jej zdobyczą jest odkrycie faktu, iż rozwój psychiczny dzieli się na szereg faz, znacznie różniących się od siebie. Cały więc wysiłek badawczy skoncentrowany jest obecnie na zbadaniu swoistych właściwości poszczególnych faz np. krnąbrności w okresie pokwitania, odkryciu własnego życia psychicznego, tworzeniu się ideałów i planów życiowych w wieku młodzieńczym itd. Lenistwo zaś jako zjawisko występujące w mniejszym lub większym nasileniu w ciągu całego rozwoju, wymknęło się tak nastawionej uwadze badaczy. Stałość tego zjawiska nie umniejsza jego znaczenia, lecz przeciwnie zwiększa je; nie można bowiem żywić nadziei, iż wraz z przejściem wychowanka do następnej fazy rozwojowej zniknie to niepożądane zjawisko, podobnie jak znika np. krnąbrność wieku przekory. Właśnie takie ujemne objawy, których naturalny rozwój sam z czasem nie usuwa, szczególną opieką otoczyć musi wychowawca. Doniosłość lenistwa jako czynnika hamującego postęp dziecka w myśl staraj się wychowawcy, wynika nadto z faktu, że głównym celem wychowania — obok kształcenia charakteru — jest zdobycie przez wychowanka pewnej wiedzy lub pewnej umiejętności praktycznej. Uzyskanie zaś wiadomości lub pewnych sprawności fizycznych wymaga od wychowanka systematycznej pracy, przyczem praca ta jest zarazem jednym z najznakomitszych środków kształcenia charakterów. Wykonywaniu tej pracy przeciwstawia się częściej lub rzadziej lenistwo. Obowiązek jego zwalczania ciąży szczególnie na wychowawcy współczesnym, którego wychowawczym ideałem jest człowiek i obywatel aktywny i twórczy, gdy tymczasem lenistwo jest cechą ludzi biernych. Poznanie natury lenistwa jest oczywiście warunkiem możliwości jego skutecznego zwalczania.

2. Problem moralnej oceny lenistwa.

O lenistwie mówi się powszechnie, iż jest „wadą“ pewnych ludzi. W „Podręcznej encyklopedji pedagogicznej“^{*)} czytamy jednak, iż współczesna pedagogika nie traktuje lenistwa dziecka jako wady, której się zapobiega karami, lecz jako wynik nie-normalnego stanu organizmu. Chcąc rozstrzygnąć, kto ma rację w tym sporze, musimy uprzytomnić sobie, czym są tak zw. „wady“. Wadą nazywamy te cechy, właściwości ludzi, które oceniamy ujemnie, przyczem kryteria oceny mogą być rozmaite. Skłonność do kłamstwa jest wadą z moralnego punktu widzenia, brzydota z estetycznego, rozrzutnością z uty-

^{*)} Kierskiego „Podręczna Encyklopedia Pedagogiczna“, 1923, I, str. 162.

litarystycznego; szkodzi ona bowiem dobru jednostki czy też społeczeństwa. Lenistwo jest niewątpliwie wadą z utylitarystycznego punktu widzenia, szkodzi bowiem zarówno jednostce jak i społeczeństwu. Czy jest nią również z moralnego punktu widzenia, czy dziecko leniwe jest za to odpowiedzialne, o tem rozstrzygać można dopiero po poznaniu natury lenistwa, jego odmian i przyczyn.

I. Określenie lenistwa.

1. Lenistwo a rozleniwienie.

Przypisując człowiekowi cechę w rodzaju lenistwa, orzekamy o nim, iż posiada pewną dyspozycję psychiczną, skłonność do przeżywania pewnych psychicznych stanów. Wydawałoby się więc, iż lenistwo jest trwałą dyspozycją do przeżywania stanów lenistwa. Bliższa analiza okazuje jednak, iż rzecz nie jest tak prosta, jak się na pierwszy rzut oka wydaje.

Przedewszystkiem odróżnić należy stany lenistwa od stanów rozleniwienia. Stan lenistwa polega na braku chęci lub niechęci wykonywania pewnych określonych czynności, wymagających wysiłku psychicznego lub fizycznego a objawia się bądźto w zaniechaniu tych czynności, bądźto w wykonaniu ich w tempie przesadnie powolnem lub w sposób nieprecyzyjny. Jak przekonałem się z przeprowadzonej wśród uczniów klasy IV-tej ankiety, najbardziej i najczęściej są leniwi, przy wstawaniu rano z łóżka i wobec złączonych z niem czynności. Wobec tego, że organizm jest często niezupełnie jeszcze wypoczęty, czynność wstawania i związane z nią inne czynności wymagają pewnego wysiłku. Chłopak leniwy odczuwa więc brak chęci lub nawet niechęć do wykonywania tych czynności, wobec czego zaniecha wogóle ich wykonania i zostanie w łóżku lub — jeśli to jest z jakichś względów niemożliwe — wykona je, lecz w sposób nienormalnie powolny i nieprecyzyjny, a jeśli zewnętrzne okoliczności zmuszą go do tego — nawet szybko, lecz nieprecyzyjnie. Wszystko przy założeniu, iż stan lenistwa trwa i nie został pokonany. Podobnie rzecz się ma w sytuacjach, gdy chłopak leniwy jest w odniesieniu do innych czynności np. takich, jak uczenie się wiersza na pamięć.

W tej samej chwili jednak, w której dane dziecko nie ma chęci do wykonania pewnych czynności, może mieć ochotę do wykonania innych czynności, chociażby wymagały większego wysiłku. Chłopak, któryby teraz niechętnie uczył się łaciny, opracowałby chętnie np. zadanie matematyczne lub rąbałby drzewo. Niekiedy jednak istnieje brak chęci do wykonania jakichkolwiek czynności, jeśli tylko wymagają wysiłku. Stan

taki nazwiemy stanem rozleniwienia, a objawia się bądźto w zaniechaniu tych czynności, bądźto w wykonaniu ich w tempie przesadnie powolnem lub w sposób niedokładny.

Zarówno stany lenistwa, jak i stany rozleniwienia występować mogą trwale lub przemijająco. Jeśli występują przemijająco, powiemy, że dany człowiek ma chwilową dyspozycję, jeśli trwale, mówić będziemy o stałej skłonności.

2. Pedagogiczne znaczenie tego rozróżnienia.

Odróżnienie stanów lenistwa od stanów rozleniwienia posiada pewne znaczenie pedagogiczne. Lenistwo może być lenistwem do czegoś, więc lenistwem jakgdyby relatywnem, albo ogólną skłonnością do rozleniwienia, więc lenistwem do wszystkiego, lenistwem jakgdyby absolutnem. Obie te skłonności mogą, ale nie muszą iść w parze. Dla pedagoga zaś doniosłą jest rzeczą stwierdzenie, z jaką odmianą lenistwa ma do czynienia u wychowanka, i to zarówno ze względu na zastosowanie odpowiedniej terapii, jak i ze względu na ocenę tej skłonności. O ile bowiem ogólne rozleniwienie niewątpliwie jest wadą w znaczeniu utylitarystycznym, to o lenistwie chwilowem z równą stanowczością orzec tego nie można. Jeśli chłopak, kształcony w gimnazjum klasycznym, wykazuje stale lenistwo w odniesieniu do pracy nad językami starożytnymi, przy równoczesnej żywej chęci pracy nad matematyką lub fizyką — lenistwa jego nie może wychowawca ocenić jako wady, lecz musi widzieć w niem oznakę faktu, iż niewłaściwy człowiek znalazł się na niewłaściwym miejscu. Lenistwo relatywne nie jest więc wadą zawsze i wszędzie, niekiedy jest raczej regulatorem w doborze pracy najbardziej odpowiadającej danej jednostce ludzkiej.

II. O źródłach lenistwa i sposobach jego leczenia.

1. Bezpośrednie przyczyny lenistwa.*)

Wychowawca, stwierdziwszy lenistwo wychowanka, nie może się jednak ograniczyć do zbadania, czy chodzi o lenistwo relatywne, czy też absolutne. Nie wystarczy bowiem stwierdzenie faktu, iż wychowanek przeżywa częste stany lenistwa lub rozleniwienia, lecz musi poznać też przyczyny, z powodu których on te stany przeżywa. Zależnie bowiem od rodzaju

*) Pewną część niniejszych rozważań na temat określenia lenistwa i jego bezpośrednich przyczyn ogłosiłem po raz pierwszy w „Sprawozdaniu Dyrekcji IX Gimnazjum Państwowego we Lwowie“ za rok szkolny 1929/30.

genezy lenistwa, rozmaita być musi jego terapia. Przyczyny lenistwa są zapewne bardzo liczne. Nie pokusimy się więc o ich zupełne wyliczenie, spróbujemy jednak wymienić conajmniej najważniejsze, ograniczając się chwilowo do przyczyn bezpośrednich.

a) W tym celu uprzytomnić sobie należy, iż lenistwo charakteryzuje brak chęci wzgl. niechęć do wykonania pewnych lub jakichkolwiek czynności. Człowiek zaś wykonując pewne czynności, czyni to w pewnym celu. Brak chęci lub niechęć do wykonania pewnych czynności może więc być spowodowana obojętnością ich celu dla uczuć jednostki, mającej wykonać te czynności. I tak np. lenistwo do mycia zębów, spotykane często u małych lub większych dzieci, tłumaczy się zazwyczaj obojętnością, z jaką odnoszą się dzieci do celu tej czynności. Stany rozleniwienia przeżywać zaś będzie często lub nawet stale chory psychicznie, któremu wszystko jest obojętne na świecie, ulegnie zaś im chwilowo człowiek bolesną dotknięty stratą, wobec której wszystko inne wydaje mu się nieistotne i niegodne wysiłku.

b) Może też być inaczej. Cel czynności może być gorąco upragniony, człowiek nie posiada jednak wiary w możliwość jego osiągnięcia, chociażby z największym wysiłkiem wykonał dane czynności. W przeprowadzonych przeze mnie ankietach, chłopcy jako przyczynę lenistwa, np. do nauki obcego języka, podawali często, iż leniwi są dlatego, ponieważ wiedzą, iż pomimo najsumienniejszych wysiłków języka tego nie opanują. Stanom rozleniwienia ulegnie z takich motywów człowiek, któremu brak wogóle wiary w własne siły i powodzenie, człowiek o wybitnem poczuciu własnej niemocy życiowej, przyczem to poczucie opanować go może chwilowo lub trwale.

c) Może być jednak i tak, że cel czynności, którą należy wykonać, może być upragniony i możliwy do zrealizowania, lenistwo zaś spowodowane jest odległością czasową realizacji celu. I tak np. umiejętność pięknej gry na skrzypcach może być bardzo pożądana i możliwa do osiągnięcia, lecz konieczność długotrwałych ćwiczeń wywołuje mimo to lenistwo. Takie motywy lenistwa znajdujemy u ludzi niecierpliwych, niezdolnych do działania na większą metę, a właśnie dzieci są takimi ludźmi. Uczeń szkoły średniej zazwyczaj bardzo pragnie płynnie mówić językiem obcym, niemniej świadomość, iż cel ten osiągnie w odległej dla niego obecnie przyszłości, wywołuje w nim lenistwo w odniesieniu do nauki tego języka. Zauważyć należy, że okres trzech czy też pięciu lat wydaje się dla dziecka nieporównanie dłuższy, niż dla człowieka dojrzałego, który już wiele pięcioleci przeżył i niejeden cel po długoletniej pracy osiągnął.

d) Niekiedy przyczyną lenistwa może być naodwrot krótkotrwałość czynności, koniecznych do osiągnięcia pewnego celu. Jest to źródłem tak częstego u dzieci i u dorosłych zjawiska odkładania pewnej pracy z dnia na dzień, ponieważ nie wymaga ona długiego czasu, a termin wykonania jest odległy lub wogóle nieoznaczony. Mamy tu do czynienia z lenistwem, spowodowanym możliwością zrealizowania celu w późniejszym terminie. Oczywiście, kto w odniesieniu do takiej pracy jest leniwy, zbyt niecierpliwie jej celu nie pożąda.

e) Lenistwo charakteryzuje więc brak chęci lub niechęć do czynności, które należy wykonać, cel ich zaś może być mimo to upragniony lecz odległy, zgoła nieosiągalny lub osiągalny w późniejszym terminie. Powód lenistwa tkwi może jednak nie tylko w właściwościach celu, lecz w właściwościach samych czynności, które należy wykonać. Zachodzi to przede wszystkim w tych wypadkach, gdy czynności te wymagają wielkiego wysiłku, gdy są bardzo trudne. Uczeń uczący się trudno na pamięć, leniwie zabiera się do naukiadanego na następny dzień wiersza, chociażby na pamięciowym opanowaniu wiersza mu zależało, chociażby wierzył, że cel jest osiągalny i bliski. Człowiek o słabej woli łatwo popadnie w stan lenistwa w stosunku do każdej trudnej pracy, wymagającej od niego wysiłku. A jeśli zważymy, iż silna wola jest czymś, co zwolna się w człowieku kształci i wyrabia, a więc czymś, czego dzieciom, zwłaszcza najmłodszym brak, zrozumiemy, dlaczego tego rodzaju lenistwo szczególnie wśród dzieci tak bardzo jest rozpowszechnione.

f) Istnieją jednak inne jeszcze właściwości, które często pobudzają do lenistwa. Jeśli czynności same w sobie nietrudne ani nieprzykre, wywołują przykre asocjacje, mogą one powodować uporczywe i trudne do zwalczenia stany lenistwa. Mamy tu do czynienia ze zjawiskiem iradiacji uczuć, polegającej — w sformułowaniu Władysława Witwickiego — na tem, że przedmioty, które same przez się są obojętne, stają się wtórnie przyjemne lub przykre przez to, że się ich obraz, ich nazwa lub jakakolwiek myśl o nich kojarzy z obrazem, nazwą lub jakakolwiek myślą o przedmiotach bezpośrednio przyjemnych lub bezpośrednio przykrych. Wływ iradiacji czyli promieniowania uczuć przykrych na lenistwo potwierdza niemal każdy uczeń na podstawie swoich doświadczeń wakacyjnych. Np. w czasie wakacyj nie jeden uczeń chętnie zabiera się do pracy szkolnej, rychło ją jednak odrzuca, bo mu przypomina szkołę, klasyfikację, świadectwo oraz podobne przykre rzeczy i leniwym się staje li tylko dlatego, by nie myśleć o tych rzeczach, by o nich na pewien czas zapomnieć.

g) Lecz nie tylko właściwości celu czynności, które należy wykonać i samych tych czynności są bodźcami stanów leni-

stwa lub rozleniwienia. Jako trzecie główne źródło występuje ogólny stan psychiczny lub psycho-fizjologiczny osoby, mającej wykonać te czynności. Lenistwo jest często wpływem chwilowej niezdolności do wykonania tych czynności, spowodowanej np. zmęczeniem. Jeśli zmęczenie to wywołane jest monotonią wykonywanej pracy, powstaje stan lenistwa, uleczalny przez zmianę czynności lub sposobu ich wykonywania. Poważniejsze zaś zmęczenie wywołuje natomiast stan rozleniwienia.

h) Chwilowa niezdolność do pracy i związane z nią lenistwo mogą być również skutkiem afektów, silnych wzruszeń uczuciowych. Dziecko, które otrzymało dobre świadectwo, jakiś znaczny dar lub choćby tylko przyrzeczenie czegoś takiego, rychło traci możność koncentracji i ochotę do pracy. Podobnie jak głębsze radosne wzruszenia, również silne przygnębienie i smutek budzą lenistwo. Kogo spotkało ciężkie rozczarowanie, ten leniwieje nawet w stosunku do najprostszych czynności życiowych, wykonywanych zazwyczaj w sposób mechaniczny. Przygnębionego charakteryzuje bezwład, radujący się żywa gestykulacja i ruchliwość, niedająca się jednak często zmienić na zdyscyplinowane ruchy, na systematyczną pracę. Szczególnie ciekawe w tym związku są te wypadki, w których lenistwo poprzedza jakiś znaczny wysiłek, lub gdy po nim następuje. Człowiek, który z napięciem oczekuje jakiegoś znacznego wysiłku w dniach najbliższych, np. występu publicznego, staje się leniwy, rezerwując jakgdyby swe siły dla owego wysiłku. Również po znacznych wysiłkach, radośnie zakończonych stajemy się często leniwi, tłumacząc, że zasłużyliśmy na wypoczynek. Ten związek afektów z lenistwem znalazł swój wyraz w instytucji świąt, mających być dniami niespodzianek i radości oraz błogiego wypoczynku.

i) Do powyższych przyczyn lenistwa dołącza się jeszcze jedna, charakterystyczna szczególnie dla dzieci. Chodzi mianowicie o lenistwo sztucznie wywołane tylko dlatego, iż dane czynności są narzucone. Znalazło to często wyraz w przeprowadzonych przeze mnie ankietach. Chłopak może pewną czynność wykonywać z zamiłowaniem, pragnąc jej celu, wierząc w możliwość jego osiągnięcia, lecz przymus wywierany przez wychowawcę w nieświadomości tego stanu rzeczy albo z powodu niewiary w siłę dobrych chęci chłopca, wystarcza, by wywołać zdecydowane i świadome lenistwo względem tych czynności. Zdarza się to szczególnie w t. zw. okresie krąbrności, ale nie tylko w tym okresie. Powszechnie znane jest zjawisko, iż lektura powieści, czytanych zazwyczaj z ogromną chęcią i zainteresowaniem, staje się obiektem lenistwa, gdy staje się obowiązkową lekturą w szkole. Zjawisko to tłumaczy się tem, iż człowiek do celów, które sam sobie wytknął, dąży

niewątpliwie z większym napięciem, niż do narzuconych mu przez kogoś obcego. Podobnie chętniej posługuje się środkami samodzielnie obranymi, niż środkami, które mu zleciła obca wola.

Lenistwo wobec czynności nakazanych występuje jedynie jako reakcja na zlecenia, którym wychowanek ma być ślepo lub przymusowo posłuszny, nigdy zaś w wypadkach dobrowolnego posłuszeństwa. Szczegółowe wyjaśnienie tego zjawiska wymagałoby jednak głębiej idących analiz, należących do psychologii karności, a nie lenistwa.*)

Skończyliśmy w ten sposób zapewno niewyczerpujący przegląd bezpośrednich przyczyn lenistwa. Są nimi a) obojętność uczuciowa względem celu czynności, b) niemożliwość osiągnięcia tego celu, c) odległość czasowa celu, d) możliwość zrealizowania celu w późniejszym terminie, e) trudność czynności, które należy wykonać, f) przykre kojarzenia, łączące się z wykonywanymi czynnościami, g) zmęczenie itp., h) przeżywanie przyjemnych lub przykrych afektów, i) przymus, wywarty celem skłonienia do wykonania danych czynności.

2. Sposoby zwalczania bezpośrednich przyczyn lenistwa.

Zależnie od rodzaju przyczyny lenistwa, rozmaite być muszą sposoby jego leczenia przez wychowawców.

Ad a) Jeśli przyczyną lenistwa jest obojętność uczuciowa względem celu danych czynności, zadaniem wychowawcy jest inaczej zabarwić stosunek uczuciowy dziecka do tego celu, a więc wzbudzić w niem zainteresowanie dla tego celu. Uzyska on to np. w ten sposób, iż sam okaże żywe zainteresowanie dla danego celu, a więc przy pomocy sugestji albo przy pomocy rzeczowego uzasadnienia wartości danego celu. Istnieją nadto inne jeszcze drogi uczuciowego zabarwienia stosunku ucznia do danego celu, np. następujący, wskazany w myśl hasła teorii całości (postaci) przez wybitnego jej przedstawiciela Kurta Lewina. Pewien cel np. znajomość wiersza napamiętać, poprzednio obojętny dla dziecka, przestanie mu być obojętny, gdy prowadząca do niego czynność wejdzie w skład większej, interesującej dziecka całości, np. gdy uczenie się tego wiersza stanie się częścią przygotowań do uroczystości szkolnej.*)

Niezawsze jednak jest to możliwe. Wówczas należy chwycić się innego środka, polegającego na złączeniu z tym celem innego, pożądanego przez dziecko. Postępuje w ten sposób.

*) Por. moją rozprawkę p. t. „Przyczynki do psychologii i pedagogiki karności“ w „Chowannie“ 1931, Nr. 3/4.

*) Kurt Lewin, „Die psychologische Situation bei Lohn und Strafe“. Kwartalnik Psychologiczny 1931, II, 1—2, str. 52/3.

w swem intuicyjnym wychowaniu matka, która dziecku przyrzeka kupienie zabawek, jeśli spełni pewne pożyteczne dlań czynności, dla których właściwego celu dziecko nie ma jeszcze zrozumienia. Matka stwarza w ten sposób sytuację typowo nagrodową. Wymagana czynność staje się środkiem do upragnionego celu, a to stać się może łatwo przejściową fazą, po której dotychczasowy środek stanie się celem, upragnionym dla siebie samego.

Ad b) Jeśli zaś niewiara w możliwość osiągnięcia celu jest przyczyną lenistwa, wychowawca ma przed sobą dwie drogi do wyboru. Może drogą zachęty i pochwały, drogą wskazania na miarowe zbliżenie się do celu, na już osiągnięte wyniki zwiększyć w dziecku wiarę w własne siły. Jeżeli jednak idące w tym kierunku wysiłki okazałyby się bezskuteczne, wychowawca powinien wysnuć z tego faktu konsekwencje i zmienić rodzaj pracy wykonywanej przez dziecko, na bardziej odpowiadający jego zdolnościom. Niestety kierujący życiem dziecka rodzice rzadko postępują w ten sposób, w doborze zajęć dla dzieci, licząc się bardziej swojemi pragnieniami, niż zdolnościami dziecka. W rezultacie życie dziecka zmienia się na pasmo mąk przy pracy, obaw dotyczących ich wyników i upokorzeń, gdy te ujemne wyniki stają się faktem. Może poradnie psychotechniczne zmieniają w tym względzie stan rzeczy na lepsze.

Ad c) W wypadku lenistwa, wywołanego odległością czasową celu, zadanie wychowawcy jest bardzo trudne. Naogół bowiem ludzie, a szczególnie dzieci, nie umieją pracować dla celów bardzo odległych. Wychowawca może jednak z danemi czynnościami złączyć cele bliższe, nie ostateczne, lecz przecież pożądane. I tak np. może wywołać w dziecku radość z poszczególnych sukcesów, z posuwania się w umiejętności naprzód, chociażby to posuwanie w bardzo powolnem tempie zbliżało dziecko do ostatecznego celu tych czynności. Godzi się w tym względzie wzbudzić zrozumienie dla rozmaitych faz pracy i chęć ukończenia obecnej fazy uczynić bodźcem działania. W ten sposób w miejsce odległego celu wstępują bliższe i konkretniejsze.

Ad d) Trudno natomiast zająć stanowisko wobec lenistwa względem pracy, objawiającego się w odraczaniu jej, ponieważ zachodzi możliwość zrealizowania celu w późniejszym terminie. Jeśli powyżej wyłuszczone poglądy, iż lenistwo jest wadą z utylitarystycznego punktu widzenia, jest słuszny, omawiany obecnie typ lenistwa niezawsze jest wadą. Zmuszenie dziecka do wykonywania danych czynności w wcześniejszym terminie, zanim w nim samym dojrzały dostatecznie bodźce, skłaniające do podjęcia tej pracy, nie wydaje się więc wskazane. Jeśli wychowawca jest pewny, iż samo zbliżenie się ostatecznego

terminu obudzi w wychowanku chęć pracy i pokona lenistwo, może śmiało zaniechać wszelkiej interwencji. Pewne niebezpieczeństwo wyrasta jednak z możliwości nieuwzględnienia przez niedoświadczone dziecko ewentualnych przeszkód, które mogą uniemożliwić wykonanie pracy, odłożonej na ostatnią chwilę. Zwrócenie więc na to uwagi wychowanka będzie bardzo pożyteczne, chociaż najbardziej skuteczne będzie raczej przykre doświadczenie dziecka, zrobione w tym względzie. Przymus natomiast, stosowany wobec takiego lenistwa, przyspieszenie przymocą danej pracy, łatwo zniszczy pozytywny stosunek dziecka do danej pracy, któryby w normalnych warunkach organicznie powstał.

Powyższe uwagi odnosiły się do lenistwa w stosunku do czynności, które muszą być wykonane w pewnym określonym terminie, chociaż czasowo odległym, co umożliwia odkładanie ich wykonania. Odmienne natomiast ma się sprawa z lenistwem w stosunku do czynności, które muszą być wykonane, brak jednak wszelkiego terminu, do którego najpóźniej musi się to stać. W wypadku stwierdzenia takiego lenistwa, wychowawca najlepiej uczyni, jeśli termin taki oznaczy, usunie bowiem w ten sposób źródło tego lenistwa. W ogólności obowiązkiem wychowawcy młodzieży, dysponowanej do lenistwa będzie podział pracy obliczonej na większą metę, na szereg cząstek z dokładnie określonymi terminami ich wykonania i regularna kontrola dotrzymania terminów, przez co w młodzieży stworzy nawyk systematycznej pracy.

Ad e) Jeśli trudność czynności, które należy wykonać, jest przyczyną lenistwa, powstaje dla wychowawcy zagadnienie bardzo ważne, którego rozstrzygnięcie zależy od każdorazowych okoliczności, zwłaszcza zaś od zdolności i siły woli dziecka, jego stosunku uczuciowego do danej pracy itd. Jeśli zważymy, jaką doniosłość życiową posiada silna wola, nie ustępująca przed byle jaką trudnością, nie oszczędzimy dziecku trudności, któreby kształciły i wzmacniały jego wolę. Raczej będziemy usiłowali spotęgować w niem umiłowanie pracy trudnej, wskazując na większe uczucie zadowolenia, jakie wykonanie takiej pracy wywołuje i odwołując się do tkwiących w dziecku pierwiastków heroicznych. Otwiera się tu wdzięczne pole dla pracy wychowawczej: tworzenia u młodzieży ideału bohaterstwa pracy i wzbudzenia entuzjazmu dla tego ideału. Jeśli natomiast zachodzi niebezpieczeństwo, iż trudności stanowczo przewyższają siły dziecka, należy je zmniejszyć lub usunąć, by uchronić je przed rozczarowaniem i utratą wiary w własne siły.

Ad f) Przykre kojarzenia, łączące się z wykonaniem pewnych czynności, mogą być najrozmaitszego rodzaju. Uwzględnić tylko przykre kojarzenia, dotyczące ewentualnych skut-

ków niewykonania albo niedobrego wykonania danych czynności lub ogólnej atmosfery, w której wykonuje się te czynności lub zdaje z nich sprawę. Pierwsza sprawa zahacza o niezwykle trudny problem pedagogiczny. Z stosowania sankcji karnych względem opornych i leniwych nigdy zapewne wychowawca nie będzie mógł zrezygnować, jak nie rezygnuje z nich również społeczeństwo w odniesieniu do swych dojrzałych członków. Zmienia się z biegiem czasu rodzaj sankcji karnych, wszystkie jednak sankcje mają jedną cechę wspólną, są przykre dla dotkniętego niemi dziecka, i właśnie obawa przed tą przykrością jest często bodźcem do pokonania lenistwa. Lenistwo to wróci natychmiast, jeśli wychowanek będzie pewny, że fakt jego lenistwa nie dojdzie do wiadomości wychowawcy lub jeśli będzie co najmniej żywił taką nadzieję. Ale nawet przeżywana intensywnie obawa działa niekoniecznie pobudzająco do pracy, często pracę hamuje, rozstrajając nerwy dziecka, budząc więc afekty szkodliwe dla pracy. To też wychowawca winien baczyć, by nie nadać pracy dziecka charakteru zniechędzenia do czynności, wykonywanych pod stałą grozą przykrych następstw. Im bardziej zaś zdoła daną pracę umilić, tem mniej będzie zmuszony korzystać z niebezpiecznego środka, jakim jest groźba kary.*) Wchodzimy tem samem w krąg spraw, związanych z drugą z powyżej wymienionych możliwości. Atmosfera, w której dziecko wykonuje swą pracę lub zdaje z niej sprawę, jest czynnikiem wychowawczym niezmierniej wagi. Stworzenie miłej atmosfery, w której pracuje się chętnie i swobodnie, jest rzeczą nauczyciela, który zdoła ją zrealizować w rozmaitym stopniu, zależnie od swego usposobienia, stosunku do pracy i warunków, w jakich żyje. Nauczyciel pracujący z zapałem, dzięki swemu pogodnemu usposobieniu, umożliwionemu przez brak trosk życiowych i dzięki swej miłości ku dzieciom, potrafi pracę dzieciom umilić i do niej zachęcić, rzadko natomiast będzie musiał zwalczać lenistwo, chociażby wielkie stawiał wymagania.

Ad g) i h) Stany lenistwa i rozleniwienia, powstałe pod wpływem silnych afektów lub zmęczenia omówić można łącznie. Dziecko przeżywa podobnie jak człowiek dojrzały liczne afekty, często z przyczyn błahych, lecz równie intensywnie lub nawet intensywniej, gdyż np. wiek dojrzewania cechuje hegemonja uczuć. Rozważania intelektualne, paraliżujące intensywność uczuć, mniejszą u młodzieży odgrywają rolę, niż u człowieka dorosłego. Dlatego wychowawca dla afektów tych musi okazać zrozumienie, przebaczyć wynikiłe z nich braki w pracy, zwrócić zaś jedynie uwagę wychowanka na koniecz-

*) Por. cytowaną powyżej rozprawkę o karności.

ność ich rychłego uzupełnienia. To samo odnosi się do skutków zmęczenia. Tolerancja i wyrozumiałość wychowawcy musi jednak mieć swe granice. Przez troskę o higienę pracy i życia dziecka może on uchronić je przed zmęczeniem, przez subtelne zajęcie stanowiska względem przeżywanych przez dziecko afektów, zmniejszyć ich siłę i osłabić ich destruktywny wpływ na zdolność do pracy. Czasem zaś nie zawadzi pobudzić dziecko do dobrowolnej pracy mimo zmęczenia, smutków i radości, a to przez apel do jego heroicznych skłonności, do jego podziwu dla pełnych hartu bohaterów. Niewiara natomiast w zmęczenie dziecka lub szyderstwo względem jego uczuciowych przeżyć może tylko podkopać pozytywny stosunek wychowanka do wychowawcy, zrodzić poczucie krzywdy i pozbawić go wszelkiego wpływu.

Ad i) Na lenistwo wywołane przymusem do wykonania danych czynności, trudna jest rada. Jest to dylemat współczesnego wychowania, które musi kształtować dziecko wedle potrzeb jego przyszłego dobra i dobra społeczeństwa, a równocześnie uwzględniać konieczność swobodnego rozwoju dziecka.*) Przymus musi więc być stosowany w miarę możliwości w formie dla dziecka niedostrzegalnej. Wobec lenistwa zaś będącego reakcją na przymus, zastosować można, zależnie od indywidualnych właściwości wychowanka, najrozmaitsze środki, poczynawszy od wytłumaczenia celów wywartego przymusu oraz wartości moralnej i społecznej posłuszeństwa, a skończywszy na przełamaniu siłą oporu. Najlepszym doradcą będzie tutaj intuicja wychowawcy.

3. Pośrednie przyczyny lenistwa.

Przyczyny lenistwa, o których była mowa dotychczas, nazwać można „bezpośrednimi“. Np. obojętność uczuciowa względem celu czynności lub zmęczenie są stanami wywołującymi bezpośrednio niechęć do wykonania czynności. Zapytać jednak można i należy, co wywołuje ową obojętność, owo zmęczenie oraz inne bezpośrednie przyczyny lenistwa, co sprawia, iż te bezpośrednie przyczyny pojawiają się tak często. Gruntowne zbadanie źródeł lenistwa nie może ograniczyć się do poznania omówionych już bezpośrednich przyczyn, musi posunąć się o krok dalej, dotrzeć również do przyczyn dalszych. Ciekawą jest rzeczą, iż wzmianki o przyczynach lenistwa, jakie spotykamy w literaturze pedagogicznej dotyczą głównie owych pośrednich, a nie bezpośrednich przyczyn. Świadczy to o ich wadze, chociaż skuteczne ich zwalczanie nie leży już

*) Por. M. Ziemnowicza „Problemy wychowania współczesnego“ 1927, str. 18—29.

w mocy wychowawcy, który tylko w drobnej mierze może im przeciwdziałać.

a) Na pierwszy plan wysuwają się tu zdrowotne niedomagania wychowanka. Jako przyczyny fizjologiczne i patologiczne lenistwa podaje się złe trawienie, niedorozwój tarczycy, wadliwy słuch i wzrok, wadliwe funkcjonowanie narządów oddechowych i różnych gruczołów, niedożywienie, anemię, brak snu, wyczerpanie fizyczne, nadużywanie ćwiczeń fizycznych, niedorozwój intelektualny, braki systemu nerwowo-mózgowego, obciążenie dziedziczne, zaburzenia nerwowe, histerję, melancholję i szereg innych.*) Pamiętać przytem należy, że lenistwo a zwłaszcza rozleniwienie jest normalnym odpowiednikiem chorobliwego osłabienia woli, zwanego „abulją“, występującą często na tle neurastenji, i czasem trudno przeprowadzić ostrą granicę pomiędzy rozleniwieniem i abulją. Dlatego wychowawca odwołać się musi do pomocy lekarza szkolnego, który rozstrzygnie, czy przyczyny stwierdzonego przez nauczyciela lenistwa lub rozleniwienia są fizjologiczne lub patologiczne. Wprawdzie Binet twierdzi, że „Lekarze, zapytywani o to, nie lubią przyznawać się do niekompetencji w tej materji i z natury swego zawodu skłonni są do przyjęcia teorii patologicznej lenistwa, tem bardziej, że u dziecka leniwego najczęściej znajdują wrodzone braki ustrojowe lub wyraźne objawy choroby płuc i serca a nade wszystko żołądka i układu nerwowego. Nic łatwiejszego — kontynuuje ten autor — „jak stwierdzić niedokrwistość i neurastenję“.***) Ale również Binet zaleca współpracę lekarzy, podkreśla jednak słusznie, że mimo to głównie nauczyciel musi wziąć na siebie obowiązek leczenia. Nauczyciel ma bowiem do czynienia w zasadzie z dziećmi normalnymi, u których dane choroby nie są w zbyt wysokim stopniu rozwinięte i które działają za pośrednictwem przyczyn psychicznych, podlegających wpływowi wychowawcy.

b) Druga grupa przyczyn pośrednich lenistwa uczniów są braki szkoły, np. rozbieżność pomiędzy uzdolnieniami i zainteresowaniami ucznia a programem szkolnym lub niedostosowania metod nauczania do psychiki dziecka.***)) Jako ważny czynnik dołączają się braki higieniczne pracy w szkole i braki organizacyjne. Wadliwy program nauczania wywołuje u uczniów obojętność wobec celu uczenia się, niewiarę w możliwość osiągnięcia tego celu, niewłaściwe metody nauczania

*) „Podręczna encyklopedia pedagogiczna“, Rowid: „Psychologia pedagogiczna“ 1928, str. 278; Dawid: „Inteligencja, wola i zdolność do pracy.“ Tom III, str. 166/7, wyd. II, 1926; Witwicki: „Psychologia“. Tom II, str. 311 n.

**) Binet: „Pojęcia nowoczesne o dzieciach“, wyd. III, 1928, str. 283.

***)) „Podręczna encyklopedia pedagogiczna“ l. c.

zwiększają trudności wymaganych od ucznia czynności przyswojenia sobie wiedzy, niewłaściwy wychowawczo stosunek nauczyciela do ucznia łączy te czynności z przykreimi kojarzeniami, brak higienicznych warunków pracy szkolnej budzi zmęczenie. Nauczyciel nie może zaradzić wszystkim tym pośrednim przyczynom lenistwa uczniów; program nauczania i istnienie higienicznych warunków są od niego niezależne, chociaż i w tym względzie może zło zmniejszyć. W głównej mierze od nauczyciela zależy natomiast stosowanie odpowiednich metod nauczania i zachowanie do ucznia wychowawczo właściwego stosunku.

c) Trzecią, niemniej ważną, jeśli nie ważniejszą, grupą przyczyn pośrednich są warunki domowe ucznia. Sprzyjają one lenistwu zarówno wówczas, jeśli są bardzo niekorzystne, jak i wówczas, gdy są zbyt korzystne. Rodzice materialnie zabezpieczeni, żyjący w warunkach, w których brak sposobności do spółzawodnictwa, stwarzają — jak słusznie podkreśla Dawid — dziecku takie warunki zewnętrzne, które budzą w nim rozleniwienie.*) Tacy rodzice nie wdrażają młodzieży do zwalczania trudności życiowych przez pracę, usuwają z życia dzieci zbyt skrętnie wszelkie kłopoty i przeszkody, wywołują obojętność uczuciową wobec celów pracy szkolnej lub poczucie możliwości zrealizowania tych celów w późniejszym terminie.

Innem źródłem lenistwa dzieci, choćby pochodzących z rodzin bogatych, są — jak twierdzi Dawid — okoliczności zewnętrzne, utrudniające przyzwyczajanie się i wdrożenie do pracy, polegające na braku stałego rozkładu dnia, odbywanie lekcji z dzieckiem, kiedy rodzice lub starsze rodzeństwo ma do tego ochotę i t. p.**). Brak higieny i organizacji pracy domowej ucznia zwiększa znacznie trudności czynności, które uczeń ma w domu wykonać i zmusza go do pracy w czasie, gdy jest zmęczony.

Ogromny wpływ ubóstwa na rozwój psychiczny dziecka i młodzieży jest ciągle jeszcze niedoceniany przez tych, którzy wychowują i nauczają zarazem młodzież zasobną i ubogą. Twierdzę to na podstawie wyników badań pani Hildegard Hetzer, która w obszernym dziele, opartem na bogatym materiale obserwacyjnym i całej literaturze przedmiotu, pokusiła się o przedstawienie całokształtu rozwoju psychiki ubogiego dziecka.***) Nie spotykamy jednak w tem dziele twierdzenia, jakoby pod względem stosunku do lenistwa zachodziły jakieś istotne różnice pomiędzy dzieckiem bogatym a ubogim. Nie-

*) Dawid, l. c. str. 170.

**) Dawid, l. c. str. 170/1.

***) H. Hetzer: „Kindheit und Armut“, 1929.

korzystne warunki materialne wpływają jednak o tyle pośrednio na lenistwo, iż powodują niski stan higieny mieszkaniowej, złe warunki uczenia się w domu. konieczność pracy w gospodarstwie domowym i t. p. P. Hetzer stwierdziła, iż ubodzy rodzice często żądają od dziewczynek, by zostały w domu 4—10 dni w miesiącu i nie poszły do szkoły, przy pisaniu zadań tylko 58% dzieci ubogich ma stół do dyspozycji, inne pędzi się z miejsca na miejsce, gdyż wszędzie przeszkadzają rodzicom. Na 100 zbadanych ubogich dziewczątek w wieku 12—14 lat, 17% musiało zajmować się całym gospodarstwem prócz gotowania, 54% pomagać przy praniu bielizny i t. p.*) Okoliczności te przyczyniają się do zwiększenia trudności, które dziecko ma pokonać, powodują, iż jest ono zmęczone już w chwili rozpoczęcia pracy szkolnej i w ten sposób stają się źródłem lenistwa. Z drugiej strony jednak ubóstwo i trudne warunki życiowe wyrabiają u wielu jednostek pewien hart woli, przeciwdziałający lenistwu.

Przeciw tym przyczynom lenistwa walczyć może nauczyciel tylko pośrednio przez oddziaływanie na rodziców, uświadamiając im znaczenie przyzwyczajania młodzieży do wysiłku, należytej organizacji pracy domowej i dostarczenia jej minimalnych choćby warunków, sprzyjających pracy domowej. Jeśli zaś chodzi o organizację pracy domowej młodzieży starszej, wiele uzyskać można przez odpowiednie pouczenie.

d) Przyczyn pośrednich lenistwa dziecka szukać należy jednak nie tylko w jego teraźniejszym życiu, lecz również w jego przeszłości. Dziecko przychodzi do szkoły po 7 latach życia, które pod niejednym już względem oddziaływały na ukształtowanie się jego psychiki. W przeżyciach z czasów wczesnego dzieciństwa znaleźć można niejednokrotnie pośrednie przyczyny obecnego lenistwa dziecka. Dziecko leniwe do czynności, związanych z nauką szkolną, jest najczęściej skore i chętne do choćby uciążliwych czynności, które przyjdzie mu wykonać w czasie upragnionej zabawy. I to właśnie niezwykle silne pragnienie zabawy, powodujące obojętność uczuciową i lenistwo względem pracy szkolnej, ma często swe przyczyny w niezaspokojeniu ochoty zabawy w dzieciństwie. Jak pisze Hanselmann**), zdarzają się zbyt ambitni rodzice, którzy pragną, by dziecko robiło tylko rzeczy pożyteczne, których dziecko za wiele musi, zbyt mało może. Nie mając zrozumienia roli spontanicznej zabawy dla rozwoju dziecka, zmuszają je do czynności, przyczyniających się ich zdaniem, wy-

*) Hetzer, l. c. str. 43.

**) Hanselmann: „Die Erziehung der faulen Kinder zur Arbeitsfreude.“ Streszczenie w Bericht über den IV. Kongress für Heilpädagogik in Leipzig. 1929. Str. 309—315.

rażnie do zwiększenia inteligencji i wiedzy. Inni rodzice, najczęściej bogaci, bezustannie krępują dziecko w zabawie z przesadnej trwogi o grożące mu niebezpieczeństwa. Niekiedy zaś dziecko jest ozdobą i zabawką całej rodziny, którem się wiecznie zajmują, nie dopuszczając do samodzielnego obierania sobie odpowiadającej mu zabawy. Małe dziecko zupełnie zdane na dorosłych, nie może w ten sposób zaspokoić swej naturalnej potrzeby zabawy. Powetuje ono to sobie później, gdy nieco dorośnie, dążąc do zabawy z niepohamowaną siłą długo niezaspokojonych pragnień, odrywając się od pracy szkolnej, ilekroć tylko dorośli oddali się od niego.

Lenistwo wobec pewnych czynności objawia się jednak nie tylko w zaniechaniu tych czynności, lecz również w przerywaniu rozpoczętej, a niewykończonej pracy. Skłonności w tym kierunku wyrabia nierozumny dorosły w pierwszych latach życia dziecka, zmuszając je do przerywania dzieła już rozpoczętego w zabawie, niszcząc w ten sposób rodzące się w dziecku poczucie obowiązku. Jak stwierdza p. Hetzer, dziecko ubogie jest w tym względzie upośledzone w porównaniu z bogatym. Tej świadomości obowiązku zakończenia rozpoczętego dzieła, doznaje dziecko bogate wcześniej i częściej, niż ubogie. Praca nad pewną rzeczą dla niej samej, a nie dla jakiejś korzyści z niej płynącej, jest więc często dla uboższego dziecka przez całe życie niezrozumiała.*)

Pośrednim przyczynom lenistwa, tkwiącym w nawykach i wpływach z czasów wczesnego dzieciństwa, nie może przeciwdziałać nauczyciel dzieci starszych. Jest to rzeczą wychowania przedszkolnego i początków szkoły powszechnej, by wytłumaczyć rodzicom wartość spontanicznych zabaw dzieci.

Uświadomienie tego rodzicom przyczynić się więc może do zmniejszenia nabytych w dzieciństwie skłonności do lenistwa. Rodziców nakłonić należy również do zużytkowania z powagą i wdzięcznością okazywanej przez dziecko chęci pomocy starszym w domu, do niezniechęcania go przez oświadczenie, że do danych czynności jest jeszcze zbyt głupie, małe, niezręczne, słowem, do poparcia a nie niweczenia rodzącej się w dziecku ochoty do pracy.**)

e) Nie można pominąć milczeniem jeszcze jednej, donioślejszej przyczyny pośredniej lenistwa. Dziecko i młodzieniec żyją w społeczeństwie ludzi dorosłych a wpływ tego społeczeństwa jest zapewne co najmniej równie silny jak wpływ szkoły. W społeczeństwie ludzi dorosłych panuje zaś niewątpliwie kryzys etyki pracy, jak wyraża się Hanselmann. Powszechnie panująca ocena pracy wedle dochodów, praca

*) Hetzer, l. c. str. 107/8.

**) Weiskopf: „Das faule Kind“ 1926, str. 36.

dla tych dochodów, a nie dla niej samej, odczuwanie pracy jako kłatwy, jako kary, z której człowiek niema widoków wyzwoić się, a z której wyzwała się w ten sposób, iż pracuje o tyle, aby ją zbyć,*) nie pozostaje bez wpływu na młodzież, staje na przeszkodzie wychowaniu jej do pracy, każe jej odczuwać pracę jako jarzmo, pańszczyznę. Jak słusznie podkreśla Weiskopf, do powstania lenistwa przyczynia się zarówno biblijne ujęcie pracy na chleb w pocie czoła jako kary nad człowiekiem wypędzonym z raju, jak i naczelne hasło techniki współczesnej: maximum produkcji przy minimum wysiłku.**)

Wszak okazała się nawet w swoim czasie rozprawka głosząca apologję i apoteozę lenistwa, w której m. i. czytamy: „O Lenistwo, zmiłuj się nad naszą odwieczną niewolą! O Lenistwo, matko sztuk pięknych i cnót szlachetnych, stań się balsamem dla cierpiącej ludzkości.***)

Dwojako krzewią dorośli wedle Hanselmann lenistwo wśród młodzieży. Przedewszystkiem przez zły przykład, przez przeklinanie pracy zawodowej, przez radość z dni wolnych od pracy, przez posiadanie zajęć umiłowanych poza znienawidzoną pracą zawodową. Dziecko odczuwa dwoistość, zachodzącą pomiędzy postulatami, jakie dorośli wysuwają wobec niego a własnem postępowaniem dorosłych i wysnuwa z tego konsekwencję, naśladowując dorosłych w tym względzie. Ale dorośli poniżają nadto często cele, jakie młodzież sobie obiera, ironizują je, twierdząc, że dane rzeczy są nieosiągalne lub nie-dochodowe, wyśmiewając megalomanię lub idealizm młodzieży, niszcząc jej najpiękniejsze nadzieje. Te ponure prorocтва o przyszłym życiu dorastającego człowieka, o granicach, do których dojdzie, zniechęcają go, zabierają mu rozmach i odwagę, czynią go w rezultacie leniwym. Nauczyciel jest bezbronny wobec tych wpływów, może im tylko przeciwdziałać własnym wzorem pracy sumiennej, wykonanej z zamiłowaniem i zapałem, głosząc kult pracy, uzasadniając go względami społecznymi i osobistymi, tłumacząc, że tylko życie poświęcone umiłowanej pracy i uwieńczone rezultatami daje szczęście i zadowolenie.

Nie od rzeczy będzie przyznać w tym związku, iż ten kryzys etyki pracy w świecie dorosłych nie jest tylko winą tych dorosłych, iż wynika z głęboko uzasadnionych przyczyn, jakimi są tak daleko posunięta dzisiaj specjalizacja pracy, iż pracujący zatracą poczucie jej sensu dla całości, iż nie widzi konkretnych rezultatów swej pracy, iż pracuje często na posterunku, który nie odpowiada jego zamiłowaniom, iż sądzi, że

*) Muklanowicz: „Lenistwo“ 1905, str. 8/9.

**) Weiskopf l. c. str. 15.

***) Paweł Lafargue: „Prawo do lenistwa“ 1906.

placa nie odpowiada jego wysiłkom, iż pracuje często w nie-stosownych warunkach. Wszak nietylko lenistwo młodzieży, ale i lenistwo dorosłych ma swe przyczyny, które wprowadzie lenistwa tego nie usprawiedliwiają, ale je nam tłumaczą. Wychowanie jest częstką życia społecznego i jako takie od wad i zalet tego życia w wysokim stopniu jest zależne.

Na tych uwagach kończymy przegląd pośrednich przyczyn lenistwa. Okazały się niemi: 1. niedomagania zdrowotne, 2. braki szkoły, programów i metod nauczania, organizacji pracy w szkole, 3. niekorzystne lub zbyt korzystne warunki socjalne, nienależyta organizacja pracy domowej ucznia, 4. ujemne wpływy z czasów wczesnego dzieciństwa i 5. powszechny kryzys etyki pracy w otoczeniu dziecka.

4. Związek lenistwa z całokształtem psychiki i jej rozwoju.

a) W myśl postulatów współczesnej psychologii nie należy rozważać poszczególnych zjawisk, dyspozycji psychicznych w oderwaniu od całokształtu psychiki. Ten zaś całokształt posiadać może rozmaitą strukturę, różne przeżycia lub dyspozycje psychiczne mogą wysunąć się na pierwszy plan i rozmaicie go zaharwić. Wszechstronne poznanie źródeł lenistwa wymaga również uwzględnienia jego stosunku do całokształtu psychiki, jego roli u ludzi rozmaitych typów. Wedle Dawida lenistwo może być albo mniej więcej stałym typem indywidualnym, albo stanem, w jakim czasowo znajdować się może którybądź z typów indywidualnych.*) Stały typ indywidualny ludzi leniwych reprezentują zapewne ci, o których pisze Władysław Witwicki, że charakteryzuje ich wrodzony brak pewnego napięcia psychicznego, usposobienie raczej bierne, unikające wszelkiego trudu i wysiłku bez nieodzownej potrzeby.***) To lenistwo wyrasta na tle charakterystycznego dla całej psychiki braku pobudek do działania i pracy, na tle niewrażliwości na podniety instynktowne i uczuciowe, jak się wyraża Dawid U ludzi tego typu występuje brak potrzeb życiowych, brak miłości własnej i ambicji, słaby rozwój instynktu samozachowawczego. Wypadki, w których tłem lenistwa jest niewrażliwość na normalne pobudki instynktowo-uczuciowe, uważa Dawid za najczęściej lub wcale nie poddające się leczeniu. „Są to ludzie, którym jest zupełnie dobrze z tem, że nic nie robią... do tych poprostu nie mamy dostępu ***) Możliwy byłoby żywić słuszne wątpliwości, czy Dawid ma rację, uważając te wypadki za nieuleczalne. Czasem bliż-

*) Dawid l. c. str. 165.

**) Witwicki l. c. str. 311 n.

***) Dawid l. c. str. 171.

sze zbadanie przyczyn tej niewrażliwości, zwłaszcza wtedy, gdy nie jest ona wrodzona, lecz nabyta, dostarczyć może ważnych wskazówek, jak przystąpić do walki z nią. Czasem zaś oddziaływanie bezpośrednie wychowawcy i świadomie przez nauczyciela spowodowany wpływ kolegów usuwa ową niewrażliwość.

Znany twórca psychologii indywidualnej, Adler, opisuje ciekawy wypadek genezy lenistwa.*) Analiza tego wypadku, dokonana przez Adlera, może zresztą służyć jako przykład odszukania związku pomiędzy lenistwem a całokształtem psychiki dziecka, jego „stylem życiowym“, jak mówi Adler.

Ojciec dwóch synów, 7 i 9-letniego, przyszedł do Adlera, prosząc o radę, gdyż starszy odznacza się wyraźnym lenistwem. Po rozmowie z chłopcami i ojcem Adler doszedł do przekonania, że młodszy wyparł starszego z „jedynowładztwa“ nad rodzicami, co starszy odczuł boleśnie. Jego lenistwo było sposobem zmuszenia rodziców do zajęcia się nim bardziej, niż młodszym. Ojciec, który dawniej więcej bawił się z młodszym, kazał starszemu co wieczór opowiadać sobie, co w szkole zadali, czy on to przerobił i t. p. Lenistwo dziecka zmusza wychowawcę do gorliwszego zajęcia się leniwem dzieckiem, niż pilnem. Przez lenistwo uzyskał ów chłopiec koncentrację uwagi starszych na sobie. Lenistwo jest pewną formą niskiej oceny siebie samego, dowodem braku wiary w sukces swej pracy. Ale zarazem tkwi w lenistwie dążenie do wybicia się, choć w inny zgoła sposób. Leniwe dzieci stoją najczęściej w centrum zainteresowania dorosłych, zmuszając dorosłych do opiekowania się nimi. Wedle Adlera nie powinniśmy się dziwić, gdyby leniwy chłopak, zapytany o przyczynę swego lenistwa, odpowiedział w sposób następujący: „Panie profesorze, ja jestem najbardziej leniwym uczniem w klasie, ale pan profesor stale się mną zajmuje, jest zawsze dla mnie dobry i serdeczny. Mój sąsiad jest bardzo pilny, a o tego pan profesor zgoła się nie troszczy.“ Taki chłopak rozkoszuje się korzyściami płynącymi z jego lenistwa. Jest ich sporo. Gdy dokona czegoś, zaraz uzyskuje publiczną pochwałę, jeśli nie dokona zaś niczego, usłyszy, iż mógłby być najlepszy, gdyby nie był leniwy. Takie leniwe dziecko zadawała się najzupełniej poczuciem, że mogłoby być najlepszym, tylko nie chce uczynić próby, by nie narazić poczucia swej wyższości. Chętnie pozwala na to, że się je upomina, gdyż przez to właśnie jest w centrum zainteresowania. Oczywiście, nie sądzi Adler, by dziecko uświadamiało sobie wyraźnie to wszystko.

*) Adler: „Individualpsychologie in der Schule“ 1929, str. 84—87.

Adler i jego zwolennicy tłumaczą zazwyczaj lenistwo brakiem wiary we własne siły, który powstać mógł pod wpływem najrozmaitszych czynników. Nas interesuje szczególnie rola szkoły w powstaniu tego braku wiary w siebie i jej rezultatu — lenistwa. W tym względzie godzi się — obok już omówionych czynników — zwrócić uwagę na jeszcze jeden, słusznie poruszony przez Weiskopfa. Nauczyciel nie uwzględniający zgłoszenia się ucznia słabszego i obojętnie wysłuchujący jego przeciętnej odpowiedzi, zniechęca go, raczka dziecka nie podnosi się już, następuje rezygnacja i apatia. Takie dziecko nie zwraca już potem uwagi na to, co nauczyciel mówi lub pisze na tablicy, a to gniewa nauczyciela i prowadzi do konsekwencji przykrych dla dziecka i jego rodziców. To dzieje się również wówczas, gdy się dziecku ciągle stawia wzór nieosiągalny dla niego z powodu braku zdolności lub jakichś defektów organicznych, chociażby to był własny ojciec, brat lub kolega.*) Może tem tłumaczyć się fakt, który pobudził do refleksji już filozofów starożytnych, iż synowie wybitnych mężów bywają często nicponiami.

O wypadku leczenia lenistwa tego typu przez wzbudzenie zaufania we własne siły przez rekonstrukcję wiary w swoją działalność donosi Waxberg w jednej z rozpraw zawartych w zbiorze p. t. „Selbsterziehung des Charakters“, wydanym ku czci Adlera w r. 1930.

Nie wiem, czy Adler chce wszelkie lenistwo wyjaśnić przy pomocy utraty wiary w siebie. Jeśliby żywił takie przekonania, byłyby one zapewne mylne. W psychologii lenistwa jednak ten sposób tłumaczenia związku lenistwa z całokształtem psychiki należy uwzględnić jako tłumaczenie pewnej, ale nie każdej odmiany lenistwa.

Nie mógłbym w tem miejscu, ani nie czułbym się na siłach wyliczyć wszystkie typy indywidualne ludzi, u których występuje lenistwo ściśle z strukturą tego typu związane. Obok typu niewrażliwych na normalne pobudki i typu Adlerowskiego, dążącego drogą lenistwa do kompensacji swego poczucia mniejszej wartości, należy jednak zwrócić uwagę na jeszcze kilka ważniejszych typów, np. na typ ludzi niezdolnych do kierowania się myślą o przyszłości, żyjących tylko dniem terażniejszym. Tem podobno tłumaczy się lenistwo ludów pierwotnych, przysłowiowe lenistwo murzynów, jako ludzi niezdolnych do kierowania się w swem działaniu myślami o przyszłości. Takich ludzi nazywamy często „lekkomyślnymi“, są nimi małe dzieci, niektórzy zaś ludzie przez całe życie. Innym typem ludzi leniwych są ludzie, scharakte-

*) Weiskopf l. c. str. 24 n.

ryzowani przez Dawida jako niezdolni nietyle do pracy wogóle, ile do pracy systematycznej, wykonanej w określonym czasie, nad określonym przedmiotem, czekający zazwyczaj na „natchnienie“, „usposobienie“ do pracy, potrzebujący do niej silnych bodźców i pobudek. Tacy rozwijają chwilami gorączkową działalność, to znów wpadają w apatię, robią nie to, co w danej chwili jest potrzebne i celowe, ale do czego są „usposobieni“, co odpowiada ich nastrojom. Nieprzystosowani do warunków życia, wykolejają się łatwo, zmieniają często zawód, uważani są za próżniaków, niezdolnych do pracy, jakkolwiek w szczególnych wypadkach i szczególnej formie dają niekiedy dużą ilość pracy.*) Na dnie tego usposobienia znajdziemy częściej — jak stwierdza Dawid — dziedziczne obciążenie i histerję.

U niewrażliwych na normalne pobudki występuje jako bezpośrednia przyczyna obojętność uczuciowa względem celu czynności, u cierpiących na poczucie mniejszej wartości niewiara w możliwość osiągnięcia tego celu, połączona ewent. z dążeniem do kompensacji przez lenistwo, u niezdolnych do kierowania się myślą o przyszłości przyczyna lenistwa tkwi w odległości czasowej celu, u niezdolnych do pracy systematycznej potęgują się ogromnie subiektywne trudności czynności, z powodu niemożności skupienia na nich przez dłuższy czas uwagi dowolnej.

b) Stwierdziłem na wstępie, iż lenistwo nie charakteryzuje jakiegś jednej fazy rozwoju człowieka, gdyż występuje we wszystkich fazach. Nie sprzeciwia się temu fakt, iż przeżycia charakterystyczne dla niektórych okresów rozwoju potęgują przejściowo lenistwo. I tak np. w okresie pokwitania często pojawia się intensywne zmęczenie, będące, jak już wiemy, jedną z bezpośrednich przyczyn lenistwa. W wieku zaś młodzieńczym silna przewaga życia uczuciowego powoduje częste przeżywanie przyjemnych lub przykrych a niezwykle silnych afektów, co jest również jedną z przyczyn lenistwa. Jak twierdził Heller w odczycie o stosunku pedagogiki leczniczej do szkół wyższych, wygłoszonym na trzecim kongresie dla pedagogiki leczniczej w Monachjum,**) konieczność pokonywania rozmaitych hamujących uczuć i nastrojów, zwłaszcza uczuć strachu i wynikających z nich afektów, tak dalece absorbuje całą psychiczną energię młodzieńca, iż nie dopuszcza niekiedy do czynności, skierowanych nazewnątr. Ma się to zdarzać ciągle np. w wypadkach psychastenji, którą charakteryzuje wzrost nieodpartych przykrych uczuć, a które

*) Dawid l. c. str. 168.

**) Por. „Bericht über den III. Kongress für Heilpädagogik in München“ 1927, str. 53.

wedle Hellera najbardziej i najgwałtowniej wdzierać się mogą w życie ucznia. Na czwartym kongresie pedagogiki leczniczej głosił inny autor, wspominany już Hanselmann, iż przejściowe rozleniwienie powstaje w czasie okresów gwałtownego wzrastania i określił to zjawisko jako mało niebezpieczne, samo się korygujące; należy traktować je wyrozumiale a nigdy brutalnie. Podobne stanowisko zająć należy wobec lenistwa, wywołanego przymusem wywartym celem skłonienia do wykorzenia danych czynności, o ile występuje w okresie krnąbrności. Wówczas lenistwo wypływa z buntu przeciw przymusowi, z chęci okazania, iż ma się własną wolę, iż robi się, co się chce a nie to, co jest nakazane. Ta krnąbrność jest nieodzownym dla całokształtu rozwoju epizodem, służącym do wyrobienia własnej i silnej woli. Dobrze jednak byłoby, gdyby ten pokaz posiadania własnej woli nie odbywał się na terenie zajęć szkolnych, do czego może się przyczynić nauczyciel-wychowawca.

Przy ocenie lenistwa, wypływającego z intensywnego zmęczenia w okresie pokwitania, z przekory w okresie krnąbrności, z hegemonji uczuć w życiu psychicznem młodzieńca pamiętać należy, iż chodzi o ujemne objawy okresów przejściowych, stosunkowo krótkotrwałych, które należy uważać raczej za wpływ aktualnego stanu, niż stałych właściwości charakteru.

Wpływ tych rozmaitych przyczyn jest niezwykle silny. Wszak — jak słusznie podkreśla Weiskopf*) — dziecko jest pierwotnie najpracowitszą istotą na świecie. W nocy nie chce pójść spać, rano chce wstąpić, nie ma nawet czasu i ochoty na jedzenie, wiecznie zajęte swą pracą, wykonywaną często w pocie czoła a nazwaną przez dorosłych zabawą. Od pracy tej nie chce się oderwać mimo wyczerpania i bicia serca. A po kilku latach z tego niestrudzonego pracownika, nieznanego zmęczenia i oszczędzania sił, wyrasta osobnik leniwy. Lenistwo jest więc właściwością nabytą pod wpływem omówionych przyczyn, a nabyte właściwości można, jak wiadomo, łatwiej usunąć niż wrodzone. To powinno dodać nam otuchy w walce z lenistwem.

III. Rozpoznanie lenistwa.

1. Sposoby rozpoznawania.

Czy lenistwo jest dyspozycją psychiczną rozpowszechnioną wśród młodzieży? Wychowawcy są skłonni potwierdzić to pytanie, rodzice i nauczyciele widzą w lenistwie główny powód swych niepowodzeń wychowawczych. Hansel-

*) Weiskopf l. c. str. 9 n.

mann opowiada, iż wśród 1.500 dzieci trudnych do wychowania, które przyprowadzono do jego poradni, było 1.200 takich, przy których wyraźnie rodzice skarżyli się na lenistwo. Ankieta natomiast urządzona ongiś w Paryżu przez Francuskie Towarzystwo badań nad dziećmi wykazała, że liczba rzeczywistych próżniaków wynosiła tylko około 2% ogółu uczniów. Sądzę, iż chwiejność potocznego znaczenia wyrazu „lenistwo“ jest powodem tak często wyłaniających się sporów, czy jakiś uczeń jest leniwy, lub jaki procent młodzieży posiada tę wadę. Przedewszystkiem wystarczy pomieszać pojęcie lenistwa i rozleniwienia, by dojść do zgoła odmiennych wyników; wszak dzieci rozleniwionych jest znacznie mniej, niż leniwych. Leniwi zaś w zakresie jednego przedmiotu, mogą być bardzo pracowici w zakresie drugiego przedmiotu.

Chcąc więc rozstrzygnąć, czy jakiś uczeń jest leniwy, należy ustalić znaczenie wyrazu „leniwy“, o który w pytaniu tem chodzi. U wstępu tych rozważań proponowałem, by przez stan lenistwa rozumieć brak chęci lub niechęć do wykonywania pewnych określonych czynności, wymagających wysiłku psychicznego lub fizycznego, a objawiającą się bądźto w zaniechaniu tych czynności, bądźto w wykonaniu ich w tempie przesadnie powolnem lub w sposób nieprecyzyjny. W ciągu dalszych wywodów okazało się, iż to zaniechanie tych czynności może nastąpić albo przed ich rozpoczęciem, albo w czasie wykonywania ich, a przed ich ukończeniem. Przez stan rozleniwienia rozumiem natomiast taką niechęć wykonywania jakichkolwiek czynności, wymagających wysiłku. Nadto odróżnić od siebie należy pytanie, czy dany uczeń uległ chwilowemu stanowi lenistwa lub rozleniwienia, od pytania, czy stanom takim ulega trwale, czy ma skłonność do lenistwa lub rozleniwienia. Jasne postawienie tych pytań umożliwi dopiero rozpoznanie rodzaju lenistwa i jego przyczyn.

Lenistwo w pracy domowej zarzuca się uczniowi zazwyczaj na podstawie stwierdzenia braku wymaganych wytworów pracy domowej, albo wykonania ich w sposób nieprecyzyjny. O tem, jakie tempo pracy okazuje uczeń przy pracy domowej, czy jest ona ciągłą czy przerywaną i czy odbywa się przy skoncentrowanej uwadze, mógłby dowiedzieć się nauczyciel od opieki domowej, w razie dojścia do skutku szczerej współpracy dla dobra ucznia.

Lenistwo w pracy szkolnej zarzuca się uczniowi na podstawie obserwacji zachowania się ucznia, gdy stwierdzi się, iż zaniechał wykonania zleconych czynności, iż przerwał wykonanie ich, lub iż wykonuje je w tempie przesadnie powolnem lub w sposób nieprecyzyjny. Wykonanie pewnej pracy w należytem tempie i w należyty sposób, wymaga skoncentrowania uwagi na niej. Słusznie więc pisze Binet, że ucz-

niów leniwych rozpoznajemy w klasie po tem, że nie uważają. Jedni z nich ujawniają wedle tego autora rozprószoną i hałaśliwą aktywność, inni zaś beczynność i gnuśność.*) Lenistwo objawić może uczeń w klasie nie tylko wtedy, gdy ma wykonać jakąś aktywną pracę, ale również wówczas, gdy rola jego ogranicza się do biernego przyswajania sobie usłyszanych wiadomości. Istnieje więc lenistwo do słuchania, objawiające się w nieskupianiu uwagi na wywodach nauczyciela lub kolegi. Poznanie zaś, czy uczeń uważa, czy nie, następuje trudności wobec wyrażnej mimiki, oznaczającej uwagę.

Omówione właśnie metody rozpoznania lenistwa można nazwać obiektywnymi, bo polegają na badaniu wytworów zadanej pracy i zachowania się w czasie wykonywania tej pracy. Są one powszechnie i niemal wyłącznie stosowane, lecz nie dają gwarancji słusznego rozpoznania lenistwa. Wedle Dawida mówi się o lenistwie we wszystkich wypadkach, kiedy ilość pracy nie dochodzi do pewnej za obowiązującą lub wogóle możliwą uważanej normy i mianowicie nie dochodzi dla braku dostatecznej woli i chęci ze strony pracującego.**)

Otóż o tym drugim czynniku, o braku chęci nic nie mówią nam owe obiektywne metody rozpoznania. Stwierdzono bowiem przy pomocy tych metod, iż zewnętrzne objawy mogą być spowodowane przez niedomagania organizmu, o ile chodzi o pracę szkolną, przez faktyczny brak czasu, fatalne warunki i t. p., o ile chodzi o pracę domową. Uczeń może mimo usilnej chęci i starań nie wykonać pewnej pracy, wówczas zaś lenistwa zarzucać mu nie można. Przez stwierdzenie, że żadna z tych przeszkód do pracy nie zachodzi, uzyskujemy już wielce prawdopodobne rozpoznanie lenistwa. Pewność uzyskać można jednak tylko na podstawie introspektywnego zeznania ucznia. Wynika to z tego, że chodzi o stwierdzenie braku chęci lub niechęci do wysiłku, a więc o stwierdzenie przeżycia psychicznego. Przeżycia zaś psychiczne, jak wiadomo, dane są tylko tej osobie, która ich doznaje. Wychowawca zdany jest więc w rezultacie na szczerość zeznania ucznia. Jak je jednak uzyskać?

Wiedza o życiu psychicznym wychowanka jest pedagogowi potrzebna dla ułatwienia wychowankowi rozwoju. Jeśli wychowanek będzie żywił zainteresowanie dla celu, żywić je będzie również dla środka do celu. Jeśli zależeć mu będzie gorąco na rozwoju swej indywidualności w myśl ideałów, zaszczipionych mu przez wychowanie, przekonany będzie, że wychowawca może się radą i wskazówkami do tego przyczynić, nie poskąpi mu szczerych informacji o swem

*) Binet l. c. str. 277.

**) Dawid l. c. str. 65/6.

wewnętrzne życie. Zainteresować zaś wychowanka jego rozwojem, równoznaczne jest z nakłonieniem go do samowychowania. I chociaż wyda się to paradoksem, to jednak prawdziwą jest teza, że największy i najskuteczniejszy będzie wpływ wychowawcy na tych wychowanków, którzy starają się sami siebie wychować.

Analogiczne stanowisko zajmuje Hanselmann w swych wywodach o postępowaniu wobec leniwych dzieci. Poleca on nie działać, lecz obserwować, szukać przyczyn, pytać, co chętnie robią, przyczem musi mieć cierpliwość, zanim zdobędą się one na odwagę powiedzenia prawdy.

Nauczyciel współczesny musi nadto rezultatami swych obserwacji podzielić się z rodzicami, którzy lenistwo swych dzieci ciągle jeszcze próbują leczyć biciem i ustawicznym powtarzaniem, iż praca jest koniecznością życiową, iż bez niej umarłoby się z głodu, budząc tem samem przekonanie, iż jest ona malum necessarium.

Lenistwo uczniów i jego przyczyny rozpoznać więc można przy pomocy oceny wytworów pracy ucznia, obserwacji jego zachowania się w szkole, informacji opieki domowej, jeśli wyeliminuje się inne możliwe przyczyny, najpewniej zaś przy pomocy własnych zeznań ucznia.

2. Przykłady mylnych rozpoznań.

Myłne rozpoznania lenistwa powstają najczęściej w ten sposób, iż wychowawca orzeka o wychowanku, że jest leniwym wyłącznie na podstawie stwierdzenia niewykonania pewnych czynności, nieprecyzyjnego ich wykonania lub zbyt powolnego tempa pracy. Zarzuci on w ten sposób mylnie lenistwo np. w takich wypadkach, w których — wedle opisu Dawida — pomimo nawet chęci i ponawianych wysiłków, człowiek robi wszystko powoli z częstymi i mimowolnymi przerwami, prędko się męczy, z trudnością i w małej ilości wyzwała swą energję, która nie płynie strumieniem, lecz sączy się kroplami.*) Zwłaszcza w wypadkach nienormalnego stanu organizmu mogą zaistnieć zewnętrzne objawy lenistwa, mimo iż niema zgoda lenistwa, t. j. niechęci do wysiłku psychicznego lub fizycznego. Przykładów pozornego lenistwa dostarczają też dzieci nerwowe, które ciągle coś robią, lecz niczego nie kończą, które są zawsze zajęte i niespokojne, u których rezultat pracy jest taki, jak u dzieci leniwych, które pożera jednak często pragnienie pracy, u których niechęci w żaden sposób stwierdzić nie można. T. zw. „pracowite nieróbstwo“

*) Dawid l. c. str. 166/7.

ludzi dorosłych jest podobne do działalności dzieci nerwowych; „leniwymi“ ludzi tych nazwać więc nie można.

Dość często spotyka się wśród wychowawców twierdzenie, iż jakiś wychowanek jest tak leniwy, iż nie chce mu się nawet ust otworzyć. Mówił o tem Heller na czwartym kongresie pedagogiki leczniczej, odbytym w r. 1928. *) Zamknięte w sobie dziecko mało mówi, nie utrzymuje kontaktu ze światem zewnętrznym. Nie należy tego tłumaczyć analogią z zachowaniem się dorosłych. U tych mogą być powodem intensywne przeżycia wewnętrzne, praca myślowa, albo jakieś procesy uczuciowe. Normalne dziecko jednak ma skłonności ideomotoryczne, każde przeżycie dąży do wyrażania się. U dziecka mówiącego mało przyczyną tego jest głównie niedorozwój motoryczny mowy, albo psychicznie utrudniona zdolność wyrażania swych uczuć, trudność znalezienia właściwych słów. Ocenia się dziecko zazwyczaj wedle stanu rozwoju jego mowy, więc takie dziecko traktuje dorosły jako głupie, leniwe w myśleniu, duchowo zacofane. Wpływ tego zachowania się wychowawców jest deprymujący. Także rówieśnicy dokuczają takiemu dziecku. Reaguje ono na to wzburzeniem, gniewem, agresywnością, zostaje w rezultacie niesłusznie pod względem moralnym ujemnie ocenione, staje się ponure, samotne, podejrzliwe, niechętne i nieżyczliwe względem innych. Często w rysunkach, zabawach kombinacyjnych takiego dziecka, stwierdzić można, że jego myślenie rozwinęło się mimo pozorów normalnie odpowiednio do wieku. Słowo „leniwy do mówienia“, używane w odniesieniu do takich dzieci powinno — według Hellera — zniknąć ze słownika pedagogicznego. Normalne dziecko nie jest leniwe do mówienia („sprechfaul“), a leniwe do mówienia nie jest w pewnym sensie normalne. Wychowawca nie powinien ciągle zwracać uwagi na defekt mowy dziecka, lecz raczej z uznaniem podkreślać jego wyniki na innych polach i rozumnie pogodzić się z swoistością takich dzieci.

Takie dzieci, u których pozór lenistwa powstaje z powodu niedorozwoju mowy, rekrutują się najczęściej ze sfer ubogich, niepielegnowanych dzieci. Wedle p. Hetzer**) w czasie gdy dziecko pielegnowane operuje już 216 słowami, niepielegnowane operuje zaledwie 27; o ile ciaśniejszy jest więc jego horyzont umysłowy! Jest to skutkiem tego, iż dziecko pielegnowane jest stale otoczone opiekującymi się niem i mówiącymi do niego ludźmi, niepielegnowane zaś jest przeważnie

*) Th. Heller: „Über atypische Sprachentwicklungen.“ Bericht über den IV. Kongress für Heilpädagogik in Leipzig, April 1928, str. 302/3.

**) l. c. str. 28 n.

pozostawione sobie samemu przez zmęczoną matkę lub starszą siostrę, która woli się sama bawić. Dzieckiem niepielegnowanem opiekuje się ciągle ktoś inny w ciągu dnia, często ludzie obcy; otoczenie nie rozumie więc swoistej mowy dziecka i kontakt jego z otoczeniem przy pomocy mowy nawiązuje się znacznie powolniej. Trzy miesiące później niż dziecko pielegnowane uświadamia sobie niepielegnowane, że każda rzecz ma swoją nazwę i zaczyna o tyle później pytać „co to jest”? Ma przy tem znacznie mniej sposobności i widoków uzyskania odpowiedzi, niż dziecko pielegnowane. Sześć miesięcy później niż to drugie przechodzi ono ze zdań jedno-wyrazowych do dwuwyrazowych. W rezultacie opóźnienie rozwoju mowy u niepielegnowanego dziecka wynosi przeciętnie 8 miesięcy w porównaniu z pielegnowanem. A kto nie umie wyrazić się w słowie i piśmie, ten w stosunkach z ludźmi napotyka na ogromne przeszkody, ten w porównaniu z wymowniejszym kolegą wydaje się głupi, leniwy nawet do mówienia, ten nie umie w mowie udokumentować dokonanej nad sobą pracy.

Jako na przykłady dzieci pozornie leniwych, wskazaliśmy: 1. dzieci chore, pracujące chętnie lecz z trudem, powoli i bez widocznego efektu, 2. na dzieci nerwowe, niezdolne do ukończenia rozpoczętej pracy i 3. dzieci, u których brak pielegnacji we wczesnem dzieciństwie wywołał trudność wysławiania się, niesłusznie ocenianą jako lenistwo do mówienia i uniemożliwiającą często zdanie sprawy z dokonanej faktycznie i z ochotą pracy.

Zakończenie.

1. Lenistwo zbiorowe (lenistwo klas).

Dotychczas mowa była wyłącznie o lenistwie jednostki. W szkole współczesnej, w której panuje wychowanie i kształcenie zbiorowe, jednostka jest członkiem pewnej zwartej grupy, zwanej klasą. Wiadomo zaś, iż zachowanie się jednostki w grupie ma nieco odmienne podłoże psychiczne, niż jej postępowanie w izolacji od grupy. W klasach, w których panuje żwawy rytm pracy zbiorowej, jednostki leniwe nie okazują często lenistwa, jeśli zespółą się psychicznie z tą zorganizowaną grupą, jaką jest klasa. Leniwi w pracy domowej stają się zdolni do intensywnej pracy w zespole swych kolegów.

Sugestia klasy może być jednak również ujemna i wywoływać lenistwo nawet, gdzie go nie było, w izolacji od klasy. Zdarza się bowiem, iż w odniesieniu do jakichś czynności lub do jakiegoś przedmiotu nauczania panuje zbiorowe lenistwo, t. j. niechęć do wykonania danych czynności całej klasy.

Wątpię natomiast, czy zdarza się zbiorowe rozleniwienie, chyba w formie przemijającego, krótkotrwałego stanu.

Przyczynami zbiorowego lenistwa bywają tylko niektóre z wymienionych bezpośrednich przyczyn lenistwa, szczególnie obojętność uczuciowa względem celu czynności, a więc zbiorowy brak zainteresowania, bardzo sugestywnie oddziałujący na poszczególne jednostki. Zdarza się również zbiorowa niewiara w możliwość osiągnięcia celu, zwłaszcza, o ile celem tym nie jest dla uczniów zdobycie pewnej umiejętności, lecz zdobycie pozytywnej noty. Nauczyciel stawiający bardzo surowe wymagania wywołać może niekiedy brak wiary w możliwość zadowolenia go, zbiorowe zniechęcenie i rezygnację. O ile w klasie powszechnym jest mniemanie, iż pewne czynności, związane z nauką szkolną, są specjalnie trudne, przyczynić się to może do lenistwa wobec tych czynności. wspólnie przeżywane zmęczenie lub jakiś silny afekt, radosne lub przykre podniecenie, staje się często źródłem zbiorowego lenistwa klasy. Sztucznie wywołane zaś lenistwo, jako reakcja na przymus, wywartu celem skłonienia do wykonania danych czynności, występuje może częściej jako zjawisko zbiorowe, niż jednostkowe. Takie lenistwo jest pewnego rodzaju buntem, przeciwstawieniem się woli nauczyciela, na co zdobędzie się raczej dobrze zespólona grupa wychowanków, niż jednostka.

Nie wszystkie jednak klasy są tak mocno zespolone, iż reagują, jakgdyby posiadały jakąś kolektywną, jednolitą psychikę. Zdarza się to tylko w wyjątkowych sytuacjach, zazwyczaj klasa jest zlepkiem grup, wzajemnie dla siebie obcych, a może nawet wrogich. Rozpatrując lenistwo wychowanka, wychowawca musi wziąć pod uwagę nie tylko wpływ całej klasy, ale i ściślejszej grupy wychowanków, w skład której dany uczeń wchodzi. O ile wpływ klasy okaże się ujemny, o ile w klasie panuje zbiorowe lenistwo, zachodzi z wysokim prawdopodobieństwem podejrzenie, iż pośrednią tego przyczyną są braki szkoły, t. j. programów i metod nauczania oraz organizacji pracy uczniów w szkole. Zdarzyć się jednak może, iż przyczyna tego objawu tkwi w wybitnym wpływie jednej lub więcej jednostek, ujemnie w tym względzie oddziałujących na klasę.

2. Problem odpowiedzialności wychowanka za lenistwo.

Dotychczasowe wywody o różnicy zachodzącej pomiędzy lenistwem a rozleniwieniem, o bezpośrednich i pośrednich przyczynach lenistwa, o związku lenistwa z całokształtem psychiki i jej rozwojem, o rozpoznaniu lenistwa i o lenistwie

zbiorowem nie wyczerpują zapewne wszystkich zagadnień związanych ze zjawiskiem lenistwa. Z pominiętych zagadnień poruszę tylko jedno. Mówiłem wiele o właściwych sposobach reakcji wychowawcy na lenistwo wychowanka. Do reakcji powołanym jest jednak w pierwszym rzędzie sam wychowanek. Starania osoby starszej pozostaną przeważnie bez skutku, jeśli leniwy wychowanek nie będzie się starał pokonać swego lenistwa. Na czym polega to pokonywanie lenistwa? Niewątpliwie na wykonaniu danych czynności, na zdobyciu się na potrzebny wysiłek fizyczny lub psychiczny mimo przeżywanego niechęci lub braku chęci. Praca wychowawcy nie może ograniczać się do dążenia usunięcia przyczyn lenistwa, do usunięcia niechęci i zastąpienia go chęcią do danej pracy. Nie zawsze jest to możliwe, a nadto potrzeby przyszłego życia wymagają od wychowanka, by już zawczasu zaprawiał się do panowania nad swoimi uczuciami do pracy mimo braku chęci lub nawet niechęci.

Zrozumienie na czym polega pokonywanie lenistwa umożliwia nam też odpowiedź na pytanie, czy wychowanek jest za lenistwo odpowiedzialny. Nie można go mianowicie czynić odpowiedzialnym za to, iż przeżywa stany lenistwa, gdyż — jak wiemy — bezpośrednio i pośrednio przyczyny są od niego przeważnie niezależne. Odpowiedzialnym za swe lenistwo jest on natomiast ze względu na to, czy próbuje je pokonać, czy też nie, a bez względu na to, czy próby te są skuteczne. Nie należy czynić wychowanka odpowiedzialnym za to, że jest leniwym, lecz za to, że nie próbuje pokonać swego lenistwa. Próżniakami w ujemnem tego słowa znaczeniu są tylko tacy leniwi wychowankowie, którzy pogodzili się ze swym lenistwem i nie starają się go zwalczyć. Takich jest zapewne stosunkowo niewiele, znacznie mniej, niż uważają powszechnie nauczyciele, oskarżając większość młodzieży o lenistwo, w sensie czegoś moralnie ujemnego.

3. Postawa nauczyciela-wychowawcy względem lenistwa.

Z powyższych wywodów wynika, jaką powinna być postawa nauczyciela-wychowawcy wobec lenistwa. Powinien pamiętać o tem, że rozpoznanie lenistwa jest rzeczą wcale trudną i tylko prawdopodobną, a nie pewną. Po rozpoznaniu lenistwa nie należy zaraz działać, ale dalej pytać, obserwować, szukać przyczyn. Następnie dopiero przystąpić należy do działania, polegającego na zwalczaniu niechęci do pracy przez usuwanie przyczyn i na zaprawianiu do pracy mimo niechęci. Nasza analiza przyczyn lenistwa nie miała na celu jego apologii, lecz miała wykryć skuteczne sposoby jego zwalczania.

To też wychowawca starając się intuicyjnie wczuć w psychiczną sytuację leniwego dziecka, czyni to dla znalezienia najlepszych sposobów jego zwalczania. Walka ta, jeśli ma być skuteczna, odbywać się może tylko w duchu kultu pracy, w atmosferze wyścigu pracy. Gdy wychowanek zrozumie, że pracować warto dla pracy samej, że praca może być szczęściem człowieka, że jest ona wyzwoleniem drzemiących w nim energij i zdolności, iż czyni go aktywnym i twórczym, iż jest najdoskonalszą formą bytu społecznego i indywidualnego, że stanowi sens i wartość życia ludzkiego — lenistwo odczuje jako przeszkodę do szczęścia i wartości własnej osobowości, jako zaporę w swej społecznej działalności. Dopóki zaś wychowanek jest jeszcze dzieckiem, niedojrzałym do zrozumienia piękna pracy, dostarczana mu praca powinna zbliżać się do typu zabawy, unikać charakteru pańszczyzny u pracy przymusowej.

Lenistwo wychowanka zmusza wychowawcę do pilności w zabiegach wychowawczych wobec tego wychowanka. Jako coś szkodliwego dla jednostki i społeczeństwa, których wartość i szczęście zależy od kultu i umiłowania pracy, jest złem, które tępić — lecz umiejętnie tępić — należy.

STEFAN BŁACHOWSKI

KŁAMSTWO.

(Metody, istota i zapobieganie.)

I.

Zjawiskami kłamstwa u młodzieży zajmowano się od niepamiętnych czasów. Pedagogowie i moralizatorowie poświęcali kłamstwu wiele uwagi i zastanawiali się nad przyczynami wywołującymi kłamstwo oraz nad sposobami wyrugowania go. Do systematycznego badania zjawisk kłamstwa przystąpiła jednak psychologia dopiero w ostatnich kilkudziesięciu latach przy pomocy trzech metod: 1. zbierania poszczególnych, dokładnie opisanych przypadków, 2. ankiety i 3. eksperymentu. Każda z tych metod odegrała (i w dalszym ciągu jeszcze odgrywa) swoją rolę w psychologii kłamstwa, każda z nich ma swoje wady i zalety. Wadą kazuistyki jest np., że gromadzi ona przede wszystkim jaskrawe i skrajne przypadki, skutkiem czego traci miarę dla oceny zwykłych, „normalnych“ zjawisk — i wogóle dla wszystkich łagodniejszych przejawów kłamstwa. Zaletą natomiast nieraz bardzo szczegółowy opis poszczególnych przypadków kłamstwa. Ponieważ badania nad kłamstwem nie są jeszcze — pomimo wielkich wysiłków całej falangi uczonych — bardzo daleko posunięte naprzód, przeto tkwią one jeszcze dzisiaj silnie w kazuistyce, chociaż obok niej posługują się badacze coraz częściej innymi metodami.

Z obszernej literatury kazuistycznej wymieniam kilka ważniejszych prac: F. Guillermet „Un cas de mensonge infantile“ (Archives de psychologie, t. II, 1903, str. 377), H. Götz „Zwei auffallende Beispiele von Kinderlügen“ (Zeitschrift für pädagogische Psychologie, t. XII, 1911, str. 245) i M. Döhring „Zur Kasuistik der Kinderaussage und Kinderlüge“ (Pädag.-psychologische Arbeiten a. d. Institut des Leipziger Lehrervereines, t. XVI, 1927). Podobnie jednak jak nauka o dziedziczności w pewnym przekroju swego rozwoju wyszła poza poziom kazuistyki, starając się ująć ogół stosunków dziedzicz-

ności u wielkiej ilości ludzi, tak też badanie kłamstwa przechodzi coraz więcej do operowania takimi metodami, które pozwalają traktować nie tylko o poszczególnych, okazjnie wykrytych przypadkach kłamstwa, lecz od razu dostarczają olbrzymiego materiału, co prawda niejednokrotnie z uszczerbkiem dla dokładności i pewności opisów. Taką jest metoda ankiety czyli kwestionariusza, którą posługiwał się po raz pierwszy w tej dziedzinie Stanley Hall w pracy *Children's Lies* (*American Journal of Psychology*, t. III, 1890). We Francji G. L. Duprat (*Le mensonge*, Paris 1903, przekład polski Jana Lorentowicza p. t. *Kłamstwo*, Warszawa 1905) opracował odpowiedzi, jakie „Wolne Towarzystwo psychologicznych badań dziecka” otrzymało na kwestionariusz w sprawie świadomego lub nieświadomego mijania się z prawdą u chłopców i dziewcząt różnego wieku, uczęszczających do szkół w różnych okolicach Francji. Kwestionariusze te były wysłane do osób dorosłych (nauczycieli i rodziców). Ankietę zwróconą wprost do młodzieży opracowała Franciszka Baumgarten w książce „Kłamstwo dzieci i młodzieży” (Warszawa—Łódź 1927), pobudzając innych autorów do posługiwania się tą samą metodą (np. Ch. Bühler, Reininger). Praca pani Baumgarten opublikowana po raz pierwszy po niemiecku w r. 1917 p. t. „Die Lüge bei Kindern und Jugendlichen” jako dodatek książkowy do czasopisma „Zeitschrift für angewandte Psychologie” była dosłownym przekładem z polskiego manuskryptu, który doczekał się druku dopiero w r. 1927.

Duprat odnosił się z wielkim sceptycyzmem do tego rodzaju ankiet, jaki sam opracował: „nauczyciel lub ojciec rodziny ze wszystkich kłamstw, jakie zna, wybiera takie jedynie, które uważa za najciekawsze dla tych lub innych przyczyn, takie, które mu podsuwają do wyboru przesady, poprzednie doświadczenie, panujące dążności” (str. 48). Inne trudności wyłaniają się wobec ankiet zwróconych do samej młodzieży. F. Baumgarten trudności te sama podkreśliła, zauważając, że suche, mechaniczne stosowanie ankiety nie wystarcza do zebrania odpowiedniego materiału. Trzeba umieć trafić do duszy dzieci, wzbudzić ich zaufanie w niemałym stopniu, inaczej dzieci powstrzymują się od odpowiedzi w tak drażliwej sprawie, jaką jest przyznanie się do kłamstwa, a nawet gotowe dać odpowiedzi wykrętne lub nawet wprost kłamliwe. Brak pewnych sprawdzianów, na podstawie których można odróżnić odpowiedzi szczerze od nieszczerych, jest oczywiście wielką wadą tego sposobu badania, którą zlagodzić może tylko sumienne i krytyczne opracowanie wyników. Mimo to badania te dostarczyły dużo ciekawego materiału, a wnioski wysnute z nich nie są pozbawione wartości, o ile przyjmie się je z należytą ostrożnością.

Było rzeczą wielce pożądaną, ażeby wyjść z tak często zawodnego koła jednostronnie dobranej kazuistyki, skłaniającej badacza do przejawiskawionego obrazu o młodzieńczem kłamstwie, i z obrębu niejednokrotnie stronnich, uczuciowo zabarwionych, niekiedy nawet nieszczerých wynurzeń, jakie o kłamstwie podają w kwestjonariuszach rodzice, wychowawcy i wreszcie sama młodzież. Sposobem, który mógł psychologię zawieść dalej, był eksperyment i na nim oparta obserwacja, dostarczająca skontrolowanych należycie danych o prawdomówności i uczciwości dzieci. Badania eksperymentalne kłamstwa wchodzą w zakres „eksperymentalnej charakterologii“, której cele i możliwości określił Hans Henning w rozprawie „Ziele und Möglichkeiten der experimentellen Charakterologie“ (Jahrbuch der Charakterologie, t. VI, 1929, str. 213). Pomijając badania Frankena, Filbiga i Henniga, których zasługą jest stawianie pierwszych kroków na tym nowym terenie eksperymentalnej psychologii kłamstwa, zajmemy się pokrótce pracą Marji Zillig p. t. „Experimentelle Untersuchungen über die Kinderlüge (Zeitschrift für Psychologie, t. 114, 1930, str. 1—84). Eksperymenty autorki polegały na sztucznem stwarzaniu pewnych pokus, zbliżonych do pokus rzeczywistości życiowej. Wątpliwości, jakie możnaby wobec tego rodzaju eksperymentów mieć ze względów etycznych, znikają, jeśli się zważy, że nie stawia się dziecka w sytuację przymuszającą do kłamstwa, gdyż eksperymenty zostały w ten sposób ułożone, że dziecko może w nich okazać także swą prawdomówność.

Badania swe rozpoczęła autorka od eksperymentów w szkołach powszechnych z dziećmi w wieku od 9—13 lat. Były to najpierw trzy rodzaje eksperymentów. W pierwszej próbie miały dzieci sposobność udawać, że rozwiązały zadanie, którego w rzeczywistości nie rozwiązały, w drugiej mogły kłamliwie zaprzeczyć lub przemilczeć drobne przewinienia, trzecia próba nastęrczała sposobność do blagi i fanfaronady, do chęłpienia się swem bogactwem, siłą i wielkopańskimi przyzwyczajeniami swych rodziców.

Przyjrzyjmy się kolejno tym trzem próbom i wynikom przy ich pomocy otrzymanym:

Próba I: Eksperymentator mówi do uczniów: „Chciałbym was dzisiaj wypytać w szybkim rachowaniu. Chciałbym zobaczyć, kto z was jest świetnym rachmistrzem. Podam wam jedno po drugim cztery dłuższe zadania rachunkowe do rozwiązania w myśli. W czasie, w którym wypowiadam zadanie, wy rachujecie szybko w myśli. Na końcu każdego zadania powiem wam wynik rachunku. Kto to samo otrzymał, co ja, kto zatem zadanie trafnie rozwiązał, ten zapisuje sobie „tak“. Kto nie zdążył zadania rozwiązać, albo komu wypadło co

innego, kto zatem nie wywiązał się z zadania, ten niech zrobi kreskę.“ Następnie eksperymentator podaje przykład, a potem dyktuje bardzo szybko w takim tempie, że tylko bardzo wprawny rachmistrz mógłby podążyć w rachowaniu, cztery zadania jednakowe dla trzeciej i czwartej, oraz dla piątej i siódmej klasy. W każdym zadaniu było miejsce, w którym zachodziła liczba ujemna, np. $96 - 35 - 29 + 5 - 42 + 12 + 3 = 10$. Ponieważ jednak uczniowie szkół powszechnych nie znają liczb ujemnych, przeto żaden z nich nie mógł rozwiązać zadania. Kto zatem oświadczył, że uzyskał wynik zgodny z podanym przez eksperymentatora wynikiem, ten skłamał. Każde „tak“ wskazuje więc na kłamstwo i dzieci od czasu do czasu same w tym sensie się wypowiadały.

Motywek kłamstwa w tym eksperymencie była ambicja dziecięca, gdyż każde dziecko pragnęło popisać się swą sprawnością rachunkową. Wyniki, jakie autorka otrzymała, były bardzo znamienne: tylko 5% z pośród 226-ciu badanych dzieci nie popełniło kłamstwa. Połowa wszystkich dzieci (dokładnie 48.8%) kłamie tylekroć, ilekroć na to pozwala eksperyment (t. z. przy każdym zadaniu, czyli czterokrotnie). Trzykrotne kłamstwo występuje u 30.8% dzieci. Okazuje się zatem, że znaczna większość dzieci, bo okragło 80%, kłamie conajmniej trzykrotnie na cztery nadarżające się okazje w danej sytuacji eksperymentalnej.

Próba II: Eksperymentator daje każdemu dziecku kopertę, zamkniętą szpilką. W każdej kopercie znajdują się rzeczy, jakie mogą się dzieciom podobać: cukierki, obrazki, kolorowe znaczki. Każda koperta naznaczona jest w niewidoczny dla dzieci sposób liczbą, na podstawie której eksperymentator może stwierdzić, które dziecko miało daną kopertę. Przed wręceniem koperty oświadcza eksperymentator, że dzieci mogą zabrać do domu kopertę i bawić się zawartemi w niej przedmiotami, których się im jednakowoż nie darowuje, lecz tylko pożycza. Nazajutrz mają wszystko przynieść nienaruszone zpowrotem do szkoły.

Otóż na drugi dzień autorka postąpiła w ten sposób, że kazała w swej obecności zebrać koperty, udając, że się tą akcją bliżej nie interesuje. Potem jednak, kiedy dzieci już zwróciły koperty, musiały dokładnie napisać, w jakim stanie oddały rzeczy, czy w stanie wzorowym, czy też nie zagubiły lub zepsuły czegoś. Autorka nie groziła karą za oddanie pożyczonych rzeczy w stanie niekompletnym lub uszkodzonym. Gdyby to była uczyniła, byłyby dzieci w obawie przed karą prawdopodobnie częściej skłamały, niż to się faktycznie stało. Następnie skontrolowała autorka zawartość koperty z zapiskami dzieci, przez co mogła stwierdzić, czy wypowiedzi dzieci były zgodne z prawdą.

W tej próbie autorka doszła do następujących wyników: Wśród 267 dzieci w wieku od 9—13 lat znalazło się 30,7% dzieci, które oddały wszystko w całkowitym porządku, czyli przeszło dwie trzecie dzieci przyniosło rzeczy w stanie mniej lub więcej uszkodzonym. Nazwijmy te dzieci „psujami“. Otóż wśród tych psujów tylko 8% podało zgodnie z prawdą wszystkie uszkodzenia, 17,5% podało niektóre uszkodzenia, a 74% nie podało żadnych wogóle uszkodzeń. Trzynastoletnie dzieci kłamały w obu próbach znacznie rzadziej, niż młodsze dzieci.

Wśród psujów znalazło się kilkonaścioro dzieci, u których mijanie się z prawdą przybrało poważniejsze formy. Autorka mówi tutaj o kryminalnych formach kłamstwa: o oszustwie i fałszerstwie. Przeszło 3% psujów popełniło oszustwo przez to, że zjadło cukierki a następnie starało się zatrzeć ślady kradzieży. W tym celu dzieci zastępowały cukierki koksem, albo spleśniałym serem, albo drzewem zanurzonem w popiele, a w jednym przypadku skrawkami szarego kartonu, przyciętymi dokładnie według formy cukierków. Również wsadzono do papierka w miejsce pierwotnego inny cukierek. Wśród dzieci trzynastoletnich nie było jednak żadnego, któreby popełniło takie oszustwo. Dzieci, dopuszczające się takiego oszustwa, znajdowały się wyłącznie w wieku od 9—11 lat (z dwunastoletnimi dziećmi nie eksperymentowano). Natomiast fałszerstwa, polegające na usunięciu lub zmianie numeru wypisanego w ukrytym miejscu koperty, zdarzały się tylko u dzieci 13-letnich, mianowicie u 19% psujów.

Ciekawem jest jeszcze to, że trzydzieścioro dzieci nie przyniosło w oznaczonym dniu kopert. Z tej liczby jedna trzecia przyniosła przedmioty później w nienaruszonym stanie, połowa dzieci odniosła je w stanie mocno uszkodzonym, a pozostała ilość, stanowiąca mniej więcej $\frac{1}{6}$ owych zapominalskich nie przyniosła, mimo ponawianych upomnień, już nigdy tych przedmiotów zpowrotem. Na podstawie tego wyniku Zillig sądzi, że usprawiedliwienie dziecka, iż zapomniało jakiejś rzeczy, jest zazwyczaj kłamstwem, mającem pokryć uszkodzenie, utratę albo bezprawne przywłaszczenie pożyczonych przedmiotów.

Zupełnie podobnie ocenia F. Baumgarten zapomnienie zeszytów szkolnych. Píše ona dosłownie (str. 55): „Tłumaczenie się tem, że się zapomniało kajetu, spotyka się tak systematycznie w rubryce wykrętów szkolnych, że poprostu zaleca się nauczycielom nigdy w tę wymówkę nie wierzyć. I jeden z uczniów tłumaczy dosadnie przyczynę tego często powtarzającego się kłamstwa: „skłamałem, że zapomniałem kajetu, gdyż kara jest surowsza za nieodrobienie zadania, niż za zapomnienie kajetu“ (uczeń 16-letni).

A jednak ten wyraz „nigdy“, zalecający nauczycielowi nigdy nie wierzyć w usprawiedliwienie się ucznia, że zeszytu zapomniał, wydaje się niebezpieczny. Conajmniej trzeba tutaj ostrożnie indywidualizować. Trzeba umieć powstrzymać się w danym razie od wypowiedzenia swego podejrzenia. Brutalne zarzucenie kłamstwa prawdę mówiącemu uczniowi może bowiem wyrzucić skutki jak najfatalniejsze, zaciąć go wewnętrznie, wzbudzić w nim wroga postawę do nauczyciela, spotęgować naturalną w pewnym wieku przekorę, a nawet wprost skłaniać do kłamania.

Próba III następcza, jak już wspomnieliśmy, sposobność do blagi i fanfaronady, do chęłpienia się. Próba składa się z następujących sześciu pytań, na które dzieci mają dać na piśmie odpowiedź:

1. Wiele posiadasz własnych książek?
2. Czy ojciec twój był już w Ameryce? Czy był w Hiszpanji? Czy był w Harlemie?
3. Wiele jabłek możesz zjeść naraz?
4. Wiele par butów posiadasz?
5. Wiele godzin możesz wędrować bez odpoczynku?
6. Wiele wielkich flaszek wody kolońskiej zużywa twoja matka przeciętnie w każdym tygodniu?

Kontrola odpowiedzi na te pytania musiała się z konieczności ograniczać do przypadków bardzo jaskrawych. Autorka uważała (na podstawie dokładnej znajomości badanych dzieci jako ich nauczycielka), że dziecko blaguje, jeśli zeznaje, że posiada więcej niż 30 książek, albo więcej niż siedm par butów, że może zjeść za jednym zamachem więcej niż 15 jabłek, albo maszerować jednym ciągiem więcej niż osiem godzin. Tak samo odnosiła się do powiedzeń, że ojciec był w Hiszpanji lub w Harlemie, albo że matka zużywa w tygodniu więcej niż jedną dużą flaszkę wody kolońskiej.

Dzieci przyjęły te pytania z wielkiem ożywieniem, a nawet podnieceniem. Niektóre głośno wykrzykiwały swe fantastyczne wypowiedzi. Po eksperymencie zapanował w klasie okropny harmider. Słychać było ustawicznie głosy: „to nieprawda“, „to blaga“, „kłamiesz“ i t. p., co świadczy o tem, że dzieci same orjentowały się w bujaniach swych kolegów. Z badań tych można było wysnuć wnioski, że połowa wszystkich badanych dzieci nie popełnia zbyt silnych kłamliwych przejawów. Najwięcej fanfaronad można było znaleźć u dzieci dziesięcioletnich, najmniej u trzynastoletnich. Chęłliwość dzieci jest tak znaczna, że podają one zgoła nieprawdopodobne wypowiedzi, np. że posiadają 200 książek, albo dwadzieścia par butów, albo że mogą wędrować 100 godzin bez przerwy, zjeść — jedno po drugim — 45 jabłek i t. p.

Wynik ogólny, do którego autorka doszła na podstawie powyżej opisanych trzech prób, jest bardzo znamieny i godny zastanowienia. Okazało się, że w badaniach tych nie znalazło się ani jedno dziecko, któreby wcale nie skłamało. Wszystkie bez wyjątku dzieci skłamały w większym lub mniejszym stopniu. Dzieci kłamały częściej, jeżeli sądziły, że ich kłamstw nie można skontrolować. Dzieci 13-letnie kłamały zawsze rzadziej, niż dzieci młodsze. Autorka sądzi jednak, że rezultat ten nie pochodzi z większej prawdomówności starszych dzieci, lecz poprostu stąd, że dzieci starsze są ostrożniejsze w swych kłamstwach i wogóle kłamią dla innych celów i z innych pobudek niż dzieci młodsze.

Metoda eksperymentalnego badania kłamstwa, opracowana przez Marję Zillig, ma niewątpliwie wiele dodatnich walorów: umożliwia porównywanie ze sobą dzieci w takich samych warunkach, nie zabiera zbyt wiele czasu, bardziej interesuje dzieci, niż metoda ankiety. Wyniki, do których doszła autorka, są w dużej mierze zgodne z wynikami innych autorów (np. Baumgarten), co również przemawia na korzyść tej metody. Metoda ta ma jednak także swoje wady. Tak np. zaraz w pierwszej próbie zachodzi możliwość, że dziecko w zapale rachowania bezwiednie akceptuje podany mu przez nauczycielkę wynik, albo np. myliło się i doszło przypadkiem do tego samego rezultatu. Nie skłamało więc, lecz uległo sugestji, albo popełniło błąd. Także odpowiedzi, występujące w trzeciej próbie, mogą niekiedy tylko pozornie mieć charakter kłamstwa, a w rzeczywistości pochodzić z innych źródeł. Tak np. może się zdarzyć, że dziecko daje się unieść swej fantazji i samo wierzy w prawdziwość swej odpowiedzi. Albo ma tak wielkie wyobrażenie o znaczeniu i mocy swych rodziców, że nie odczuwa przesady w odpowiedziach o podróżach ojca lub o zużytych przez matkę ilościach wody kolońskiej. Niektóre dziecko może nie traktuje wywołanej sytuacji eksperymentalnej na serio, lecz czysto zabawowo, albo chociażby nawpół serio. A przecież nie ulega wątpliwości, że od tej postawy dziecka zależeć musi ocena odpowiedzi.

Sytuacja w psychologii kłamstwa — o ile chodzi o metody badania — przedstawia się zatem w ten sposób, że żadna z używanych dotychczas metod nie jest całkowicie zadowalająca. W metodach ankiety i eksperymentu daje się przede wszystkim odczuwać brak gruntownej analizy psychologicznej każdej poszczególnej wypowiedzi. Metody te idą raczej wszerz, niż wgłąb zjawisk. Dotychczasowa kazuistyka natomiast zajmowała się tylko wyjątkowymi przypadkami kłamstwa i dlatego nie potrafiła objąć całokształtu zjawisk kłamstwa. Była coprawda bliższa rzeczywistości, analizując dokładnie konkretne sytuacje, ale nie mogła się zdobyć na pogląd

na całość (bogato rozcłonkowana) zjawisk kłamstwa. Tak więc w chwili dzisiejszej wyłania się potrzeba systematycznego badania, któreby każde kłamstwo dziecka poddało gruntownej analizie psychologicznej, ale nie ograniczało się do pojedynczych przypadków kłamstwa i poszczególnych osób, lecz ujęło z jednej strony rozwój typowy dziecka z punktu widzenia występowania kłamstwa, a z drugiej strony zmierzało do stworzenia ogólnej nauki o kłamstwie, obejmującej wszystkie możliwe formy kłamstwa i ich indywidualne odmiany, formułującej prawa, jakie w tej dziedzinie rządzą, i przedstawiającej przyczyny, które kłamstwo wywołują.

Poza wspomnianymi powyżej eksperymentami wykonała M. Zillig szereg badań nad tem, jak się dzieci ustosunkowują wewnątrznie do niektórych pospolitych u młodzieży wad. Postępowała przytem w ten sposób, że opowiadała im historyjki o małym chłopcu wiejskim Jasiu, który dręczył zwierzęta, był łakomy i t. p. — i kazała dzieciom oceniać owe wykroczenia Jasia. Treść trzech historyjek dotyczyła wykroczeń, jakie dzieci same popełniały w trakcie opisanych powyżej eksperymentów. W jednej historyjce Jaś okłamywał swego nauczyciela w rachunkach, w drugiej okłamywał swą babkę, twierdząc, że zwrócił jej nieuszkodzone rzeczy, w trzeciej okłamywał swego kolegę, opowiadając mu, że posiada bajeczną bibliotekę, potrafi zjeść niebywale wiele i że ma ojca odbywającego dalekie podróże.*)

*) Metoda badania, polegająca na podawaniu historyjek, których treść należy ocenić z punktu widzenia etycznego, znana jest w literaturze pod nazwą metody „*exempla ficta*“. Jest to jedna z pośród licznych metod, zapomocą których usiłuje się zbadać pojęcia i uczucia etyczne młodzieży. Wyczerpujące zestawienie i opis tych metod podał F. Hermseier w pracy p. t. „*Experimentell-psychologische Untersuchungen zur Charakterforschung*“, która ukazała się jako 55-ty tom dodatkowy do *Zeitschrift für angewandte Psychologie*, 1931. Z eksperymentów, wykonanych przez Hermseiera, wspominamy tu tylko o tych, w których autor przy pomocy odpowiednio dobranych historyjek zbadał 20 chłopców w wieku od 13—14 lat ze względu na ich ustosunkowanie się do t. zw. kłamstw z potrzeby (*Notlüge*). W jednej historyjce chodziło o lekarza, który ciężko choremu pacjentowi nie podał rzeczywistej choroby, lecz inną, o wiele mniej niebezpieczną. Otóż 17 chłopców odrazu stanęło po stronie lekarza, trzech natomiast odniosło się do tego kłamstwa negatywnie. Z tych trzech jeden szybko zmienił swoje zdanie i przyznał, że kłamstwo zostało słusznie popełnione, bo w przeciwnym wypadku pacjent byłby umarł ze strachu, drugi upierał się nieco dłużej przy swej pierwotnej ujemnej ocenie postępowania lekarza, trzeci wreszcie nie ustąpił do końca badania ze swego negatywnego stanowiska.

Jako ogólny wynik podaje Hermseier (str. 79), że znaczna większość 13—14-letnich chłopców aprobuje w pewnych okolicznościach kłamstwa z potrzeby. Poszczególni chłopcy różnią się bardzo znacznie w ocenie tych kłamstw. Podobnie zresztą jak także ludzie dorośli.

Jest rzeczą charakterystyczną, że ogromna ilość dzieci potępiała te kłamstwa, które sama w eksperymentach popełniała. Pokazało się, że prawie wszystkie badane dzieci posiadały należyty wgląd w nieetyczność kłamstwa i że ich oceny etyczne były niejednokrotnie nawet bardzo subtelne. Widzimy, że się nie sprawdza na młodocianym materiale zasada sokratesowej intelektualistycznej etyki, że mianowicie cnota jest wiedzą, tak że ten, kto wie, co to np. jest prawdomówność, tem samem nie będzie popełniał kłamstwa. Raczej sprawdza się starodawne powiedzenie: *video meliora proboque deteriora sequor*.

II.

A. Ujęcie istoty kłamstwa nie jest rzeczą łatwą. Jakkolwiek od najdawniejszych czasów usiłowali filozofowie dać określenie kłamstwa, to jednak do dziś dnia nie posiadamy powszechnie przyjętej definicji. Współczesna psychologia, podjąwszy zagadnienie kłamstwa w szerokim zakresie, przyczyniła się znacznie do poznania tego zjawiska, warunków, od których ono zależy, częstości jego występowania, jego rodzajów, związku z innymi faktami psychicznymi i t. p., lecz nie doprowadziła do zgody na punkcie określenia kłamstwa. W życiu potocznem ustawicznie posługujemy się pojęciem kłamstwa i bardzo często mamy możność stwierdzenia kłamstw, opierając się na intuicji psychologicznej, dalekiej od wszelkiego dyskursywnego rozpatrywania istoty kłamstwa. „Kłamiesz — mówi się do tego, kto skłamał — bo chcesz, ażebym uwierzył w to, w co sam nie wierzysz.“ Od tego bardzo prostego, potocznego powiedzenia nie wiele różnią się określenia, jakie często znajdujemy w psychologii. Niektóre z nich nawiązują do rozprawy „De mendacio“ św. Augustyna. Czyni to np. M. Zillig, nazywając kłamstwem „wypowiedź świadomie zmierzającą do wprowadzenia innych w błąd“ (str. 8). Podobnie określają C. i W. Sternowie — o czem więcej poniżej — kłamstwo jako fałszywą wypowiedź, mającą na celu wprowadzenie innych w błąd, choć w obu określeniach zachodzi jedna ważna różnica: pierwsze mówi o wypowiedziach wogóle, drugie o wypowiedziach fałszywych.

Sternowie poszli w swem określeniu niewątpliwie za intuicją potoczną, według której w kłamstwie podaje się komuś za prawdę, co się samemu uważa za fałsz. Pierwsze określenie wydaje się jednak trafniejsze dzięki temu, że nie przesądza kwestji prawdziwości i fałszywości kłamliwej wypowiedzi. Bo, jak trafnie zauważyła Dina Sztenjberg w rozprawie „Zagadnienie kłamstwa w pedagogice“ (Wiedza i życie, rok V, 1930), kłamie się także wówczas, „kiedy się mówi

„przez omyłkę“ prawdę, ale się mniema, że to jest fałsz i chce się kogoś w ten sposób oszukać. Np. gdy ojciec, nie chcąc, by jego córka poszła tego dnia do teatru, mówi, że i tak już jest zapóźno, bo już dawno po 8-mej, choć myśli, że jest znacznie wcześniej — kłamie nawet w tym wypadku, jeśli przypadkowo powiedział prawdę (bo jego zegarek spóźnia się np.)“. A także kłamie się, wypowiadając zdanie prawdziwe w jednym znaczeniu, a fałszywe w drugim i usiłując przez odpowiednie zachowanie się „zasugerować słuchającemu to właśnie znaczenie, w którym jest ono fałszywe“ (str. 179).

Wobec tego, że w kłamstwie występować mogą zarówno prawdziwe jak fałszywe wypowiedzi, przy pomocy których chce się kogoś innego wprowadzić w błąd, przeto definicja Sternów wydaje się zbyt ciasna, a natomiast słuszniejsza prosta definicja M. Zillig, pomijająca kwestję prawdziwości lub fałszywości wypowiedzi.

Trafną jest także dalsza uwaga Diny Sztejnberg, że można kłamać nie tylko słowami, lecz całym swoim zachowaniem się. Jeżeli ktoś swoim zachowaniem się — nie wypowiadając przytem słów — świadomie zmierza do wprowadzenia kogoś innego w błąd, to kłamie. Biorąc to pod uwagę, podaje autorka następującą definicję kłamstwa: „Kłamstwem jest takie zachowanie się Jana, które ma na celu wzbudzić w kimś przekonanie, sprzeczne z tem, które żywi Jan“. Sama autorka uważa to określenie za prowizoryczne i ostatecznego sformułowania definicji, zbyt skomplikowanego — jak powiada — nie przytacza. Widzi w tem określeniu pewne trudności. Mianowicie zabieg hipnotyzera, zmierzający do wywołania w osobie hipnotyzowanej przekonania, że zapalony papieros przyłożony do skóry piecze, byłby kłamstwem, chociaż mówienie w takim przypadku o kłamstwie wydaje się nieintuicyjne — martwi się autorka. Słusznie jednak wypowiedział któryś ze współczesnych psychopatologów, mówiąc o hipnozie, że w niej jest zawsze ktoś okłamany, tylko nie wiadomo dokładnie kto, czy hipnotyzjer, czy hipnotyzowany.

Z punktu widzenia psychologicznego możnaby mieć wobec tej definicji zastrzeżenie, że niema w niej explicite zawartych tych momentów, zapomocą których w praktyce oznaczamy kłamstwo. W życiu potocznym nikt bowiem nie pyta się o to, czy Jan swoim zachowaniem się chciał wzbudzić w Piotrze przekonanie sprzeczne z tem, które sam żywi, lecz o to, czy miał zamiar wprowadzić Piotra w błąd. Dlatego to określenia, opierające się na sędziwej definicji św. Augustyna, zawsze będą mieć powodzenie.

Oryginalne podejście do psychologicznego zagadnienia kłamstwa znajdujemy w pracy O. Lipmanna „Zur Psychologie

der Lüge“.^{*)} Lipmann określa kłamstwo jako „eine willensmäßige Erfolgshandlung“, jako działanie zmierzające do zrealizowania pewnego wyobrażonego celu, przyczem pomiędzy wyobrażenie celu a jego zrealizowanie wchodzi jakieś hamujące człony pośrednie. Na podstawie takiego określenia autor wyłącza z zakresu kłamstwa np. fabulacje, bo w nich nie dąży się do osiągnięcia jakiegoś zamierzonego skutku, i kłamstwa konwencjonalne, bo brak w nich charakterystycznych zahamowań wewnętrznych. Eliminacja kłamstw konwencjonalnych z obrębu właściwego kłamstwa budzi poważne wątpliwości, bo jakkolwiek spotykają się one z łagodną oceną moralną przez szerokie masy i popełniane bywają łatwo, bez większych zahamowań wewnętrznych czyli skrupułów, to jednak występujące w nich, choć nieraz bardzo słabo, zahamowania są tego rodzaju, że o ich istnieniu zdają sobie dobrze sprawę ludzie etycznie wrażliwi. Sumienia ludzkie w różnym stopniu są czułe na sprawy etyczne, ale przecież nie jest rzeczą dopuszczalną, ażeby w rozstrzyganiu o tem, czy czyjeś zachowanie się jest lub nie jest kłamstwem, miarodajną była opinia ludzi o przytępieniem poczuciu moralnem.

Istotną cechą psychologiczną kłamstwa jest — według Lipmanna — to, że kłamiący świadomie przechodzi nad jakiemiś zahamowaniami do porządku, ażeby przez to osiągnąć jakiś wyobrażony cel. W psychice kłamiącego występują różnego rodzaju zahamowania, np. zahamowania pochodzące z uświadomienia sobie treści swego własnego przekonania i treści sprzecznego z niem wyobrażonego sądu, w którą uwierzyć ma człowiek okłamany; albo zahamowania uczuciowe polegające na doznaniu przykrości z powodu naruszenia norm etycznych.

Dalszą istotną cechę kłamstwa widzi Lipmann w uczuciu wspólności, jakie kłamiący żywić musi w stosunku do okłamanego, bo tylko tam, gdzie to uczucie wspólności istnieje, zachodzą charakterystyczne dla kłamstwa zahamowania — i w uświadomieniu sobie tego, że przez kłamstwo wspólność ta, przynajmniej częściowo, zostaje zawieszona. Ze stanowiska psychologicznego niema kłamstwa, jeżeli niema wewnętrznych zahamowań i poczucia wspólności, tak że w takiej sytuacji wewnętrznej nie jest — psychologicznie rzecz biorąc — kłamstwem wprowadzenie w błąd wroga, konkurenta, klienta, urzędów (policyjnych, podatkowych, cłowych), nauczycieli i rodziców.

Pogląd Lipmanna jest niewątpliwie oryginalny, nastrocza jednak odrazu wielkie trudności. Przedewszystkiem trudno

^{*)} Praca ta ukazała się w dziele zbiorowem: O. Lipmann u. Paul Plaut: „Die Lüge“, Lipsk, J. A. Barth 1927.

rozstrzygnąć, czy każdy kłamca przeżywa zahamowania wewnętrzne. Niektórym ludziom kłamstwo idzie „jak z płatka“, nie sprawia im — jak wykazała Baumgarten — przykrości, ani się kłamstwa nie wstydzą. Trudno także zgodzić się na to, że ze stanowiska psychologicznego niema kłamstwa, jeśli brak poczucia wspólności z osobą czy instytucją okłamywaną. Przeciwnie doświadczenie uczy, że także w takich wypadkach, w których brak owego poczucia, osoby kłamiące zdają sobie sprawę z tego, że kłamią, jednak nie mają dość silnych zahamowań moralnych (a może nawet niekiedy nie mają ich wcale), ażeby nie kłamać i po skłamaniu zbyt łatwo siebie samych rozgrzeszają. Wreszcie określeniu Lipmanna można zarzucić, że jest ono zbyt zawile i zbyt odległe od intuicyjnego pojmowania kłamstwa, a skutkiem tego nieprzydatne do stosowania w praktyce. Istnieje niewątpliwie wiele działań dowolnych, wykazujących zahamowania wewnętrzne, wykonanych ze świadomością, że przez nie przejściowo (lub nawet trwale) zostaje zawieszona wspólność, wiążąca dotychczas partnerów. Jeśli np. mówi się komuś, kto ma charakter drażliwy i łatwo się obraża, „przykrą prawdę w oczy“, to spełnione są wszystkie warunki kłamstwa, o których mówi Lipmann, jednakowoż nietylko niema śladu kłamstwa, lecz przeciwnie zachodzi fakt otwartego i śmiałego mówienia prawdy. „Zawieszenie poczucia wspólności“ w kłamstwie jest zresztą również rzeczą względną. Istniejące pomiędzy matką a dzieckiem poczucie wspólności nie zostaje chyba przez kłamstwo dziecka chociażby chwilowo zerwane, jakkolwiek przyznać trzeba, że w każdym kłamstwie kryje się groźba rozluźnienia dotychczasowych dobrych wzajemnych stosunków.

W życiu potocznem nazywa się kłamstwem wypowiedzi, zmierzające do wprowadzenia kogoś w błąd. Oczywiście można kogoś świadomie wprowadzić w błąd nietylko zapomocą słów, lecz także mimiki lub gestykulacji. Często w takich wypadkach mówi się nie o kłamaniu, lecz udawaniu. Ale także wyrazem udawanie nie posługuje się mowa potoczna jednoznacznie. Wszak także do człowieka, który zapytany o coś zaprzecza wbrew swemu przekonaniu, że wie o tem, mówi się, „udajesz, że nie wiesz“ — albo też w odwrotnym przypadku: „udajesz, że wiesz“, „kręcisz“ i t. p. Mamy tu de facto do czynienia z dwoma różnymi rodzajami kłamstwa, względnie udawania, ale mowa nasza nie posiada na ich oznaczenie odrębnych nazw. Tak więc zarówno wyraz „kłamstwo“, jak wyraz „udawanie“ służą do oznaczenia „słownych“ i „niesłownych“ sposobów zachowania się, zapomocą których świadomie chce się kogoś wprowadzić w błąd.

Blizszem jednakowoż potocznemu rozumieniu jest kłamstwo w znaczeniu „fałszywej wypowiedzi“, przyczem pamię-

tać należy także o tem, że słowo „fałszywy“ ma nietylko odcień znaczeniowy „niezgodny z prawdą“, „błędny“, lecz także odcień wyraźnie występujący w powiedzeniu „fałszywy człowiek“.

Tak więc zrozumiałe, a nawet usprawiedliwione wydają się określenia kłamstwa, licznie rozsiane po całej literaturze psychologicznej, jako „fałszywej wypowiedzi“. Po tej linii idzie np. określenie Sternów: „Kłamstwa są to świadomie fałszywe wypowiedzi, mające na celu innych wprowadzić w błąd. Obie cechy są konieczne: jeśli brak świadomości fałszywości, to nie można mówić o kłamstwie, tak samo jak tam, gdzie ta świadomość naprawdę istnieje, ale gdzie niema zamiaru wprowadzania w błąd.“*)

Wśród autorów, piszących o kłamstwie, niektórzy nie podają żadnego określenia kłamstwa (np. Lempke**), niektórzy wprowadzie zaznaczają mimochodem, co rozumieją przez kłamstwo, ale w wywodach swoich od tego określenia często odstępują. Czyni to np. F. Baumgarten, która w swojej świetnej zresztą pracy o kłamstwie, posługuje się nieraz wyrazem „kłamstwo“ tam, gdzie w myśl określenia (str. 12 w 2-gim niemieckim wydaniu, 1926) tego wyrazu nie należałoby używać. Wszystkie przypadki normalne, w których niema zamiaru wprowadzenia kogoś w błąd (np. na podstawie złego przypomnienia, błędnego rozumowania, ulegania w dobrej wierze fantazji), wszystkie przypadki patologiczne o charakterze mitomaniacznym nie są w ścisłym tego słowa znaczeniu kłamstwami. Wyrażenie „pozorne kłamstwo“ jest tylko wynikiem zakłopotania, które w tej dziedzinie panuje, bo przecież pozorne kłamstwa nie są kłamstwami. Wypowiedzi fałszywe, jakie spotykamy w „pseudologii phantastica“ mogą nie być kłamstwami. D. Wiersma wywodzi świeżo w studjum „Über pathologisches Lügen“***), że „tylko tam, gdzie można wykazać niedostateczne odróżnienie fantazji od rzeczywistości, mamy prawo mówić o pseudologia phantastica“ (str. 246), jakkolwiek istnieją wszelkie przejścia od normalnego kłamstwa do w pełni rozwiniętej pseudologii. Istotne jednak jest to, że w przypadku nieodróżnienia wytworów fantazji od rzeczywistości odpada świadoma tendencja do wprowadzenia kogoś w błąd — i wobec tego niema kłamstwa.

B. Klasyfikacja kłamstwa, jaką spotykamy w literaturze psychologicznej, opiera się zwykle na klasyfikacji motywów

*) C. u. W. Stern: Erinnerung, Aussage und Lüge in der ersten Kindheit. Lipsk 1922, III wyd., str. 33.

**) Fr. Lempke: Kłamstwo. Spolszczył J. Muklanowicz. Warszawa 1903. (Książki dla wszystkich.)

***) Charakter, t. I, 1932, str. 239.

kłamstwa. Tak np. wymienia F. Baumgarten następujące motywy kłamstw popełnionych przez dzieci w domu: 1. łakomstwo, 2. obawę przed karą wywołaną a) przez niespełnienie rozkazów rodziców i wychowawców, b) przez popełnienie różnych wykroczeń (kradzieże, zakazane rozrywki, wałęsanie się po ulicach), 3. świadomość tego, że nie można liczyć na zrozumienie i wyrozumiałość rodziców (np. w odniesieniu do odmiennych poglądów), 4. przywiązanie do rodziców (kłamię się np., ażeby nie sprawić przykrości chorej matce) i wreszcie 5. ambicję i chęć zaznaczenia się, zwrócenia na siebie uwagi.

Kłamstwa są zazwyczaj w mniejszym lub większym stopniu ambiwalente. Z jednej strony kłamiący przeżywa przykrość, wynikającą z faktu wprowadzania kogoś w błąd, z drugiej przyjemność, wypływającą z wyobrażenia sobie korzyści (wartości), jaką dzięki kłamstwu uzyska kłamiący albo ktoś drugi. Myśl o naruszeniu normy etycznej przesiąknięta uczuciem przykrości może się zjawić z przyjemnie zabarwioną myślą o korzyści, jaką kłamstwo przyniesie. Zazwyczaj jedno z tych uczuć dominuje, tak że punkt ciężkości ambiwalentnego przeżycia przesuwają się na stronę przykrości, albo na stronę przyjemności. W pierwszym wypadku wzrastają zahamowania wewnętrzne i utrudniają popełnienie kłamstwa, w drugim sprawa przedstawia się odwrotnie. Niekiedy nawet przykrość związana z myślą o naruszeniu normy wypiera przyjemność zjawiającą się wraz z wyobrażeniem o wynikającej z kłamstwa korzyści i wówczas intendowane kłamstwo nie dochodzi do skutku. Naodwrot jeśli przyjemność płynąca z przedstawienia sobie korzyści zawładnie całkiem umysłem, wówczas kłamstwo odbywa się „gładko“, bez skrupułów, a nawet cały przebieg kłamania przybiera odcień przyjemny. „Zbując nauczyciela sprawia mi pewnego rodzaju satysfakcję“ pisze 15-letni uczeń w ankiecie pani Baumgarten, akcentując moment przyjemności płynącej z faktu kłamania.

Analogicznie jak w czasie kłamania przedstawia się stan wewnętrzny po popełnieniu kłamstwa. I ten stan ma zazwyczaj charakter ambiwalentny, dwubiegunowy, wykazujący wahania pomiędzy biegunem przykrości i przyjemności, a niekiedy dochodzi do zupełnego wyrugowania jednego z tych uczuć. W ustosunkowaniu się do popełnionego przez siebie kłamstwa często owa ambiwalencja występuje całkiem wyraźnie: przykro i przyjemnie zarazem, że się kłamało. W wyrzutach sumienia natomiast dominuje już przykrość, a wraz z nią zjawia się żal i wstyd, a wreszcie skrupa i postanowienie poprawy, likwidujące wewnętrznie popełnione kłamstwo. W tych zaś przypadkach, w których świadomość opanowana

jest wyłącznie przez uczucie przyjemności, umysł nie uobecnia sobie ujemnych stron kłamstwa, osoba, która skłamała, nie żałuje i nie wstydzi się swego kłamstwa, a nawet może się z niego radować.

W ankiecie, jaką przeprowadziła F. Baumgarten, niedwuznacznie występują zjawiska, o jakich była właśnie mowa. Na 553 dzieci znalazło się 120 takich, których zeznania świadczyły „o wielkiej przykrości, doznanej przez dzieci po skłamaniu, i o dręczących je wyrzutach sumienia“. Ale znalazły się i takie odpowiedzi, jak:

„Wesoły byłem, gdy skłamałem“ (14 l.).¹⁾

„Byłem wesoły i bardzo szczęśliwy, że oszukałem“ (15 l.).

„Byłem dumny z mojego kłamstwa“ (17 l.).

„Po kłamstwie cieszę się, że mi się udało i chwale się tem przed innymi. Nawet inni pochwalają, że dobrze zbujałem nauczyciela“ (16 l.).

Nie wstydziło się swych kłamstw i nie żałowało ich 187 uczniów, jak sami zaznaczyli w ankiecie. W zeznaniach tych jako psychologiczne tło kłamstwa powracał ustawicznie motyw potrzeby, realnej konieczności kłamstwa, którego życie wciąż wymaga, bez którego nie można niczego w życiu dopiąć. Świadczą o tem takie np. wynurzenia:

„Nie przypominam sobie tak głupiego faktu, jak żałowania. Przecież życie to walka o byt“ (16 l.), albo „Nie żałuję, gdyż uważam kłamstwo za naturalny środek egzystencji w klasie“ (17 l.).

Ci, którzy nie żałują kłamstwa w pewnych okolicznościach i w stosunku do pewnych osób, żałują ich, jeśli okłamali drogą osobę, albo jeśli ktoś przez ich kłamstwa ucierpiał, jak o tem świadczą następujące wynurzenia, cytowane tytułem przykładu:

„Żałowałem kłamstwa przed osobami, które lubię“ (16 l.).

„Nie wstydzę się, ale nie lubię kłamać przed nauczycielami, którzy mają zaufanie do uczniów“ (16 l.).

„Czasami, gdy kłamstwo moje wyrządza krzywdę, żałuję tego“ (15 l.).

Niekiedy zdarzają się w ankiecie odpowiedzi wprost cyniczne:

„Nie, nie wstydzę się nigdy, kłamię z najzimniejszą krwią“ (15 l.).

Z tych zaś, którzy się wstydzą kłamstwa, jedni, co prawda nieliczni (czterech na 553 uczniów), podają jako motyw wstydu, że kłamstwo poniża godność własną. U innych, a tych jest więcej, jako motyw wstydu występuje ambicja. Tak np. pisze

¹⁾ Liczby w nawiasach podają rok życia.

14-letnia osóbką: „Jeżeli kłamstwo ubliża ambicji, to go się wstydzę.“

Podobnie jak motyw żalu, tak też motyw wstydu występuje, według stwierdzeń F. Baumgarten, jeśli kłamstwo popełnione zostało wobec osób sympatycznych i drogich, np. „Wstydzę się kłamstwa względem ludzi, których kocham, którzy mnie obdarzają zaufaniem — nie sprawia mi najmniejszej przykrości kłamstwo wobec ludzi podejrzliwych względem mnie“ (15 l.).

Zwykle wyliczenie motywów kłamstwa jest tylko inwentaryzacją motywów, po której powinno nastąpić ich uporządkowanie. Takie uporządkowanie może się odbywać w różny sposób. Jako jeden ze sposobów nasuwa się sposób polegający na ujmowaniu kłamstwa w grupy, zależnie od tego, czy kłamstwa wypływają:

A. z chęci uzyskania jakiejś wartości: 1. dla siebie, 2. dla kogoś innego,

B. z chęci: 1. uniknięcia utraty jakiejś wartości własnej, 2. zapobieżenia temu, ażeby ktoś inny utracił jakąś wartość,

C. z chęci pozbawienia kogoś innego jakiejś wartości.

Wartości, które się pragnie uzyskać, zachować lub zniweczyć zapomocą kłamstwa, są albo wartościami materialnymi, albo wartościami moralnymi. Kłamiący pragnie uzyskać jakąś wartość materialną, jeśli np. zapytany oświadcza, że znaleziony przez niego przedmiot jest jego własnością, jakąś wartość moralną natomiast, jeśli przez kłamstwo dąży do zaspokojenia jakiejś ambicji, do uchodzenia za osobę szlachetną, szczęśliwą, interesującą, udręczoną, prześladowaną i t. p. Wartością może być poprostu zadowolenie płynące z przekonania, że kłamstwo komuś drogiemu przysporzy szczęścia lub zaoszczędzi przykrości. Częstym motywem kłamstwa jest chęć uniknięcia kary, pociągającej za sobą utratę jakiejś wartości (np. chwilowej swobody, szacunku i t. p.).

We wszystkich wymienionych powyżej rodzajach kłamstwa ogromną rolę odgrywa przedstawienie sobie przyjemności, jakiej się dozna, skoro kłamstwo się uda. Także w wypadkach, w których przez kłamstwo chce się wyrządzić komuś szkodę moralną lub materialną (np. znienawidzonemu nauczycielowi), czynnikiem pobudzającym do kłamstwa jest również przedstawienie sobie przyjemności, jaką się będzie przeżywać, jeśli się okłamanego pozbawi jakiejś wartości. Ponadto wielkie znaczenie dla dojścia do skutku kłamstwa ma to, że przedstawienie sobie przyszłej przyjemności, wypływającej z kłamstwa, jest również przyjemne. Tak więc zarówno w okresie przygotowawczym kłamstwa, jak też w czasie wykonywania kłamstwa występuje uczucie przyjemne, wypływające z przed-

stawienia sobie własnej przyjemności, jaka wystąpi, skoro kłamstwo się uda, t. zn. skoro się uzyska zamierzoną za pośrednictwem kłamstwa wartość, uniknie utraty lub pozbawi kogoś jakiejś wartości.¹⁾

Wartości, jakie kłamiący pragnie osiągnąć, są częstokroć w naszym rozumieniu urojone, czujemy dysproporcję pomiędzy wysiłkiem kłamania a wynikiem, jaki pragnący pragnął uzyskać. Tak np. zdarza się, że uczeń kłamie, ażeby ukryć drobne przewinienie, które byłoby pociągnęło za sobą tylko łagodną wymówkę. Patrząc się z zewnątrz na to kłamstwo, możemy się dziwić, że uczeń obrał skomplikowaną, niewspółmierną do rezultatu i ryzykowną drogę kłamstwa. Od wewnątrz jednak kłamstwo takie może przedstawiać się całkiem inaczej: uczeń może nie rozważył wszystkich pro i contra, chciał uniknąć utraty jakiejś wartości (np. przyjaźni wychowawcy), przyznanie się do drobnej chociażby winy było dla niego ciężkim, bardzo przykrym krokiem — i dlatego broni się przed możliwością utraty wartości, której pożąda, i przed przykrością w ten sposób, że kłamie. Widzimy, że kłamstwo może być reakcją obronną, mającą na celu zapobiec utracie jakiejś wartości i uchronić przed doznaniem przykrości.

Niekiedy kłamstwo niema tego charakteru obronnego, lecz zmierza do uzyskania jakiejś wartości, będącej przedmiotem pragnienia. Ktoś np. pragnie uchodzić za wspaniałomyślnego i rozpuszcza kłamliwe wieści o swych wspaniałomyślnych czynach.

Natknęliśmy tu na dwie podstawowe formy kłamstwa: na kłamstwo jako formę obronną przed przykrością, która — gdyby jej się nie uniknęło — spowodowałaby zarazem umniejszenie (albo nawet poniżenie) własnej osobowości, i na kłamstwo jako formę uwydatniania, podkreślania własnej osobowości, wywyższenia siebie samego we własnej opinii. Owa druga forma występuje bądźto w postaci bardziej bezpośredniej, jak np. w przechwałkach, bądźto w postaci bardziej pośredniej, jak np. w kłamstwie z chciwości, gdzie zapomocą kłamstwa zdobywa się pieniądze i dopiero posiadanie ich daje wzmożone poczucie siebie samego.

¹⁾ Dotknęliśmy tutaj mimochodem ważnej kwestji, której nie uwzględniano w dotychczasowej psychologii kłamstwa, mianowicie faz kłamstwa. W każdym kłamstwie można wyróżnić trzy fazy: Fazę wstępną, rozpoczynającą się od uświadomienia sobie okazji do kłamstwa, wypełnioną krótszym lub dłuższym namysłem i wahaniem się, fazę właściwego kłamania, zapoczątkowaną decyzją kłamania i wypełnioną realizacją kłamstwa, a wreszcie fazę likwidacji kłamstwa, w której kłamiący ustosunkowuje się w jakiś sposób do popełnionego kłamstwa (np. żałuje i wstydzi się kłamstwa, przyrzeka poprawę, aprobuje kłamstwo i t. p.).

Istnieją oczywiście kłamstwa „mieszane“, wykazujące cechy obu form kłamstwa. Do tego rodzaju kłamstw należy np. przykład podany przez Lempkego (str. 15):

„Na idącego drogą chłopca napadł pies. Strwożone dziecko zatrzymuje się; łzy ukazują mu się w oczach; zwołna, lekliwie poczyną się cofać. Wreszcie psa zmęczyło ujadanie, odbiega więc. Po pewnym czasie chłopiec, siedząc w gronie towarzyszy, opowiada im, że był napadnięty przez psa, ogromnego psa, któremu równego niema w okolicy; on jednak się nie uląkł: ujął kij i uderzył nim napastnika tak silnie, że ten, skuliwszy ogon, uciekł pośpiesznie.“

Lempke zwraca uwagę na to, że bojaźliwość chłopca w opowiadaniu jego przemieniła się w odwagę i że to daje wskazówkę, że chłopiec wstydził się własnego tchórzostwa. W kłamstwie tem zaznacza się zatem całkiem wyraźnie z jednej strony chęć popisania się i uwydatnienia swej własnej osobowości, a z drugiej obrona przed myślą o własnem tchórzostwie i wynikającym z tej myśli przykrem poczuciu własnej słabości.

W „Dodatku“ napisanym do drugiego wydania swej niemieckiej pracy o kłamstwie wyróżnia F. Baumgarten dwie formy kłamstwa: kłamstwo reaktywne i aktywne. Pierwsze zachodzi wtedy, kiedy dziecko, postąpiwszy wbrew jakiemuś zakazowi, okłamuje indagującą osobę. Wiele takich kłamstw, zauważa słusznie autorka, nie zostałyby popełnionych, gdyby się nie stawiało nieodpowiednich pytań. Kłamstwa aktywne natomiast są kłamstwami samorzutnymi, popełnianymi na podłożu pewnych właściwości duchowych (np. fantazji), albo skonstruowanymi po to, ażeby dopiąć jakiegoś celu, jaki się samemu sobie wytknęło. Jako przykłady kłamstw aktywnych wymienia autorka przechwałki wypływające z próżności, chęci zaznaczenia się i ambicji oraz takie kłamstwa, zapomocą których pragnie się zaoszczędzić komuś jakąś przykrość, biorąc cudzą winę na siebie, ukrywając przed kimś (np. przed chorą matką) jakąś niemiłą sprawę lub przedstawiając ją w lepszym świetle (w terminologii autorki kłamstwa te nazywają się „Schonungslügen“, inni autorzy nazwaliby je kłamstwami altruistycznymi). Odróżnienie kłamstw reaktywnych i aktywnych (samorzutnych) przypomina analogiczne odróżnienie form inteligencji u Sterna i okoliczność ta przemawia za podziałem autorki, zwracając uwagę na to, że także w innych dziedzinach życia duchowego występuje owa biegunowość akcji i reakcji. Autorka sądzi dalej, że z rodzaju kłamstwa można wysnuwać wnioski o charakterze kłamiącego: dzieci posługujące się tylko reaktywnymi kłamstwami mają naturę bardziej pasywną, bojaźliwą, dzieci po-

pełniające ponadto aktywne kłamstwa mają naturę aktywną, agresywną.

Jakkolwiek odróżnienie kłamstw reaktywnych od aktywnych i powiązanie ich z charakterami pasywnymi (bojaźliwymi) i aktywnymi (agresywnymi) jest bardzo interesujące i w konstrukcji swej proste, to jednak nasuwa ono pewne wątpliwości. Przedewszystkiem łatwo zauważyć, że przechwałki i kłamstwa altruistyczne, które autorka podaje jako przykłady kłamstw aktywnych, raczej należałoby zaliczyć do kłamstw reaktywnych. Człowiek próżny i ambitny, uciekający się do kłamstwa, czyni to najczęściej (jeśli nie zawsze) dlatego, że odczuwa, iż otoczenie nie widzi go takim, za jakiego pragnie uchodzić. Jego przechwałki nie są reakcją na jakąś doraźną sytuację, jak w zwykłym kłamstwie obronnym, lecz na opinię otoczenia, które, jak mniema, jego niedocenia. Kłamstwa altruistyczne są również wywołane jakąś sytuacją, odczuta jako przykra. Różnica pomiędzy kłamstwami „reaktywnymi“ i „aktywnymi“ nie tyle tkwi w osobniku kłamiącym, ile w sytuacjach, pobudzających do kłamstwa: jedne mają charakter zaczepny i prowokują kłamstwo obronne, inne tego charakteru zaczepnego nie posiadają, lecz — jak np. w kłamstwach altruistycznych — wywołują współczucie, żal, litość i t. p., a kłamstwo zostaje odczute jako „szlachetny odruch“. Wreszcie w kłamstwach „reaktywnych“ przejawia się często niezwykła aktywność osobnika, który wkłada w swoją obronę olbrzymią energję i wymyśla coraz to nowe kłamstwa, ażeby dopiąć swego celu. A skoro tak się sprawa przedstawia, czyż można twierdzić, że dzieci posługujące się „reaktywnymi“ kłamstwami mają naturę raczej pasywną i bojaźliwą i że dzieci popełniające „aktywne“ kłamstwa są aktywne i agresywne? Przecież właśnie natury aktywne i agresywne łatwiej i częściej przekraczają zakazy, niż natury pasywne, i skutkiem tego częściej znaleźć się muszą w pozycji atakowanej, z której usiłują się wywinąć przez kłamstwo.

Wielu autorów, piszących o kłamstwie, podało własne podziały kłamstwa. Stanley Hall rozróżnia pięć rodzajów kłamstwa¹⁾: 1. „kłamstwo bohaterskie“, będące „środkiem do celów szlachetnych“; 2. „kłamstwo stronnicze“, gdy dziecko kłamie wskutek swego osobistego stosunku (sympatji lub antypatji) względem kogoś; zasadnicze stanowisko da się tutaj sformułować w znanym aforyzmie: „prawda dla przyjaciół, kłamstwo dla wrogów“; 3. „kłamstwo egoistyczne“, podyktowane jakimiś osobistymi interesami: szkolne choroby dzieci, do których się one uciekają jako do środka obrony w trudnych sytuacjach, są przykładem kłamstwa egoistycz-

¹⁾ Cyt. według Rowida: Psychologia pedagogiczna. Kraków 1928.

nego; 4. „kłamstwo fantastyczne“, gdy dziecko zmyśla po prostu z zamiłowania do zmyślania, np. najczęściej w zabawie, często samo wierząc swym zmyśleniom i wreszcie 5. „kłamstwo patologiczne“, którego źródłem jest patologiczna potrzeba oszukiwania siebie i innych, podniecania siebie zmyślonemi historjami.

„Kłamstwo bohaterskie“ i „kłamstwo egoistyczne“ można sprowadzić do formy kłamstwa, uwydatniającego własną osobowość kłamiącego. Niektóre „kłamstwa fantastyczne“ należą również do tej samej formy, inne mają charakter zabawowy. „Kłamstwa fantastyczne“, zwłaszcza dokonane w zabawie, należy traktować z wielką ostrożnością, gdyż często mamy tu do czynienia z pozornymi kłamstwami. Podaję odpowiedź dziewczynki 9-letniej, nietkniętej jeszcze zgóry powziętymi przekonaniami. Na pytanie „czy wiesz, co to znaczy kłamać?“ odpowiada: „wiem, kłamać, to znaczy mówić nieprawdę“. „A jeśli się chowasz za drzwiami i wołasz, że ciebie niema, czy to jest kłamstwo?“ Odpowiedź: „Nie, to nie jest kłamstwo, bo to jest zabawa“. Widzimy, że dzieci całkiem wyraźnie odróżniają postawę zabawową od postawy kłamania, tylko niektórzy dorośli tego nie rozumieją. „Kłamstwa stronnicze“, popełniane z sympatji lub antypatji, również bez trudu można podciągnąć pod jedną z wyróżnionych dwóch form kłamstwa, a niekiedy są to kłamstwa „mieszane“. „Kłamstwo patologiczne“ — jest to raczej nazwa zbiorowa dla różnych postaci kłamstwa, występujących w przejawieniu patologicznym, niż odrębny rodzaj kłamstwa. Kłamstwa, jakie zaliczać się zwykło do patologicznych, można niekiedy sprowadzić do tych samych podstawowych (ew. mieszanych) form, co kłamstwa normalne, a niekiedy nie są one wogóle kłamstwami, jak np. w pseudologii fantastycznej, mianowicie w wypadkach nieodróżniania wytworów fantazji od rzeczywistości.

Według Duprata spotykamy u dzieci normalnych takie same gatunki kłamstwa, jak u dorosłych. Duprat dzieli kłamstwa na negatywne, pozytywne i mieszane. Na 250 wypadków znalazł 42 negatywne, a wśród nich

- 26 wypadków zapierania się
- 6 wypadków ukrywania i
- 10 wypadków zmniejszania faktów.

Wypadki pozytywne, których było 131, podzielił Duprat na następujące kategorie:

- 70 kłamliwych wymysłów,
- 21 fałszerstw pisanych,
- 4 udawania
- 18 wypaczeń kształtów i
- 18 przesadnych opowieści.

Pozatem do kłamstw mieszanych zaliczył Duprat 75 wypadków. Duprat zajmuje wobec tej statystyki bardzo krytyczne stanowisko, gdyż sądzi, że te liczby nie dają zapewne prawie żadnych wskazówek co do względnej częstości kłamstw pozytywnych, negatywnych i mieszanych. Duprat twierdzi nawet, posuwając się jednak zadaleko, że „statystyki oparte na szerokich ankietach nie posiadają wogóle żadnej wartości naukowej, gdyż nie obserwuje się w nich nawet pierwszych napotkanych faktów; nauczyciel lub ojciec rodziny, ze wszystkich kłamstw, jakie zna, wybiera takie jedynie, które uważa za najciekawsze dla tych lub innych przyczyn, takie, które mu podsuwają do wyboru przesady, poprzednie doświadczenie, panujące dążności“ (str. 48). A nieco dalej Duprat dodaje: „Zdaje się, że wogóle wśród dzieci, zasobni w pomysły, wynalazcy kłamstw lub oszustw, są daleko liczniejsi, niż przeczący i udający.“

Wyróżnienie kłamstw pozytywnych i negatywnych oraz uwaga, że mniej liczne są dzieci, wykazujące kłamstwa negatywne, niż dzieci, wykazujące kłamstwa pozytywne, należą do najciekawszych rezultatów pracy Duprata. Duprat, jak widać, miał już na myśli pewną typologię kłamców, której jednakowoż nie rozwinął. Jest rzeczą wielce prawdopodobną, że owe wypadki zapierania się, ukrywania i zmniejszania faktów, które Duprat sklasyfikował jako kłamstwa negatywne, zaliczyć można do wyróżnionej powyżej formy obronnej, chroniącej przed umniejszaniem (a nawet poniżaniem) osobowości. A z drugiej strony owe pozytywne wypadki Duprata, na które składają się kłamliwe wymysły, fałszerstwa pisane, udawania, wypaczenia kształtów i przesadne opowieści, zaliczyć można do formy uwydatniającej, podkreślającej własną osobowość.

Ażeby dać obraz tego, jak w całej konkretności przedstawiają się kłamstwa, należące do obu form, zacytuję dokładny — i dlatego wartościowy — opis dwóch kłamstw, zaczerpnięty ze zbioru kłamstw, jakie M. Zillig zauważyła i zanotowała w swej klasie szkolnej.

Przykład I dotyczy dziewczynki 10-letniej, bardzo inteligentnej. Ojciec wyższy urzędnik. Dziewczynka opowiada na lekcji szkolnej o wycieczce, odbytej w czasie Zielonych Świąt, w sposób następujący: „Byłam z moją rodziną i nielicznym towarzystwem nad jeziorem w lesie. Tam widziałam wiele jaszczurów, węzów wodnych i padalców. Węże wodne syczały. Można było przytem dokładnie widzieć ich rozszczepione języki. Kiedy syczały pod wodą, podnosiły się bąbelki. Jastrząb rzucił się z rozstawionymi pazurami z przestworza, złapał kreta i pożarł go tak, że pozostały tylko nogi. Nagle z jeziora wyłonił się robak, bardzo brzydki, biały i czarny robak. W wielkiej

gromadzie pęzał, tworząc szeroką na metr i długą na metr wstęgę. Kiedy robaki poruszały swe mięśnie, podnosiła się i opadała ta wstęga, jak fale wodne. Wstęga czołgała się wzdłuż jeziora. Nagle rzuciły się z jeziora liczne jaszczury, ażeby pożreć robaki. I jak właśnie taki jaszczur pożerał robaka, rzucił się z wody zaskroniec i chwycił i połknął jaszczura. I nagle zjawił się sęp i chwycił węża wodnego, który właśnie pożarł jaszczura. Wówczas jaszczur wyskoczył z paszczy. W jeziorze leżała zdechła gęś. Pan X przykrył ją liśćmi, ażeby szybciej mogła zgnieć. Chłopcy popłynęli na desce przez jezioro. Dotarli do wyspy. Wtedy deska odpłynęła. Wówczas położyli drąg z wyspy do brzegu na wodzie i na nim dotarli do brzegu, zanurzeni po głowę we wodzie. Potem p. X. odbył naukę przyrody. Wezwał mnie, ażebym wzięła gałązki ze wszystkich drzew. Mój ojciec miał lekcję gimnastyki. Wszyscy rozebrali się aż do spodni. Pan X. (osoba duchowna) gimnastykował się w krótkich spodenkach sportowych i koszuli. Potem wdrapywaliśmy się na drzewa. Ja wdrapałam się całkiem wysoko. Potem już nie zlałam. Potem pięciu chłopców ustawiło się jeden na drugim, i ja po nich zeskoczyłam i zwichnęłam sobie nogę. Mój ojciec sądził, że powinnam nogę dać do wody, ale ja tego nie uczyniłam. Potem p. Y. bawił się z nami w Indjan. Nagle zauważyliśmy na drzewie jakieś zwierzę. Naprzód uważano je za liść. Zwierzę było barwne, niebieskie i zielone, miało purpurowe nogi, oczy jak koła, język zwieszał mu się skośnie z dzioba. Pan X. podał jego nazwę. Potem zobaczyliśmy głuszca. Jakiś susel siedział jeszcze w swej jamie pogrążony w śnie zimowym. Widzieliśmy, jak siedzi. Ogon jego był zakrzywiony, a jego koniec śnieżno biały. Potem zobaczyliśmy ropuchę-poplamicę. Potem przyszło zwierzę, które miało czerwone kolce, rodzaj jeżatki. Potem widzieliśmy białą mysz z czerwonymi oczyma. Siedziała w swem gnieździe, które wyścieliła piórami. Spoglądaliśmy do wnętrza, a ona patrzała na nas. Potem złapałam jeszcze zwykłą mysz za ogon. Ogon odłamał się. Potem kopaliśmy podziemne ganki. Przelaziliśmy przez nie i droczyliśmy się z innymi.

Według informacji jednego z panów, biorących udział w wycieczce, stan faktyczny przedstawiał się następująco: Zatrzymano się w lesie na kilka minut nad małym stawem, potem jednakowoż poszło się zaraz dalej, gdyż w stawie leżał zdechły pies, który psuł powietrze. Podczas pobytu nad stawem chłopcy złapali kilka salamander. Trzy z nich wzięła ze sobą dziewczynka. Po sieście zabawiono się z pół godziny w jakąś zabawę towarzyską. Ksiądz zdjął przy tej sposobności — jak i inni panowie — surdut, nosił jednak zapiętą kamizelkę i długie spodnie. — Nauczycielka chciała, ażeby dziecko spisało to opowiadanie. Ale ono oświadczyło, że to jej sprawia za wiele roboty. Nawet kiedy dziecku oświadczone, że to spisane opowiadanie możeby się nadawało do jakiegoś pisemka dziecięcego, nie zdołano go nakłonić do napisania, chociaż była to dziewczynka nadzwyczaj ambitna. — Na drugi dzień zgłosiła się ona sama u nauczycielki i podała, rzekomo z nakazu matki, że opowiadanie to nie było prawdziwe, lecz że było

to marzenie senne wyśnione w nocy po wycieczce. Jako dalszy powód wyjaśniający i usprawiedliwiający jej kłamstwa wymieniła dziewczynka, że posiada dzieło Brehm'a o życiu zwierząt. I ażeby uwiarygodnić swoje powiedzenie przyniosła odrazu ze sobą kilka tomów. Przed klasą odwołała wszystko w sposób miły i zgrabny i czyniła tak, jakgdyby już sama nie wierzyła w kłamstwa z dnia poprzedniego. Ale i to odwoływanie zawierało również sporą ilość kłamstw.

Przykład II dotyczy dziewczynki dziewięcioletniej, kłamiącej w związku z niedozwolonem postępowaniem. Mianowicie pewnego pięknego jesiennego popołudnia dziecko nie zjawiało się na lekcji (dwugodzinnej) robót ręcznych. Tej lekcji specjalnie nienawidzi. Przy obiedzie mówi do swego braciszka: „Czy macie dzisiaj w południe szkołę, bo my nie mamy. Kto ukończył swą robótkę, może dzisiaj pozostać w domu. Nauczycielka tak nam powiedziała.“ Rodzice naciskają na dziecko, ażeby powiedziało prawdę. Ono jednak upiera się przy swoim i zapewnia, że mówi prawdę. Ażeby rodziców całkowicie upewnić, prosi, ażeby wolno jej było pójść na przechadzkę i przyprowadzić braciszka ze szkoły. Nazajutrz zapytana przez nauczycielkę-gospodarza klasy w obecności nauczycielki od robót ręcznych, dlaczego nie przybyła do klasy, odpowiedziała, że była z matką u lekarza dla chorób ucha. Napisał, że jest już zdrowa, nazajutrz przyniesie to świadectwo. Rzeczywiście dziecko przez pewien czas znajdowało się w opiece lekarskiej u owego lekarza i jeszcze z tej opieki nie była wypuszczona. Na drugi dzień zgłasza się dziewczynka sama u nauczycielki z tem, że zapomniała usprawiedliwienia, ale że matka przyjdzie po południu, ażeby tę sprawę załatwić. Po południu dziewczynka znowu zjawia się u nauczycielki i oświadcza, że matka niestety nie może przybyć, bo musi iść do pracy.

Pierwszy przykład świadczy o niezwykle bujnej fantazji dziewczynki, która swoją zgoła niewiarygodną relację opowiada z żywym zadowoleniem. Motywem kłamstwa jest ambicja, chęć zaznaczenia się jako osoba przeżywająca niezwykle zdarzenia. Kłamstwa obronne występują dopiero wówczas, kiedy poznała, że otoczenie uważa jej opowiadanie za kłamstwo. Zillig sądzi (str. 83), że kłamstwa fantastyczne nie są wśród dzieci tak rozpowszechnione, jak się zazwyczaj przyjmuje, i że dzieci obdarzone silną fantazją umieją odróżnić prawdę od wymysłów. Całkowicie inny aspekt psychologiczny posiada drugi przykład kłamstwa. Zrodziło się to kłamstwo z negatywnego nastawienia do lekcji robót ręcznych i prawdopodobnie także do nauczycielki udzielającej tego przedmiotu. Kłamstwo staje się tutaj obroną przed przykrością i przed złem samopoczuciem przewidywanem w następstwie odbycia lekcji i zetknięcia się z nauczycielką. Nawet myśl o tem, że na lekcji trzeba będzie czuć się nieswojo, jest silnie zabarwiona przykrością i również przed tą przykrością chroni się dziecko zapomocą kłamstwa.

Niebezpieczeństwo uznania nieprawdziwych wypowiedzi błędnie za kłamstwo zachodzi w życiu bardzo często. Dziecko ulega złudzeniom i poprostu myli się. Wychowawca nie dostrzega tego złudzenia i sam popełnia pomyłkę; ulegając pozorom i piętnując wypowiedź dziecka jako kłamstwo, a co gorsza dziecko jako kłamcę, wychowawca sieje w duszy dziecka spustoszenie moralne. Interesujący przykład takiego pozornego kłamstwa opisał H. Götz w cytowanej powyżej pracy „Zwei auffallende Beispiele von „Kinderlügen“, który tutaj przytaczamy:

Przykład III: Dziewczynka 12½-letnia, bardzo sumienna uczennica trzeciej klasy zgłasza się pewnego dnia w czasie wielkiej przerwy i mówi do nauczyciela: „Ukradziono mi właśnie piórnik, który był bardzo drogi.“ Nauczyciel odpowiada, że to jest niemożliwe, gdyż sam miał dozór na korytarzu i wie dokładnie, że nikt nie wszedł do klasy. Uczennica jednak podtrzymuje swoje twierdzenie. Nauczyciel przeprowadził wobec tego rewizję tornistrów szkolnych i ławek. Kiedy jednak piórnika nie znaleziono, nauczyciel rzekł do dziewczynki: „Piórnik twój znajduje się w domu, przynieś go“, na co uczennica odpowiedziała, że przecież po pierwszej godzinie wyjęła z piórnika rączkę i że, jeśliby przyszła bez piórnika do domu, otrzymałaby chłostę. Nauczyciel mimo to nastawał, ażeby dziecko poszło do domu po piórnik. W tym momencie zgłosiło się osiem uczennic, które zeznały, że widziały, jak ich koleżanka wyjęła po pierwszej godzinie rączkę z piórnika. Uczennice te należały do najinteligentniejszych i najsumieniejszych w całej klasie. Mimo to jednak nauczyciel nie dał się zbici z tropu i w dalszym ciągu obstawał przy tem, ażeby dziewczynka udała się do domu po piórnik. Dziewczynka wreszcie poszła do domu; po kwadransie słychać nieśmiałe pukanie do drzwi i uczennica wchodzi zażenowana, trzymając piórnik w ręku. Cała klasa mocno zmieszana. Rozwiązanie całego zajęcia przedstawia się w sposób następujący: Uczennice zauważyły, jak ich koleżanka wyjęła rączkę z piórnika poprzedniego dnia po pierwszej godzinie nauki.

W tym bardzo intruktywnym przykładzie mamy do czynienia z jednej strony z fałszywym posądzeniem kogoś o kradzież, a z drugiej ze zbiorowym wystąpieniem uczennic, zgłaszających się jako świadkowie w sporze pomiędzy nauczycielem a dziewczynką. Zarówno indywidualne wystąpienie dziewczynki, jak też zbiorowa akcja jej koleżanek miały pozory kłamstwa i łatwo mogły być jako kłamstwo napiętnowane, gdyby nauczyciel nie był się szybko zorientował w sytuacji i nie był stwierdził, na jakim podłożu psychicznym (złudzenia pamięci) wyrosły fałszywe, lecz w dobrej wierze wygłoszone wypowiedzi.¹⁾

¹⁾ Kłamstwa zbiorowe są dotychczas w literaturze traktowane po macoszemu. F. Baumgarten poświęciła temu zagadnieniu krótki ar-

Wkońcu przytaczamy ze wzmiankowanej powyżej pracy Wiersmy przykład typowej pseudologii fantastycznej (czyli mitomanji, jak mówią Francuzi i Anglicy):

Przykład IV: Dziewiętnastoletniego holenderskiego marynarza, przyłapanego na kradzieży, sędzia przekazuje do kliniki psychiatrycznej celem obserwacji. W klinice opisuje pacjent dziwne koleje swego życia. Opowiada, że nie jest prawdopodobnie synem ubogich ludzi, u których się wychowywał, nawet że nie jest Holendrem, lecz Hiszpanem, bo ma brunatne oczy i ciemne włosy, podczas gdy rzekomi jego rodzice mieli oczy niebieskie, że ma pociąg do religii rzymsko-katolickiej, podczas gdy rodzina jego jest niereligijna, i że ma zamiłowanie do muzyki i rysunków, którego nie mają jego rodzice i rodzeństwo. Hiszpańskie swoje pochodzenie uzasadnia ponadto tem, że mówi po holendersku obcym akcentem, że żywi niechęć do Holandji i czuje sympatję do Hiszpanji.

W szkole zaprzyjaźnił się — jak twierdzi — z hiszpańskim marizmem, ukrywającym swoje wysokie pochodzenie pod przybranem ho-

tykuł kazuistyczny p. t. „Meine Kinderlügen“ (Zeitschrift f. pädagog. Psychologie, t. 31, 1930, str. 53). W artykule tym opisała przypadek zbiorowego kłamstwa, w którym sama jako 15-letnia dziewczyna wzięła udział. Autorka sądzi, że — czysto fenomenologicznie rzecz biorąc — kłamstwo, którego się nie popelnia samemu, lecz wspólnie z kimś drugim, jest czemś zupełnie innem, niż kłamstwo indywidualne, wykonane na własny rachunek. Przypadek kłamstwa zbiorowego, o który tu chodzi, zdarzył się w gimnazjum w dawnej Kongresówce na tle nienawiści, jaką młodzież żywiła do swoich rosyjskich wychowawców, oraz z pobudek patryjotycznych i koleżeńskich. Uczennice w tych warunkach kłamały — jak pisze autorka — z największą przyjemnością. Radość przebiegała się na każdym obliczu. Kłamano prawie wyzywająco, ażeby ponieść ofiarę. Kłamstwo odczuło jako bohaterstwo.

Teoretyczne uwagi, jakie autorka poświęciła temu przypadkowi zbiorowego kłamstwa, są bardzo skąpe. Autorka podkreśla, że poczucie solidarności i wzniosły cel zmieniają do tego stopnia charakter tego kłamstwa, że staje się ono wartościowem przeżyciem. Zapytuje się, jaką rolę odgrywa tu moralność i czy można w takim wypadku tłumaczyć młodzieży, że kłamstwo jest grzechem. Autorka wyznaje, że kłamstwo to uczyniło na niej takie wrażenie, że w późniejszym życiu nie potrafiła nigdy uznać rygoryzmu Kanta. „Bo w takich wypadkach nie kłamiący, lecz okłamany ponosi winę.“

Kłamstwo zbiorowe nasuwa cały szereg psychologicznie ciekawych zagadnień. Przedewszystkiem nie zawsze jest cel, jaki się pragnie osiągnąć przez kłamstwo zbiorowe, czemś szlachetnem, nawet w pojęciu kłamiących. Kłamstwo zbiorowe świadczy o wielkiej solidarności członków kłamiącej grupy. Ale czem jest ta solidarność z punktu widzenia psychologicznego, jak ona powstaje, jak długo trwa, skutkiem czego się rozkłada, jaką rolę w kłamstwie zbiorowem odgrywa przywódca lub przywódcy grupy, jakie właściwości psychiczne musi posiadać przywódca, ażeby zdobyć kierownictwo grupy w zakresie kłamstwa zbiorowego — oto niektóre zagadnienia, któremi w przyszłości trzeba się będzie zająć. Rozwiązanie tych zagadnień będzie jednak możliwe dopiero wówczas, kiedy się zdobędzie dostatecznie wielki i dokładnie zaobserwowany materiał kazuistyczny.

lenderskiem nazwiskiem. Młody markiz miał 12 imion. Jako 14-letni chłopak uciekł nasz pacjent do Hiszpanji, spotkał swego przyjaciela markiza i zamieszkał z nim w jego wspaniałym pałacu w Andaluzji, gdzie poznał wielu hrabiów i markizów. W czasie pobytu w klinice pisywał listy do swych hiszpańskich przyjaciół. Listy te wracały jako niedoręczone z powrotem. Do swoich przyjaciół zaliczał również wielu niemieckich arystokratów, z których jeden, Heinz von Müller, był synem dowódcy głośnego w czasie wojny krążownika „Emden”. Twierdził, że młody Müller opowiedział mu dokładnie wyprawy wojenne okrętu „Emden” i wezwał go do napisania o tem powieści. W klinice pacjent zaczął rzeczywiście pisać tę powieść, ale niebawem z braku wytrwałości pracy tej zaniechał.

Na podstawie wywiadów można było ustalić, że pacjent nie miał hiszpańskich przyjaciół, o których opowiadał, i że ów Müller był holenderskim robotnikiem, którego imię pacjent zmienił.

Na pierwszy rzut oka można było — pisze Wiersma — fantastyczne idee pacjenta uważać za paranoiczne urojenia, gdyż były wypowiadane z silnem przekonaniem. Niebawem jednak pokazało się, że wikłał się w sprzeczności, które usiłował zatuszować nowemi fantastycznemi pomysłami, nie powiązanemi należycie logicznie, co świadczyło o tem, że nie były to urojenia.

Życie jego było bardzo niestałe. Zmieniał często zawód. Zmienne były również jego nastroje. Łatwo wpadał w złość, ale również łatwo wracał do równowagi duchowej. Pamięć i inteligencja nie wykazywały żadnego defektu. Z cech charakterologicznych na pierwszy plan wysuwała się skłonność do opowiadania całkowicie nieprawdopodobnych historyj. Opowiadał je bez określonego celu, nie wyzyskując ich dla materjalnej korzyści: nie był oszustem. W wypadku tym liczne poszlaki przemawiają za tem, że ma się do czynienia z „hochsztaplerem” świadomie kłamiącym, wszak nieprawdziwe historie nie wykazują charakteru urojeń i nie można ich kłaść na karb defektów pamięci i inteligencji. Dopiero gruntowne badanie kliniczne wykazało, że pacjent nie posługuje się swemi opowiadaniem dla uzyskania materjalnej korzyści i że przedewszystkiem nie odróżnia dokładnie rzeczywistości od tworów swej fantazji.

W ocenie przytoczonego przypadku ostatni moment musiał być decydujący: tam gdzie fantazja zafałszowuje rzeczywistość, gdzie zachodzi dezorientacja w stosunku do rzeczywistości, nie może być mowy o świadomem wprowadzaniu kogoś w błąd. Fałszywe wypowiedzi tego rodzaju są wpływem chorej, mitomanicznej, zdezorientowanej osobowości i zwykło się je nazywać kłamstwami patologicznymi, chociaż, ściśle rzecz biorąc, wogóle kłamstwami nie są. Należałoby je zatem raczej określać poprostu mianem wypowiedzi mitomanicznych.

III.

Kłamstwo jest zjawiskiem tak niezmiernie rozpowszechnionem wśród osób dorosłych, że na wszystkich odcinkach życia społecznego na nie natrafiamy. Trudno wyobrazić sobie, ażeby społeczeństwo, w którym kłamstwo bujnie się pleni, potrafiło wychować młode pokolenie wolne od kłamstwa. Trzeba by przebudować całą „potoczną” moralność społeczną, wyrugować kłamstwo ze wszystkich stosunków współżycia ze sobą ludzi dorosłych, ażeby zapobiec krzewieniu się kłamstwa wśród młodzieży. Pomiedzy młodzieżą a dorosłymi niema i być nie może bariery odgradzającej świat młodości, w którym mają obowiązywać wszystkie wzniosłe hasła etyczne, od świata ludzi dorosłych, w którym tak często nie tylko przekracza się normy etyczne, ale nawet ich przekroczenie się pochwała i zaleca. Zwłaszcza źle się dzieje w odniesieniu do prawdomówności. „Cały stan duchowy teraźniejszości — pisze Foerster — broni się przeciwko prawdomówności; duch komfortu daje pierwszeństwo w kłamstwie poczętej technice ułatwień życiowych; przemoc społeczności nad jednostką stwarza tysiąc prób nierzetelnych zeznań; miękkość człowieka wobec samego siebie stwarza ten niemiecki rodzaj humanitarności, który wszędzie przeciwdziała konsekwentnej prawdomówności; powszechna pogoń za zyskiem i zdobyczą nadaje miano „wroga ludu” temu, kto przekłada prawdę nad przystosowanie się.”¹⁾

W tej sytuacji moralnej jest człowiek bezwzględnie prawdomówny, w żadnym wypadku nie popełniający najmniejszego kłamstwa, narażony na ciężką, cierniową drogę życia. I dlatego bynajmniej nie jest rzeczą dziwną, że pojawiają się głosy powątpiewania, czy mamy prawo narażać młode pokolenie, powierzone naszej pieczy, przez wychowanie do bezwzględnej rzetelności na beznadziejne szamotanie się z przemożną potęgą, jaką jest milcząco i skrycie sankcjonowane kłamstwo w stosunkach społecznych. Dugas, autor pracy o kłamstwach dzieci, powiedział: „Bezwzględna szczerłość w wychowaniu nie jest ani pożądaną ani możliwą... jest to gra niebezpieczna i występna nęcić dusze dziecięce zachwalaniem ideału wzniosłego i szlachetnego.”²⁾

F. Baumgarten, analizując tę zawikłaną i zakłamaną atmosferę moralną, w jakiej żyją współczesne społeczeństwa, uważa, że najradzykalniej można wytepić kłamstwo przez uczynienie go zbyt rzadkim. Dwie drogi — zdaniem autorki — prowadzą do tego celu. Pierwsza — to przebudowa form życia spo-

¹⁾ Fr. W. Foerster: *Szkola i charakter*. Przekład J. Kramera i B. Kaprockiego. Lwów, L. Igel, 1932, wyd. II, str. 63.

²⁾ Cyt. wedk.: Baumgarten „Kłamstwo dzieci i młodzieży”, str. 118.

lecznego, druga — zmiana zasady prawdomówności. Jeśli się „wysławia prawdę, jako konieczne wymaganie pedagogiki, to muszą też formy życia społecznego być tego rodzaju, aby dziecko nie było narażone co chwila na stosowanie kłamstwa“ — głosi pierwsza alternatywa. A druga, ujęta we formie zapytania, brzmi: „Jeśli jednak uznaje się, że budowa naszego życia społecznego tak jest silna, że nie można jej poruszyć, czy nie byłoby więc wtedy rozsądniej tę zasadę prawdomówności nieco zmienić?“¹⁾

To postawienie kwestji zostało silnie zaatakowane. J. Prüfer²⁾ np. występuje przeciwko utylitaryzmowi etycznemu autorki, stwierdzając, że moralność nie ma nic do czynienia z osobistą korzyścią. „Moralność jest czemś wyższem, nadziemskim, boskiem. Niemiec spogląda wzwyż do tego światła i chciałby dojść do niego“ (str. 27). Czyżby naprawdę tylko Niemiec? Czytając wywody Prüfera odnosi się wrażenie, że autor przypisuje swojemu narodowi w wyższym stopniu niż innym narodom dążenie do najwznioślejszych ideałów etycznych. Szczytem moralności jest moralność niemiecka i dlatego dla „praktycznej pracy wychowawczej potrzeba nam — pisze autor — kobiet i mężczyzn, którzy w każdym włóknie swego serca odczuwają „echt deutsch““ (str. 29). Nie widzę powodu do dyskusowania, czy to powiązanie nacjonalizmu niemieckiego z etyką ma wogóle jakiś sens. W literaturze polskiej, jak w każdej innej europejskiej, znaleźć można wyznawców rygorystycznej etyki obok takich, dla których moralność jest tylko jednym ze sposobów wpływania na tłumy. Właśnie świeżo z klasyczną jasnością a przytem z niezwykłą mocą o ideale prawdy wypowiedział się K. Twardowski w publikacji „O dostojęństwie Uniwersytetu“ (Poznań, Uniwersytet Poznański, 1933). W imię prawdy powinien był jednak autor niemiecki podkreślić, że Baumgarten nie zaleca zmiany zasady prawdomówności, lecz tylko podaje ją jako jedną z możliwych dróg, wskazując również na możliwość przebudowy form życia społecznego, które — jak wiadomo — nie są doskonałe i nie sprzyjają realizacji ideałów etycznych.

Jakkolwiek przeistoczenie moralnej struktury społeczeństwa, w którym się żyje, może być tylko dziełem geniusza etycznego, to jednak zawsze pamiętać należy o tem, że prawdomówność jako postulat, jako ideał istnieje i że każdy w swym zakresie powinien zdążać do realizacji tego ideału. Zwłaszcza w szkole i rodzinie nasuwa się częstsza i głębsza sposobność do uszlachetniania, niż gdziekolwiek indziej i kiedykolwiek później w życiu. Ale wychowawca sam musi szczerze wyznawać za-

¹⁾ Baumgarten, tamże, str. 118 i n.

²⁾ J. Prüfer: Die Kinderlüge, Leipzig u. Berlin, B. G. Teubner, 1932.

sady etyczne, bo maskę obłudy młodzież szybko przenika. „Dla wychowania młodzieży w duchu prawdomówności — powiada Foerster — daleko ważniejsze są jasne i silne przekonania nauczyciela, niż wszelka pedagogiczna technika nauki moralności i wszelka surowość zewnętrznej dyscypliny szkolnej“ (str. 57). Tylko taki wychowawca, który ma sumienie wrażliwe i przestrzega norm etycznych, może pozyskać młodzież dla ideału prawdomówności. Tylko taki człowiek, który ma odwagę wyznawania swych przekonań, potrafi kształcić w młodych charakterach te właściwości, dzięki którym postępowanie wychowania odznaczać się będzie prawdziwą rzetelnością: poczucie honoru, odwagę, obowiązkowość, zdolność do poświęceń i t. p.

Nauczyciel, który nie zdołał zaskarbić sobie miłości i zaufania młodzieży, nie potrafi wpływać uszlachetniająco na młodzież. Tam natomiast, gdzie panuje wzajemna miłość i zaufanie, tam niema miejsca na kłamstwo. Wszak dzieci same mówią, że żalują „kłamstwa przed osobami, które lubią“ albo że nie lubią kłamać przed nauczycielami, którzy mają zaufanie do uczniów — a możemy dodać: przed nauczycielami, do których uczniowie mają zaufanie. W takiej sytuacji każde kłamstwo odczute zostaje jako wyrządzenie krzywdy; dzieci wówczas żalują i wstydzą się kłamstwa — i w rezultacie przestają posługiwać się kłamstwem.

Tak więc wytworzenie atmosfery wzajemnego zaufania i utrzymanie tej atmosfery wbrew wszelkim chwilowym zakłóceniom jest psychologicznym fundamentem, na którym z powodzeniem można oprzeć wychowawcze oddziaływanie na charaktery. Wytworzenie tej atmosfery nie jest rzeczą łatwą i zależne jest od wielu czynników, a zwłaszcza od taktu pedagogicznego i rozumienia psychiki młodzieży. Największe zapewne pod tym względem zachodzą trudności, gdy się ma do czynienia z młodzieżą w wieku dojrzewania, a więc np. z młodzieżą najwyższych klas gimnazjalnych. Charakterystycznym rysem duchowym młodzieży w tym wieku przejściowym jest silne akcentowanie swej własnej osobowości. Młodzieniec pragnie, ażeby dorosły człowiek brał jego całkiem na serio. Wszelkie lekceważenie i ośmieszanie jego osoby i wszystkiego, co stanowi dla niego jakąś wartość bywa boleśnie odczute jako chęć poniżenia jego osobowości.

Z obawy przed tem poniżeniem młodzieniec omija osoby dorosłe, ukrywa przed nimi swe plany i zamiary, swe marzenia i tęsknoty a w razie potrzeby bez wahania kłamie. Tumlirz¹⁾ zwrócił uwagę na to, że pomiędzy kłamstwem młodzieńca a kłamstwem dziecka zachodzi wielka różnica. Dziecko bo-

¹⁾ O. Tumlirz: Die seelischen Erscheinungen der Reifejahre. Leipzig 1927.

wiem kłamać w tym celu, ażeby uzyskać jakąś korzyść lub uniknąć kary, młodzieniec natomiast dlatego, ażeby obronić poczucie swej własnej wartości przed atakiem człowieka dorosłego.

W dziele „Die Jugend im eigenen Urteil. Eine Untersuchung zur Jugendkunde“ (Langensalza 1926) omówił A. Busemann zagadnienie odnoszenia się młodzieży do nauczycieli i do szkoły. Autor ten wykazał, że młodzież odnosi się krytyczniej do nauczycieli niż do rodziców i bardzo często ocenia szkołę według swego stosunku do nauczyciela. U 17-to i 18-to letnich młodzieńców jednak osoba nauczyciela usuwa się na dalszy plan i młodzieniec atakuje już nie tyle osoby uczące, ile szkołę jako instytucję i wogóle cały system nauczania i wychowywania.

W tych ostatnich latach gimnazjalnych młodzież (szczególnie męska) zajmuje wobec wszystkiego, co starsze pokolenie uznaje jako wartość, nieufną lub wprost odtrącającą postawę. W stosunku do przymusu, jaki nakłada na ucznia szkoła, młodzieniec może zachować się albo tak, że się temu przymusowi poddaje rzeczywiście lub pozornie, albo tak, że się jemu wprost sprzeciwia. Ten drugi sposób, sposób otwartej walki, nie może mieć powodzenia, musi się zawsze kończyć fiaskiem, dlatego też ostatecznie ma się do czynienia albo z dobrowolną uległością, albo — zapewne najczęściej — z pozorną uległością. W atmosferze pozornej, wymuszonej uległości bujnie muszą się krzewić kłamstwa. Błędem jednakowoż byłoby, gdyby kłamstwa te chciało się usunąć zapomocą drakonicznych środków, kar zewnętrznych i represalij. Tutaj sukces pedagogiczny można osiągnąć tylko przez oczyszczenie całej atmosfery, dając młodzieży sposobność do wygrywania tych atutów, które ona posiada: zapału, dążności do samodzielności, dobrych chęci, świeżości.

Na bardzo ważny moment, od którego zależy kłamstwo szkolne, zwróciła uwagę M. Zillig (praca cyt. str. 83). Jej zdaniem główne źródło kłamstw dziecięcych tkwi w nacisku, jaki się wywiera na młodzież w kierunku uzyskania dobrych wyników (co autorka nazywa „Leistungsdrill“). Pod wpływem tego nacisku dziecko ucieka się do kłamstwa. „Solange der Leistungsdrill nicht aus unserem Erziehungssystem schwindet — pisze autorka — schwindet auch die Kinderlüge nicht, und alle Bekämpfung derselben bleibt unnütz, weil sie das Übel nicht an der Wurzel fassen kann. Das Kind wird sich zwar bemühen, bei moralischen Unterweisungen im Sinne des Erziehers zu reagieren, d. h. die Lüge zu verwerfen. Denn auch hier geht es ja um die Leistung. Aber diese erzwungenen moralischen Äußerungen des Kindes sind unecht und haben wenig Einfluß auf sein Tun.“ Autorka zaznacza, że ten nacisk panuje nie tylko

w szkole, ale także w domu rodzicielskim, a nawet wogóle w całym współczesnym życiu, które ogarnął szal wyczynów.

Jak słuszne są te uwagi autorki (przynajmniej w odniesieniu do szkoły), o tem świadczą wymurzenia młodzieńcze, które nagromadził Busemann w cytowanym powyżej dziele. Busemann nie stawia jednak na równi wymagań domu rodzicielskiego i szkoły, a w każdym razie stwierdza, że dzieci same inaczej odnoszą się wewnętrznie do wymagań szkoły i domu. Dzieci odczuwają wymagania szkolne najczęściej jako coś przykrego. Dziecko ustosunkowuje się do szkoły zależnie od tego, w jakiej mierze, według swego przeświadczenia, odpowiada owym wymaganiom szkolnym. Dzieci oceniają siebie bardzo często miarą wypełniania wymagań szkolnych. Wymagania stawia także dom rodzicielski, zwłaszcza na wsi, ale z wynurzeń dziecięcych wynika, że dzieci inaczej odnoszą się do wymagań domowych, niż do szkolnych. „Czego rodzice wymagają — pomagać w gospodarstwie domowym, ogrodzie, sklepie — nie jest niczem obcym, nowym, z zewnątrz uderzającym. Wszystko to jest zrozumiałe w związku z życiem rodzinnym. Dziecko wylicza osiągnięte wyniki tego rodzaju z zadowoleniem, zaznacza też pochwały i nagany rodziców, mówi jednak o nich nie w tonie obawy, troski, przykrego odmierzania, jaki rozbrzmiewa w wypowiedziach o wynikach szkolnych.“

Jako jeden ze środków zwalczania kłamstwa propaguje Foerster (praca cyt., str. 60) walkę z wszelkiego rodzaju pozorami. Kłamstwa często wyrastają „z chęci udawania wobec drugih, że się posiada bogatsze środki, niż się ma istotnie“. Życie szkolne nastrecza wiele sposobności do wywołania pozorów. Częste zjawisko odpisywania lub posługiwania się niedozwolonymi pomocami w czasie pisania prac szkolnych ma swoje źródło w pragnieniu uchodzenia za coś, czem się nie jest. Uczeń nie ma odwagi pokazania się takim, jakim jest w rzeczywistości, i ucieka się do kłamstwa. Dlatego wielu autorów zaleca „wychowywanie w duchu męskim“. Schopenhauer wymienił jako główną przyczynę kłamstwa tchórzostwo. Reininger, Foerster, Stern i inni sądzą, że kłamstwo można skutecznie zwalczać, wykazując, że jest ono objawem tchórzostwa i słabości charakteru. „Ponieważ zaś właśnie pragnienie dzielności i stałości — mówi Foerster — jest główną gorączką młodzieży, przeto dla wychowawcy nie będzie rzeczą trudną połączyć się z odważnym „ja“ swoich uczniów przeciw tchórzliwemu „ja“ i przynajmniej wśród lepszych elementów w klasie ugruntować nowy pogląd“ (str. 58).

Wytworzenie odpowiedniej atmosfery moralnej, o czem była powyżej mowa, jest niezbędnym warunkiem dla ukształtowania charakterów młodzieńczych w duchu prawdomów-

ności. Psychologia młodzieży daje ponadto szereg wskazań praktycznych, o których wiedzieć powinien każdy wychowawca.

Przedewszystkiem należy pamiętać o tem, że natarczywe wypytywanie dzieci (zwłaszcza przez rodziców) często zniewała dzieci do kłamstwa. Niektórzy pedagogowie, jak np. Prüfer (praca cyt., str. 32), posuwają się nawet tak daleko, że radzą nie wypytywać wogóle dzieci. Albo wie się już, że dziecko popełniło to lub owo, a wówczas wypytywanie nie ma racji bytu i wystarczy wytknąć dziecku nieodpowiednie postępowanie, albo się jeszcze nie wie, a wówczas jest również w dziewięciu na dziesięć wypadków rzeczą bardziej wskazaną nie wypytywać. „Lepiej jest, ażeby wychowawca czasami nie dowiedział się czegoś, niż ażeby dzieci ustawicznie wypytywał.“

Prüfer przyznaje, że istnieją takie wypadki, w których nie można ominąć wypytywania dzieci. Sądzi jednak, że takie wypadki należeć powinny do wyjątków. W razie konieczności należy dzieci wypytywać spokojnie i życzliwie i nie zmuszać ich do szybkiej odpowiedzi.

Przeciwko wdzieraniu się rodziców zapomocą ustawicznych pytań we wszystkie zakamarki życia młodzieży występuje również W. Hoffmann w znakomitem dziele p. t. „Die Reifezeit. Grundlagen der Jugendpsychologie und Sozialpädagogik“ (Lipsk 1926, 2 wyd.). „Młodociany osobnik — pisze Hoffmann — potrzebuje zewnątrznie i wewnątrznie małego tajemnego schowka, nawet jeśli nie ma nic do ukrywania. W przeciwnym razie szuka rekompensaty w skrytości i kłamstwie. W wieku tym nie należy prawdomówności poddawać zbyt ciężkim próbom; żądanie niektórych rodziców, że dziecko powinno im wszystko powiedzieć, wychowuje wprost do nieuczciwości. Wiadomo, że młodociani wypowiadają się raczej wobec osoby, od której mogą się w każdej chwili odsunąć, niżby mieli wtajemniczać rodziców“ (str. 103).

Że charaktery młodociane urabiają się na modłę charakterów ludzi dorosłych, zwłaszcza rodziców i nauczycieli, jest truizmem nie wymagającym wielu wyjaśnień. Ażeby etycznie dojrzeć, młodzieniec musi znaleźć oparcie w cudzej osobowości i nie wystarczą mu — jak stwierdza Spranger — „idea albo stałe skierowanie wzroku na „dobro samo“. . . . Musi on wpraw stać się zależnym od cudzej osobowości, ażeby samemu stać się osobą. Niekoniecznie od umysłowości absolutnie w sobie skończonej; lecz człowieka, któremu nic ludzkiego nie jest obce i który ma już za sobą kilka zwycięskich walk. Przez przejściowe roztopienie się w takiej naturze zdobywa się samemu umiar i formę. Umiarem tym może być stałość teoretycznych zasad albo estetyczna harmonja wewnętrznej istoty albo wszechogarniająca miłość albo wolność energicznego opanowania sie-

bie albo spoczywanie w spokoju bożym: do jedności prowadzą rozliczne drogi, i jednostka z natury swej bliższa jest jednej niż drugiej i odbywa je może kolejno w różnych etapach. Potrzeba jej (tej jednostce) wzoru“.¹⁾ Niestety w praktyce wychowawcy niezawsze dostatecznie uświadamiają sobie, że nawet najdrobniejsze przez nich popełniane kłamstwa wpływają demoralizująco na młodzież. Kłamstwa konwencjonalne, z którymi się dziecko styka w domu rodzicielskim od zarania swego życia, zatajenie jakiegoś przewinienia (np. przed surowszym od matki ojcem) lub jakiegoś niepowodzenia i t. p. wywołują w umyśle dziecka przekonanie, że w pewnych sytuacjach życiowych wolno kłamać. Kłamstwa popełnione przez nauczycieli w stosunku do uczniów nietylko zachęcają do kłamstw odwetowych, ale także podrywają autorytet nauczyciela i szkoły. W związku tym pozostaje kwestja nieprzyznawania się do pomyłek. Często nauczyciel nie prostuje popełnionych przez siebie pomyłek, chociaż proste rozumowanie wykazuje, że lepiej samemu przyznać się do pomyłki i przez to zadokumentować swoją wiedzę i zamiłowanie do prawdy, niż narazić się na to, że uczeń złapie nauczyciela na błędzie. Słusznie mówi Lempke, że „aureola nieomyślności, która zazwyczaj w oczach bardzo małych dzieci otacza wychowawcę, i tak znika bardzo szybko; niechaj więc dzieci zachowują choć pewność, że wychowawca, w miarę swych sił i możliwości, mówił dzieciom zawsze szczerą prawdę, a przynajmniej to, co sam za prawdę poczytywał“ (str. 48).

Każdy stwierdzony wypadek kłamstwa powinien być przez wychowawcę rozpatrywany i zlikwidowany, przyczem z punktu widzenia psychologicznego jest rzeczą wielkiej wagi stwierdzić, z jakich motywów kłamstwo wyrosło. Znajac motywy kłamstwa, można skutecznie zwalczać kłamstwo. Jeśli np. kłamstwo wyrasta z obawy przed karą, należy kłamiącego uświadomić, że kara jest tylko konsekwencją kłamstwa, i rozwijać w nim odwagę cywilną, poczucie odpowiedzialności za własne czyny. Często dla zapobieżenia kłamstwom obronnym wystarcza, jeśli się zwróci uwagę na to, że istnieją inne, szlachetniejsze i skuteczniejsze sposoby obrony niż kłamstwo. Przechwalaniu się i pyszałkowatości przeciwdziałać można skierowując młodocianego człowieka na takie tory działalności, na których jego ambicja znaleźć może zadowolenie bez uciekania się do kłamstwa. Dziewczynka (por. powyżej przykład I), opisująca wycieczkę, na której przeżywała niezwykle zdarzenia, przez co w oczach swych koleżanek chciała urosć na osobę „interesującą“, mogłaby może zaspokoić swoją ambicję w twórczości

¹⁾ E. Spranger: *Psychologie des Jugendalters*, wyd. 15-te, Leipzig. Quelle u. Meyer, 1932, str. 185.

dziecięcej (np. przez pisanie bajek i opowiastek, w których mogłaby wyładować swoją skłonność do fantazjowania). Pochlebca, który przez kłamstwo chce uzyskać jakąś korzyść, przestanie kłamać, jeśli natrafi np. na nauczyciela na pochlebstwo niewrażliwego, który go zarazem pouczy, że starannością, pracowitością i obowiązkowością może osiągnąć to, czego nie może uzyskać przez pochlebstwo.

Powyższe krótkie uwagi końcowe możnaby jeszcze znacznie rozszerzyć, przechodząc kolejno wszystkie rodzaje kłamstw. Indywidualizacja jest tutaj, jak wogóle w każdym wychowywaniu, niezbędna. Wysoki poziom etyczny wychowawców, żywy przykład, umiejętność wszczepiania w młode dusze ideałów moralnych — to pierwszorzędne walory wychowawcze, gdy chodzi o walkę z kłamstwem. Ale poza tem skuteczność tej walki zależy od wnikliwości psychologicznej wychowawcy, umiającego dokładnie przeprowadzić diagnozę każdego poszczególnego kłamstwa, od umiejętnego zastosowania środków zaradczych, hamujących te dyspozycje psychiczne, które sprzyjają krzewieniu się kłamstwa, i od rozwijania skłonności i zainteresowań, które stanowią naturalną zaporę dla kłamstwa.

**INSTYTUT PEDAGOGICZNY
W KATOWICACH**

w latach 1930—1932

Część I.

SPRAWOZDANIE Z DZIAŁALNOŚCI

w latach 1930—1932

WSTĘP.

Kiedy w r. 1928 grono osób, należących do różnych towarzystw nauczycielskich Śląska zawiązało T-wo Instytutu Pedagogicznego, nie przypuszczało zapewne, że olbrzymi program pracy, nakreślony w statucie, w lwiej części zostanie tak szybko zrealizowany. Cztery lata dzielą nas od tej chwili, gdy pan Wojewoda śląski dr. Michał Grażyński w auli gimnazjum państwowego w Katowicach otwierał pierwszy Dwuletni Kurs Pedagogiczny, ale od tego czasu jakże wiele się zmieniło zarówno w formach organizacji pracy I. P. jak i w jego zakresie działania.

Zaczęliśmy od Dwuletniego Studium Pedagogicznego, jedynej komórki pracy, dziś mamy ich dziesiątek cały: Dwuletnie Studium Pedagogiczne, kursy wychowawcze, kursy dla kierowników szkół powsz., szereg kursów dydaktycznych, konferencje pedagogiczne, biblioteka, czytelnia czasopism pedagogicznych, sekcje współpracy, pracownie pedagogiczne i psychologiczne i t. p. Gdy w pierwszych latach ograniczaliśmy się do organizowania kursów w Katowicach, w ostatnim roku urządzaliśmy je już i na prowincji. Gdy rozpoczynaliśmy pracę naszą, nie mieliśmy ani zawiązku biblioteki dzieł pedagogicznych, dziś liczy ona przeszło 1500 dzieł i około 1.800 tomów, nie licząc czasopism pedagogicznych polskich i zagranicznych. W pierwszym roku korzystaliśmy z gościny Gimnazjum Państwowego, w którego auli odbywały się wykłady, dziś posiadamy szereg własnych sal i pracowni w budynku wojewódzkim.

Sam program Dwuletniego Studium Pedagogicznego uległ dalszej ewolucji i skryształizowaniu. Wszechstronna analiza wychowania została uwzględniona z 6 głównych punktów widzenia: biologicznego, psychologicznego, logiczno-epistemologicznego, socjologicznego, techniczno-organizacyjnego i historycznego. Skończoną tę całość podzie-

lono na przedmioty pomocnicze, główne, specjalne, studjum pracy społeczno-oświatowej, seminarja i pracownie. O organizacji pracy w I. P. orjentuje zresztą zamieszczony w niniejszem sprawozdaniu statut organizacyjny.

W trosce o odpowiedni poziom naukowy I. P. potrafiliśmy zapewnić sobie jako wykładowców wybitnych specjalistów danych zagadnień z Warszawy, Krakowa, Katowic, Lwowa i Poznania.

Rozwój i zakres działania I. P. nie byłby do pomyślenia, gdybyśmy w pracy swej nie znaleźli pełnego zrozumienia i wydatnej pomocy ze strony Sejmu Śląskiego, pana Wojewody dra M. Grażyńskiego, a w szczególności pana Naczelnika Wydziału Oświecenia Publicznego dra L. Ręgorowicza, który także jako przewodniczący Kuratorjum T-wa I. P. brał czynny udział w pracach tej instytucji. Bez tej nad wyraz życzliwej pomocy wszystkich wymienionych czynników zakres działania I. P. musiałby pozostać w szczupłych granicach.

Niechże nam będzie wolno Im wszystkim wyrazić na tem miejscu słowa gorącego podziękowania i uznania.

ADMINISTRACJA INSTYTUTU PEDAGOGICZNEGO.

I. Władze Towarzystwa I. P.

a) Członkowie Kuratorjum Towarzystwa Instytutu Pedagogicznego.

Przewodniczący: Dr. Ludwik Ręgorowicz, Naczelnik Wydziału Ośw. Publ.

Członkowie:

1. Czernichowski Edward, wizytator szkół średnich, Katowice.
2. Dr. Koczwarą Marjan, wizytator szkół zawodowych, Katowice.
3. Merklinger Edward, dyrektor gimn. państw., Tarn. Góry.
4. Ks. Milik Jan, wizytator diecezjalny, Katowice.
5. Dr. Szuman Stefan, profesor Uniw. Jag., Kraków.
6. Syska Józef, dyrektor państw. sem. naucz., Tarn. Góry.
7. Dr. Trzaska Eugenjusz, prof. gimn. państw., Katowice.

b) Zarząd Towarzystwa Instytutu Pedagogicznego w r. 1931/32.

Prezes: Czernichowski Edward, wizytator szkół średnich, Katowice.

Sekretarz: Dr. Bryniarski Władysław, prof. gimn., Katowice.

Skarbnik: Śniehota Franciszek, dyrektor szkoły wydz., Katowice.

Członkowie: Dobrowolski Tadeusz, dyrektor gimn. państw. w Kr. Hucie,

Prażmowski Józef, inspektor szkolny w Katowicach,

Rzeszowski Stanisław, dyrektor szkoły specjalnej w Katowicach,

Inż. Rożnowski Antoni, profesor Śląskich Zakładów Technicznych w Katowicach,
Trembaczewski Szczepan, kierownik szkoły powsz. w Murckach.

c) Komisja Rewizyjna.

1. Chrzastowski Tytus, dyrektor szkoły wydziałowej, Katowice.
2. Furman Tadeusz, kierownik szkoły, Welnowiec.
3. Pszczółka Paweł, wizytator szkół powsz., Katowice,
4. Wojciechowska Irena, dyrektorka gimn. żeńskiego, Katowice,
5. Zajchowski Józef, kierownik szkoły powsz., Katowice.

II. Pomieszczenia.

Przez pierwszy rok istnienia (1928/29) znalazł I. P. gościnę w gimnazjum państw. w Katowicach, przy ul. Mickiewicza 13.

Dnia 1 października 1929 roku przeniesiono siedzibę Instytutu do gmachu wojewódzkiego w Katowicach przy ul. Wojewódzkiej 45, gdzie mieścił się początkowo w lewym skrzydle parteru, potem zaś (od 1 VI 1930 r.) objął także prawe skrzydło parteru.

Obecnie zajmuje Instytut Pedagogiczny następujące ubikacje:

1. 1 salę wykładową o wymiarach $11,85 \times 6,90$ m,
2. 1 salę seminaryjną o wymiarach $11,97 \times 6,80$ m,
3. 1 salę biblioteczną (wraz z czytelnią czasopism pedagogicznych) o wymiarach $8,16 \times 5,60$ m,
4. 2 sale szkolne o wymiarach:
 - a) $11,81 \times 6,90$ m,
 - b) $9,52 \times 6,80$ m,
5. 2 sale pomocnicze o wymiarach:
 - 1) $8,16 \times 5,60$ m,
 - 2) $9,52 \times 6,80$ m,
6. 1 sala dla profesorów o wymiarze: $6,00 \times 6,90$ m,
7. 1 gabinet dla dyrektora ($3,95 \times 3,99$ m),
8. 1 pokój dla asystenta ($3,95 \times 3,99$ m),
9. 2 ubikacje dla sekretariatu o wymiarach: $2,82 \times 5,55$, $2,82 \times 5,55$ m,
10. 1 ubikację, zajmowaną przez Samopomoc Słuchaczy I. P. o wymiarze: $2,82 \times 5,55$ m,
11. 1 ubikację pomocniczą o wymiarze: $2,82 \times 5,55$ m,
12. 1 szatnię ($3,95 \times 2,50$ m),
- 15 ubikacyj razem o łącznej powierzchni (z korytarzami i umywalkami) $782,599 \text{ m}^2$.

Gmach, w którym się mieści I. P., jest własnością miasta Katowic. Tytułem czynszu za zajmowane lokale uiszcza I. P. zł 250.— miesięcznie Magistratowi m. Katowic, który pragnąc przyjąć z pomocą Instytutowi, obniżył pierwotny czynsz zł 500.— do połowy, bonifikując resztę jako subwencję miasta na rzecz instytucji.

Na tem miejscu Zarząd T-wa I. P. składa Magistratowi miasta Katowic serdeczne podziękowanie za tę stałą dotację.

III. Zespół osobowy Instytutu Pedagogicznego.

Dyrektor Instytutu:

Edward Czernichowski, wizytator szkół średnich, dyrektor I. P.
od 1 VII 1930.

Spis profesorów i wykładowców w r. szk. 1931/32.

1. Dr. Balicki Juljusz, nacz. Wydz. W. R. i O. P.,
2. Dr. Błachowski Stefan, profesor Uniw. Poznań,
3. Dr. Bystroń Jan, Prof. Uniw. Jag.,
4. Dr. Chrzanowska Marja, wizytatorka szkół śred. Kraków,
5. Dr. Gałęcki W., naczelnik Wydz. szkół średn. Min. W. R. i O. P.,
6. Dr. Hulewicz Jan, profesor państw. Pedag. w Krakowie,
7. Dr. Jeżewski Mieczysław, prof. wydz. Hutn. Akad. Gór., Kraków.
8. Dr. Klemensiewicz Zenon, docent Uniw. Jag.,
9. Dr. Kłodziński Adam, wykładowca w Studium Pedagog. U. J.,
10. Dr. Kot Stanisław, profesor Uniw. Jag.,
11. Dr. Kozłowska Aniela, docent Uniw. Jag.,
12. Dr. Ormicki Wiktor, docent Uniw. Jag.,
13. Dr. Pieter Jan, st. asystent Uniw. Jag.,
14. Radlińska Helena, profesor Wolnej Wszechnicy, Warszawa,
15. Dr. Rowid Henryk, dyrektor państw. Pedagogjum w Krakowie,
16. Dr. Sekreta Mirosław, profesor gimn. w Nowym Bytomiu,
17. Seweryn St., ministerjalny wizytator szkół,
18. Dr. Skowron Stanisław, docent Uniw. Jag.,
19. Dr. Strumiłło Tadeusz, prof. sem. naucz. w Mysłowicach,
20. Szulczyński Zygmunt, ministerjalny wizytator szkół,
21. Dr. Szuman Stefan, profesor Uniw. Jag.,
22. Dr. Trzaska Eugenjusz, profesor gimn. w Katowicach,
23. Dr. Wilkosz Witold, profesor Uniw. Jag.,
24. Wyrobek Zygmunt, wizytator okręgu szkoln. w Krakowie,
25. Dr. Zarzycki Juljusz, profesor gimn. we Lwowie,
26. Dr. Ziemnowicz Mieczysław, wizytator szkół średnich we Lwowie.

IV. Rada Pedagogiczna.

W skład Rady Pedagogicznej Instytutu Pedagogicznego, powołanej do życia w myśl § 11 Regulaminu Wewnętrznego I. P., wchodzili w latach 1930/31 i 1931/32:

Wiz. Edward Czernichowski, dyrektor I. P.,
Dr. Jan Bystroń, profesor U. J.,
Dr. Zenon Klemensiewicz, docent U. J.,
Dr. Tadeusz Strumiłło, profesor seminarjum naucz., Mysłowice,
Dr. Stefan Szuman, profesor U. J.

Powołanie do Rady Pedagogicznej następowało na wniosek dyrektora I. P. po porozumieniu się z Kuratorjum T-wa I. P.

Rada Pedagogiczna w tym czasie współdziałała z dyrektorem I. P.:

a) w kierowaniu pracą naukową, i b) układaniu programu studiów, ponadto określała warunki dopuszczania słuchaczy do egzaminów.

Posiedzenia Rady Pedagogicznej odbywały się w miarę potrzeby dwa razy w roku szkolnym 1930/31 i dwa razy w roku szk. 1931/32.

Z początkiem każdego roku szkolnego (1930/31 i 1931/32) odbywały się konferencje plenarne wszystkich profesorów i wykładowców I. P., na których ustalano wytyczne dla zrealizowania programu i planu pracy na najbliższy okres.

Sekretariat I. P.:

1. Dr. Vilim Francić, sekretarz od 1 X 1928, Katowice, Francuska 45.
2. Boyé Jadwiga, asystentka i bibliotekarka od 1 X 1929 do 31 I 1932.
3. Dukalski Marjan, księgowy od 1 XI 1929, Katowice, Wojewódzka 45.

V. Organizacja pracy.

1. Dwuletnie Studium.

a) Program wykładów w roku 1930/31.

I. rok Studium.

PRZEDMIOTY POMOCNICZE.

Logika i metodologia:

Asyst. U. J. Dr. Gołembski:

„Główne zagadnienia teorii poznania“.

„Główne zagadnienia teorii wartości“.

Socjologia:

Prof. U. J. Dr. Bystron:

„Zarys socjologii ogólnej“.

„Socjologia wychowania“.

Biologia:

Doc. U. J. Dr. Skowron:

„Z biologicznych podstaw wychowania“.

Dr. Sobolski:

„Z zagadnień rasowego zróżnicowania polskiej młodzieży szkolnej“.

I	II	III	Razem
trymestr			
godzin			
10	10	10	20
			10
10			10
	10	10	20
16	18		34
4	4	4	12

PRZEDMIOTY GŁÓWNE.

Psychologia ogólna:

Prof. U. P. Dr. Błachowski:

„Moralne życie młodzieży ze szczególnem uwzględnieniem kłamstwa“.

O magicznych pierwiastkach w myśleniu młodzieży.
Poradnictwo zawodowe a szkoła.

Dr. Strumiłło:

„Rozwój zagadnień psychologii ogólnej“.

Psychologia różnicowa.

Psychologia nauczyciela-wychowawcy.

Psychologia pedagogiczna:

Prof. U. J. Dr. Szuman:

„Ogólne zasady psychologii rozwojowej. Metody badania rozwoju dziecka. Rozwój dziecka w 1. roku życia.“

Rozwój psychiczny dziecka w wieku przedszkolnym i w wieku szkolnym aż do okresu dojrzewania, ze szczególnem uwzględnieniem okresu szkolenia.

Rozwój psychiczny młodzieży w okresie dojrzewania.

HISTORIA WYCHOWANIA.

Prof. U. J. dr. Kot wraz z drem Hulewiczem:

„Zagadnienia wykształcenia początkowego w ciągu wieków “.

PEDAGOGIKA OGÓLNA.

Dyr. dr. Rowid:

Problemy nowej szkoły.

Psychologia wypracowań uczniowskich.

Prof. dr. Strumiłło:

Polski ideał wychowania.

Czynniki wychowania.

Środki i zabiegi wychowawcze.

ORGANIZACJA SZKOLNICTWA.

Wiz. dr. Ziemnowicz:

Organizacja szkolnictwa.

I	II	III	Razem
trymestr			
godzin			
8			8
	8		8
		8	8
10			
	10		
		8	28
10			
	12		
		10	32
12			
		14	24
10	10		
		8	28
10			
	10		
		8	28
10	10	10	30

DYDAKTYKA SZCZEGÓŁOWA.

Religia:

Prof. U. J. dr. Bystrzonowski, rektor U. J.
ks. dr. Michalski, wiz. Milik i inni.

Język polski:

Doc. dr. Klemensiewicz.

Historja:

Prof. dr. Kłodziński.

Fizyka:

Prof. Wydz. Hutn. Ak. Gór. dr. Jeżewski.

Geografja:

Doc. U. J. Dr. Ormicki.

Razem

I	II	III	Razem
trymestr			
godzin			
	12	12	24
10	16	8	34
8	8	8	24
8	8	8	24
8	8	8	24
142	154	134	430

Program wykładów
w r. 1931/32.

II rok studjum

Psychologia ogólna:

Prof. Dr. Błachowski:
„Zarys psychologii ogólnej.“

Psychologia pedagogiczna:

Prof. Dr. Szuman:
„Psychologia okresu dojrzewania.“
„Psychologia inteligencji i zdolności.“
„Charakterologia ucznia.“

Historja wychowania:

Prof. Dr. Kot wraz z Drem Hulewiczem:
„Pisarze pedagogiczni XIX i XX w.“

Pedagogika ogólna:

Dyr. Dr. Rowid:
„Wybrane zagadnienia pedagogiki ogólnej.“

Prof. Dr. Strumiłło:

„Zasady i środki wychowawcze.“
„Skauting i harcerstwo jako system i ruch wychowawczy.“

I	II	III	Razem
trymestr			
godzin			
8	8	8	24
16	16	16	48
12	12	12	36
14	8	6	28
12			
	2	12	26

	I	II	III	Razem
	trymestr			
	godzin			
Nacz. Dr. Ziemnowicz:				
„Nowe metody wychowania.“	10	10		
„Wychowanie państwowe.“			10	30
Prof. Dr. Radlińska:				
„Czytelnictwo młodzieży szkolnej.“		8		8
Dydaktyka ogólna:				
Prof. Dr. Zarzycki:				
„Wybrane zagadnienia dydaktyki ogólnej.“	12	12	12	36
Ustawodawstwo szkolne:				
Prof. Dr. Trzaska:				
„Polskie ustawodawstwo szkolne.“	6	14	4	24
Higjena szkolna i wychowanie fizyczne:				
Wiz. Z. Wyrobek.	12	10	14	36
DYDAKTYKA SZCZEGÓŁOWA.				
Język polski:				
Nacz. Dr. Balicki.	12			12
Doc. Dr. Klemensiewicz.	6	6	6	18
Historja:				
Prof. Dr. Kłodziński.	6	6	6	18
Geografja:				
Doc. Dr. Ormicki.		6	12	18
Fizyka:				
Prof. Dr. Jeżewski.	6	6	6	18
Matematyka:				
Prof. Dr. Wilkosz.	18	12	10	40
Przyrodoznawstwo.				
a) botanika:				
Doc. Dr. Kozłowska.	4		16	20
b) zoologja:				
Doc. Dr. Skowron.	2	16	2	20

b) Seminarjum Psychologiczne

posiada kompletne urządzenie wewnętrzne dla 40 osób.

Praca w seminarjach odbywała się w środy, piątki i soboty w godzinach popołudniowych w grupach po 20 słuchaczy. Każdy słuchacz był obowiązany brać czynny udział w ćwiczeniach seminaryjnych 6—7 w każdym tryestrze.

Poszczególne grupy w ostatnich dwóch latach prowadzili:

1. Asyst. Boyé Jadwiga,
2. Dr. Pieter Józef,
3. Prof. dr. Strumiłło Tadeusz.

Seminarjum pozostawało pod kierownictwem dra Stefana Szumana, profesora Uniw. Jag.

c) Ćwiczenia antropometryczne.

Każdy ze słuchaczy Dwuletniego Studium musiał odbyć przepisane ćwiczenia antropometryczne, które poprzedziły wykłady teoretyczne dra K. Sobolskiego na temat „Z zagadnień rasowego zróżnicowania polskiej młodzieży szkolnej“. Wykłady te wyjaśniły cel i zakres badań antropologicznych, stosunek antropologii do nauk socjologicznych i biologicznych jakoteż do nauk pomocniczych. W dalszym ciągu omówił prelegent antropologję ogólną, szczegółową, antropografję zoologiczną, ras i społeczną, by zająć się szczegółowo antropologją polską, charakteryzując przedstawicieli poszczególnych typów antropologicznych, zamieszkujących Polskę, pod względem morfologicznym, fizjologicznym i psychologicznym oraz zaznajamiając słuchaczy z wynikami badań nad ludnością polską, wskazując równocześnie na doniosłe znaczenie praktyczne badań antropologicznych dla rozmaitych dziedzin życia społecznego, w szczególności dla pedagogiki.

Tematem ćwiczeń antropologicznych były metody dokonywania zdjęć na człowieku żywym i materjale koścym, przyczem uwzględniono z jednej strony pomiary dotyczące rasowej analizy badanej młodzieży, z drugiej zaś pomiary konieczne do zorientowania się w jej rozwoju fizycznym. Ćwiczenia statystyczne zaznajamiały słuchaczy z najnowszemi metodami statystycznego opracowania zebranych materjałów (obliczenie współczynnika zależności zapomocą metody podobieństwa, metody różnic, obliczanie współczynnika zależności dla cech niewymierzalnych itp.) i to tak o charakterze antropologicznym jak i psychologicznym.

Z metod statystycznego opracowania uwzględniono przede wszystkim te, które umożliwiają orjentację w odniesieniu do szeregu osobników pod względem różnic, zachodzących w kilku cechach równocześnie.

Słuchacze przechodzili ćwiczenia w 7 grupach, liczących po 25 osób. Kierownictwo ćwiczeń pozostawało w rękach dra K. Sobolskiego.

d) Przedmioty nadobowiązkowe.

W roku szkolnym 1930/31 zorganizował I. P. nadobowiązkową naukę języka francuskiego i angielskiego dla słuchaczy Dwuletniego Studium w zakresie skutecznego korzystania z zagranicznej literatury pedagogicznej.

Języka francuskiego nauczał prof. dr. E. Semkowicz, języka angielskiego zaś prof. dr. P. Stolingwa.

Dość znaczna frekwencja z początkiem roku szkolnego zaczęła z biegiem czasu opadać tak, że w roku 1931/32 lektoratu obu tych języków nie uruchomiono.

Zainicjonowany z początkiem roku szk. 1931/32 kurs higieny mowy nie doszedł do skutku dla braku zainteresowania.

2. Inne formy pracy w Instytucie Pedagogicznym.

a) Powszechne Wykłady Pedagogiczne.

Jedną z nad wyraz wdzięczną formą pracy I. P. były Powszechne Wykłady Pedagogiczne z różnych dziedzin, przeznaczone dla ogółu nauczycielstwa i osób interesujących się sprawami wychowania.

Wykłady te odbywały się serjami, poczynawszy od listopada 1930 r.

I Serja (od listopada 1930 do stycznia 1931).

Przedmiotem tej serji wykładów było wszechstronne zapoznanie nauczycielstwa z zagadnieniem poradnictwa zawodowego. Obok wykładów (dwugodzinnych w liczbie 12) odbywały się ćwiczenia w laboratorium Instytutu Poradnictwa zawodowego w Katowicach, nadto próbne badania i hospitacje.

Uczestnicy kursu poddali się po ukończeniu cyklu wykładów egzaminowi i otrzymali odpowiednie zaświadczenia.

Kurs ukończyło 22 osób.

Kierownictwo kursu spoczywało w ręku dra E. Goldscheidera.

Program wykładów i ćwiczeń tego kursu:

1. wykład — wstęp. Stosunek psychologii do psychotechniki, pedagogiki i poradnictwa zawodowego.
2. „ Podstawowe pojęcia psychotechniki.
3. „ Poradnictwo zawodowe jako zagadnienie pedagogiczne.
4. „ Poradnictwo zawodowe jako zagadnienie społeczne.
5. „ Metodyka poradnictwa zawodowego.
6. „ Poradnictwo zawodowe a szkoła, zawodoznawstwo jako przedmiot szkolny.
7. „ Stosowanie testów poradnictwa zawodowego w szkole.
8. „ Metody obliczania testów.
9. „ Wyciąganie wniosków z wyników testów.

10. wykład Obserwacje psychologiczne w szkole, dotyczące poradnictwa zawodowego.
11. „ Teoria arkusza obserwacyjnego dla nauczyciela.
12. „ Znaczenie lekarza w poradnictwie zawodowym.

II Serja (16—23 marca 1931)

objęła dwa dwugodzinne wykłady prof. dra Eug. Trzaski na temat:
„Błędy językowe, spotykane u uczniów szkół śląskich i rola nauczyciela w ich zwalczaniu.“

W wykładach tych wzięło udział 172 osób tak ze szkolnictwa powszechnego jak i średniego.

III Serja (I i II trymestr 1931/32)

miała za przedmiot następujące zagadnienia:

- a) „Nowe metody wychowania“
i objęła 10 wykładów dwugodzinnych.

Na cykl ten zapisało się 49 osób, przeważnie nauczycieli szkół średnich.

- b) „Wychowanie państwowe“
omówione zostało w 5 wykładach dwugodzinnych.
Cykl tego wysłuchało 36 osób.

Wykłady w obu cyklach wygłosił wiz. dr. Mieczysław Ziemnowicz.

IV Serja (III trymestr 1931/32).

- a) „Ruch skautowy, harcerstwo polskie a pedagogika nowoczesna.“

Wykłady te nie przysły do skutku z powodu braku odpowiedniej ilości zgłoszeń.

- b) Kurs archeologii prehistorycznej.

Ponieważ na terenie tutejszym okazała się potrzeba ożywienia badań nad przeszłością województwa śląskiego, uruchomiła Dyrekcja I. P. w porozumieniu z Dyrekcją Muzeum Śląskiego w Katowicach kurs archeologii prehistorycznej dla nauczycieli szkół powszechnych.

Kurs ten odbył się w czasie feryj świątecznych w dniach 9, 10 i 11 kwietnia 1931.

Kierownictwo kursu spoczywało w rękach prof. dra Józefa Kostrzewskiego, profesora Uniw. Poznańskiego.

Kurs ten był bezpłatny a wzięło w nim udział 153 nauczycieli(lek) śląskich szkół powszechnych.

Program jego przedstawiał się jak następuje:

Dr. J. Kostrzewski, prof. Uniw. Pozn.: „Znaczenie zabytków prehistorycznych dla odtworzenia najdawniejszej przeszłości Śląska.“

— „Pradzieje Śląska“ a) epoka bronzowa, b) epoka żelazna, cz. I.

Dr. Żurowski, doc. Uniw. Jag. w Krakowie: „Pradzieje Śląska (epoka kamienna)“.

— „Warunki występowania zabytków przedhistorycznych w terenie.“

Dr. Lenczyk: „Pradzieje Śląska (epoka żelazna, cz. II)“.

— „Współudział szkoły w ratowaniu zabytków przedhistorycznych“.

Dr. Reyman: „Sposób ratowania zagrożonych wykopalisk“.

Ćwiczenia praktyczne na okazach muzealnych.

Wycieczka archeologiczna.

c) Kurs wychowawczy (6 XI 1931 — 29 I 1932).

Celem tego kursu było teoretyczne i praktyczne wprowadzenie słuchaczy w nowoczesne prądy na polu pedagogiki i psychologii wychowawczej.

Kurs ten zorganizowany został w porozumieniu z Wydziałem Oświecenia Publicznego w Katowicach za zgodą Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

Wykłady odbywały się w piątki i soboty od godz. 16.15 do 19.45.

Poza wykładami odbywały się ćwiczenia praktyczne z zakresu psychologii pedagogicznej.

Kurs ten otworzył naczelnik Wydziału Oświecenia Publ. dr. L. Ręgorowicz. Inauguracyjną prelekcję p. t. „O ideowych podstawach wychowania“ wygłosił dr. W. Gałęcki, naczelnik wydziału szkół średnich w Min. W. R. i O. P.

Program tego trzechmiesięcznego kursu był następujący:

Nacz. Wydz. Min. W. R. i O. P. Dr. Gałęcki: Prelekcja inauguracyjna: „O ideowych podstawach wychowania“ — godz. 1.

Prof. U. P. Dr. Błachowski: „Nowe prądy i kierunki w psychologii w zastosowaniu do pedagogiki“ — godz. 12.

Prof. U. J. Dr. Bystroń: „Wybrane zagadnienia z socjologii wychowania“ — godz. 10.

Wiz. Dr. Chrzanowska: „Stosunek nauczyciela do ucznia“ — godz. 4.

Wiz. Min. Seweryn: „Wychowanie obywatelsko-państwowe“ — godz. 9.

Prof. Dr. Strumiłło: „Psychologia nauczyciela“ — godz. 8, „Ćwiczenia psychologiczne“ — godz. 20.

Prof. U. J. Dr. Szuman: „Rozwój psychologiczny dzieci i młodzieży od 10 do 20 roku życia“ — godz. 8.

Wiz. Min. Szulczyński: „Problem metod pracy samokształceniowej“ — godz. 8. Razem 80 godzin.

Na kurs wychowawczy zapisało się z różnych miejscowości Górnego Śląska nauczycieli szkół średnich: 23 pań, 45 panów, razem 68; nauczycieli seminarpów naucz.: 7 pań, 3 panów, razem 10; nauczycieli

szkół technicznych 7; nauczycieli szkół handlowych 2; nauczycieli szkół powszechnych: 10 pań, 10 panów, razem 20; razem 107, w tem 40 pań, 67 panów.

d) Kurs dydaktyki poszczególnych przedmiotów.

Kursy dydaktyki poszczególnych przedmiotów, to dziedzina, w której I. P. wiele zdziałał, a frekwencja na tych kursach wskazuje do-
wodnie na wielką potrzebę ich organizowania nie tylko w Katowicach,
ale i większych skupieniach nauczycielskich na prowincji.

W roku szk. 1931/32 odbyły się następujące kursy dydaktyki poszczególnych przedmiotów:

1. **przyrody** (prowadząca doc. U. J. dr. A. Kozłowska): liczba zapi-
sanych słuchaczy 83 osób, liczba godzin wykładowych 40.

2. **matematyki** (prof. U. J. dr. W. Wilkosz): słuchaczy 57, godzin
wykładowych 40.

3. a) **języka polskiego** (repetitorium gramatyki polskiej) (Doc.
U. J. dr. Z. Klemensiewicz): 12 godzin wykładowych, 45 słuchaczy.

b) **języka polskiego** (rozbiór literacki w szkole) (Nacz. Wydz. Min.
W. R. i O. P. dr. Balicki): 12 godz. wykładowych, 67 słuchaczy.

4. **języka polskiego**, trziedniowy (22 godzin wykładowych) w Ka-
towicach. Liczba słuchaczy 118.

Program tego kursu przedstawia się jak następuje:

Nacz. Wydz. Min. W. R. i O. P. Dr. J. Balicki: Wykład: Nau-
czanie języka polskiego w szkole powszechnej. — Lektura.

Lekcja I pokazowa w kl. II (p. Wintouschkówna). — Dyskusja.

II lekcja pokazowa w kl. 7i 8 (p. Magrysiowa). — Dyskusja.

Doc. Uniw. Jag. Dr. Z. Klemensiewicz: Metodyka grama-
tyki języka polskiego w szkole powszechnej.

III lekcja pokazowa w kl. IV z zakresu gramatyki (p. Grzynianka).
— Dyskusja.

IV lekcja pokazowa w kl. VI z zakresu gramatyki (p. Nowak).
— Dyskusja.

5. **języka polskiego**, trziedniowy (22 godzin), w Mysłowicach.
Liczba słuchaczy 211. Program kursu jak pod 4.

e) Konferencje pedagogiczne.

1. Konferencja dyskusyjna na temat karności.

Dyrekcja Instytutu Pedag. w związku z aktualnem zagadnieniem
karności w szkole zorganizowała w kwietniu 1932 r. konferencję dys-
kusyjną dla nauczycieli (lek) szkół średnich, zawodowych i powszech-
nych.

Celem tej konferencji było oświetlenie problemu karności w zwią-
zku z obecnym stanem nauki i przemianą społeczną z e s t a n o w i s k a

celu i środków wychowania, wykazanie potrzeby rewizji poglądów w tej sprawie oraz ustalenie konkretnych i praktycznych wytycznych względnie wskazań.

Na konferencji zostały wygłoszone następujące referaty:

Dr. M. Sekret: „Problem karności w świetle współczesnej teorii pedagogicznej i wychowawczej praktyki“.

Dr. J. Pieter: „Zagadnienie karności w szkole średniej ze szczególnem uwzględnieniem przepisów karności, obowiązujących na terenie województwa śląskiego“.

Po każdym referacie odbywała się dyskusja.

Dla ułatwienia dyskusji oraz nadania jej pewnego kierunku rozesłano tezy referatów wraz z wykazem literatury zagadnienia, mające stanowić podstawę rozważań oraz punkt wyjścia wymiany myśli.

W konferencji tej wzięło udział około 180 osób. Dyskusja stała na wysokim poziomie. W wyniku rozważań wyłoniła się komisja z kilku osób dla opracowania pewnych tez, mających być podstawą nowego regulaminu szkolnego na terenie województwa śląskiego.

Każdy z uczestników otrzymał po konferencji odbitkę referatów i protokół.

2. Konferencja neofilologów w Lublińcu.

Dyrekcja I. P. umożliwiła przez udzielanie subwencji Śl. Kołu Neofilologicznemu w Katowicach zwołanie konferencji swych członków oraz przeprowadzenie lekcji praktycznej z języka niemieckiego w Lublińcu, w kwietniu b. r.

Referat naukowy wygłosił wizytator Dr. Jakóbiec.

3. Konferencja w sprawie dokształcania nauczycieli szkolnictwa zawodowego.

Dyrektor Instytutu Pedagogicznego uczestniczył w szeregu konferencji w sprawie dokształcania nauczycieli szkół zawodowych pod względem pedagogicznym. W konferencjach tych brali udział wizytatorowie szkolnictwa zawodowego z Katowic i Krakowa i dyrektor Śląskich Zakładów Technicznych. Usiłowania stworzenia przy I. P. sekcji szkolnictwa zawodowego chwilowo nie zostały uwieńczone pomyślnym rezultatem. Sprawa ta będzie przedmiotem specjalnej troski i dalszych rozważań w roku szk. 1932/33 i jest uzasadniona nadzieja, że to niesyłychanie ważne zagadnienie zostanie pozytywnie rozwiązane. Natomiast sprawa zorganizowania kursów pedagogicznych w Śląskich Zakładach Technicznych dla ogółu nauczycieli szkół zawodowych w województwie śląskim i w Zagłębiu Dąbrowskiem została pomyślnie załatwiona: odbyły się bowiem w ciągu roku szk. 1931/32 z ramienia Wydziału Oświecenia Publicznego w Katowicach dwie 7-dniowe konferencje pedagogiczne, których program został opracowany przy współudziale dyrektora Instytutu Pedagogicznego.

f) Sekcja kształcenia kierowników szkolnych ognisk psychologicznych.

Z pośród możliwych kierunków specjalnego zainteresowania pociągały słuchaczy pierwszego 2-letniego kursu I. P. najbardziej zagadnienia psychologiczne. Chcąc to zainteresowanie utrwalić i wyzyskać dla dobra szkoły, zorganizowano w b. r. szk. równolegle z nowym normalnym 2-letnim kursem Sekcję psychologiczną dla absolwentów kursu poprzedniego, do której zapisało się 48 osób (z ogólnej liczby 120). Sekcja ta miała na celu kształcenie przyszłych kierowników szkolnych Ognisk Psychologicznych, rozumiejąc przez takie ogniska nauczycielskie ośrodki zainteresowania i zajęcia się sprawą zastosowania psychologii w szkole. Dzięki tym ogniskom nasi absolwenci zyskać mogą warunki urzeczywistnienia w szerszym zakresie pewnego ustalonego programu obserwacji i badań, przydatnych dla celów pedagogicznych.

Sekcja ta miała za zadanie wykształcenie zastępu nauczycieli, którzy po ukończeniu kursu mogliby: a) zorganizować i przeprowadzać badania psychologiczne w swoich szkołach w zakresie, uwarunkowanym realnymi i aktualnymi potrzebami życia szkolnego w kierunku wychowawczym i dydaktycznym, b) udzielać innym członkom grona nauczycielskiego wskazówek i pomocy przy prowadzeniu obserwacji nad młodzieżą, c) udzielać rodzicom i opiekunom młodzieży porady wychowawczej i zawodowej, zwłaszcza odnośnie do młodzieży trudnej do wychowania.

Program pracy obejmował część teoretyczną i praktyczną.

Część teoretyczną stanowiło studjum dawnych i nowych metod badań psychologicznych, dających się stosować w szkole, analiza i standaryzacja wybranych testów, ogłaszanie drukiem wartościowych prac Sekcji.

Część praktyczna objęła przeprowadzanie badań w szkołach i ich wyzyskiwanie dla celów dydaktycznych i wychowawczych.

Program pracy Sekcji składał się z 2 działów, z których jeden zmierzał do rozszerzenia i ugruntowania wiadomości i poglądów uczestników w dziedzinie wiedzy psychologicznej, a drugi — do wprowadzenia ich w praktykę zastosowań psychologii w szkole. Dział pierwszy objęli, podzieliwszy uczestników na dwie grupy, pp. prof. Uniw. Jag. S. Szuman i prof. Uniw. Pozn. S. Błachowski, dział drugi — dla obu grup dr. T. Strumiłło.

W grupie prof. Szumana wzięto jako podstawową lekturę książkę Oswalda Kroha „Die Psychologie des Grundschulkindes“, nadto poszczególni uczestnicy otrzymali do zreferowania różne nowsze prace psychologiczne, oraz podjęli się zebrania w swych klasach i opracowania kilku ankiet — o pojęciach czasowych, o zasobie zagadek i bajek u dzieci.

Grupa prof. Błachowskiego referowała i omawiała rozdziałami dzieło H. Boga „Psychologische Grundlegung der praktischen Berufsberatung“; i tu rozebrano prócz tego do zreferowania szereg innych książek, a także zajęto się ankietą co do projektów młodzieży w szkołach powszechnych w sprawie przyszłego wyboru zawodu i opracowaniem statystycznym ocen szkolnych z obszaru jednego z inspektoratów szkolnych województwa śląskiego.

Obie grupy pod kierunkiem dra Strumiły przystąpiły do realizacji jednolitego programu długoletniej rozwojowej obserwacji, uzupełnianej badaniami antropometrycznymi, testowymi i socjologicznymi, wybierając do tego celu poszczególne klasy w swych szkołach i dążąc do zainteresowania i pociągnięcia do współpracy gron koleżeńskich (a więc do tworzenia zawiązków przyszłych Ognisk Psychologicznych). W ciągu 2 pierwszych trymestrów roku szkolnego sporządzono w szczególności profile poziomu rozwojowego klas wybranych, zestawiając u nich wiek fizjologiczny i wiek inteligencji z wiekiem życia każdego ucznia. Zgromadzony przy tem materiał zużyty będzie do adaptacji i standaryzacji seryj testów Termana dla klas młodszych i Thomsona dla klas starszych.

Wyniki pracy świadczą o wytrwałości i prawdziwym oddaniu się obranym zagadnieniom ze strony większości zapisanych i pozwalają spodziewać się poważnych rezultatów dalszej działalności tego grona. Kilka samodzielnych prac członków tej grupy ogłoszono w III i IV numerze „Chowanny“ z r. 1931.

3. Wydawnictwo czasopisma „Chowanny“.

Towarzystwo Instytutu Pedagogicznego wydawało w okresie sprawozdawczym czasopismo pedagogiczne p. t. „Chowanna“. Dotychczas wyszły 4 numery w roku 1929, 4 numery w roku 1930 w odstępach kwartalnych i 4 numery w 1931 r. Redakcja „Chowanny“ spoczywała początkowo w rękach dyrektora I. P., prof. dra Z. Mysłakowskiego, przy współudziale Komitetu Redakcyjnego, w skład którego wchodził pp. prof. dr. B. Nawroczyński (Warszawa), Wł. Radwan (Warszawa), dr. L. Ręgorowicz (Katowice), prof. dr. Szuman (Kraków) i prof. dr. F. Znaniński (Poznań). W roku 1931 prof. dr. Mysłakowski zrezygnował z dalszego redagowania kwartalnika; redakcję jego objął dr. Mieczysław Ziemiłowicz, naczelnik wydziału szkolnictwa średniego w Kuratorjum Krakowskim.

Cel wydawnictwa doznał pewnego przesunięcia w stronę więcej praktycznego ujmowania problemów wychowania, a to dla związania wydawnictwa z życiem szkolnym i pracami Instytutu Pedagogicznego.

„Chowanna“ ma za zadanie:

1. budzić zainteresowanie dla naukowego traktowania zagadnień pedagogicznych;
2. zachęcać nauczycielstwo do podejmowania prac naukowych w zakresie dla siebie dostępnym;

3. informować czytelników o współczesnych problemach pedagogicznych.

Czasopismo to nawiązało ściślejszy kontakt z nauczycielstwem przez otworzenie działu zapytań i odpowiedzi w sprawach, które budzą wątpliwości lub nasuwają trudności w wykonywaniu pracy wychowawczej.

Dotychczasowy skład komitetu Redakcyjnego „Chowanny“ rozszerzono przez zaproszenie do niego prof. U. J. dra St. Kota (Kraków).

„Chowanna“ przeszła w roku 1932 na wydawnictwo periodyczne roczne. Będzie ona niejako archiwum prac Instytutu Pedagogicznego i będzie obejmować monograficzne zbiorowe opracowanie określonych zagadnień z życia szkolnego i teoretycznej pedagogiki.

Administracja czasopisma początkowo była w Krakowie, z nowym rokiem 1930 przeniesiono ją do I. P. w Katowicach, przyczem zwrócono większą uwagę na zainteresowanie czasopismem szkół i nauczycieli. I tak wysłano po 1 egzemplarzu okazowym wszystkim dyrekcjom seminarjów nauczycielskich państw. i pryw. w Polsce (181 egzempl.), wszystkim szkołom średnim i powszechnym od III kl. począwszy (na Górnym Śląsku) w liczbie 643 egzemplarzy, prospekt pierwszego rocznika z zaproszeniem do prenumeraty do wszystkich gimnazjów w Polsce w liczbie 580 egzemplarzy.

4 a) Biblioteka I. P.

I. P. posiada bibliotekę dzieł pedagogicznych i dziedzin pokrewnych, wykazując 1450 dzieł w 1483 tomach. Książki wypożyczano we czwartki, piątki i soboty w godzinach popołudniowych i wieczornych. Z biblioteki tej korzystali chętnie nie tylko słuchacze I. P., ale i inni nauczyciele, nawet z okolic oddalonych od Katowic.

Biblioteka przedstawia wartość zł 18.749'31 i zajmuje jedną salę wraz z czytelnią czasopism.

4 b) Czytelnia czasopism pedagogicznych przy I. P.

Czytelnia czasopism pedagogicznych przy I. P., otwarta codziennie po południu od godz. 16 do 19'30, dostępna także dla nauczycieli i osób interesujących się wychowaniem z poza Instytutu, była w latach 1928 do 1932 zaopatrywana w następujące czasopisma:

Polskie:

1. Biblijografia pedagogiczna.
2. Chowanna.
3. Czasopismo przyrodnicze ilustrowane.
4. Dziennik Urzędowy Min. W. R. i O. P.
5. „ „ Okr. Szk. Warszawa.
6. „ „ W. O. P. Katowice.
7. „ „ Okr. Szk. Kraków.

8. Dziennik Urzędowy Okr. Szk. Lwów.
9. " " " " Łódź.
10. " " " " Pomorze.
11. " " " " Poznań.
12. " " " " Wilno.
13. " " " " Toruń.
14. Głos Nauczycielski.
15. Harcmistrz.
16. Harcerz.
17. Język polski.
18. Kwartalnik filozoficzny.
19. " psychologiczny.
20. " historyczny.
21. " pedagogiczny.
22. Muzeum.
23. Miesięcznik nauczycielski.
24. " pedagogiczny.
25. Muzyka w szkole.
26. Nauczyciel polski.
27. Neofilolog.
28. Opieka nad dzieckiem.
29. Ogniskowiec.
30. Oświata i wychowanie.
31. " polska.
32. Ochrona przyrody.
33. Pedjatrja polska.
34. Przegląd pedagogiczny.
35. Przyjaciół szkoły.
36. Przegląd literacki.
37. " społeczny.
38. Praca Nauczycielska.
39. Praca szkolna.
40. Praca ręczna w szkole.
41. Polskie Archiwum Psychologii.
42. Ruch Pedagogiczny.
43. Szkoła Specjalna.
44. " śląska.
45. " zawodowa.
46. Szkoła.
47. Wychowanie fizyczne.
48. Wiedza i życie.
49. Zrąb.

N i e m i e c k i e:

1. Die Erziehung.
2. Die Hilfsschule.
3. Internationale Zeitschrift für Individual-Psychologie.

4. Neue Bahnen.
5. Pädagogisches Zentralblatt.
6. Das Proletarische Kind.
7. Pädagogische Psychologie.
8. Das Werdende Zeitalter.
9. Zeitschrift für Kinderforschung.
10. „ „ Pädagogische Psychologie.
11. „ „ Psychoanalytische Pädagogik.
12. „ „ Schulgesundheitspflege und soziale Hygiene.

Francuskie:

1. Bulletin international d'éducation.
2. L'Éducation.
3. Pour l'ère nouvelle.
4. Revue Internationale de Sociologie.

Angielskie:

1. The Journal of Educational Psychology.
2. The Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology.
3. Psychological Abstracts.

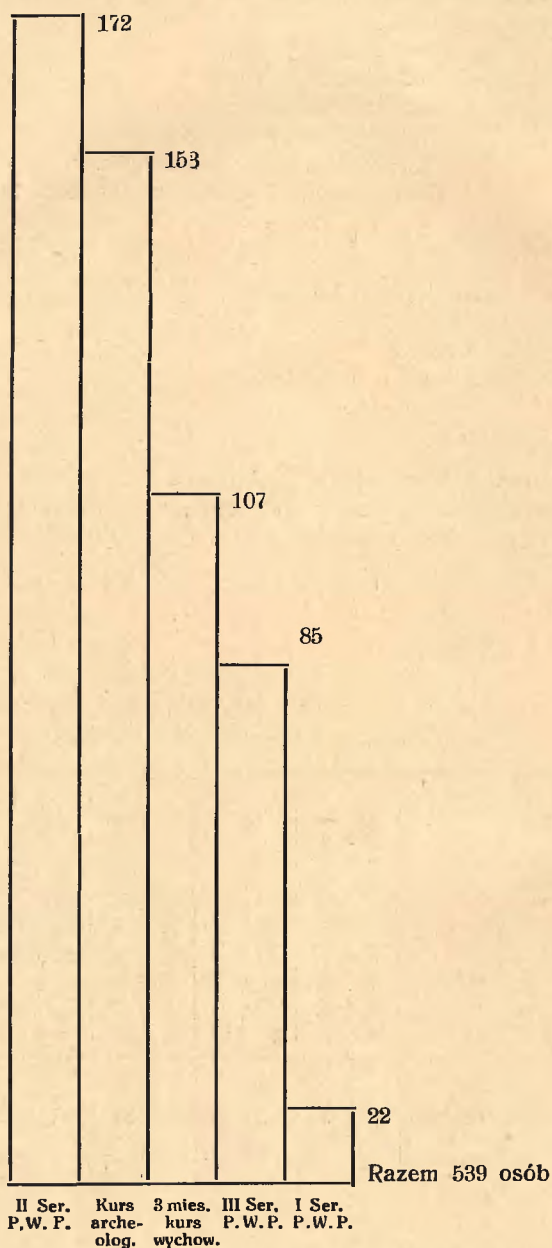
Włoskie:

1. Rivista Pedagogica.

Statystyka słuchaczy na Dwuletniem Studium II turnusu (1930/31 i 1931/32).

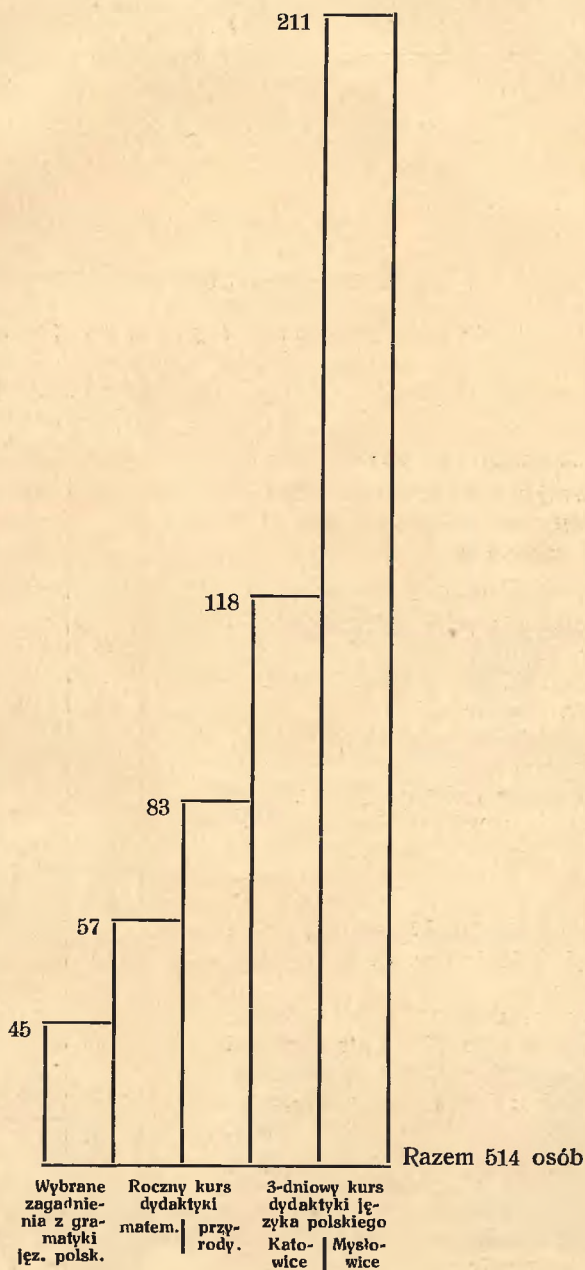
W roku szkolnym	Ogólna liczba słuchaczy (ek)	Panów	Pań	Słuchaczy zwyczajnych	Słuchaczy nadzwyczajn.	Hospitantów	Nauczycieli	Kierowników	Ze szkół powszechnych	Ze szkół średnich	Z Wojew. Śląskiego	Z poza Śląska	Z Katowic i okolicy	Z poza Katowic
1930/31	226	168	58	189	34	3	208	18	219	7	214	12	51	175
1931/32	88	65	23	77	9	2	82	6	87	1	80	8	15	73

Frekwencja na konferencjach i kursach.



P. W. P. = Powszechnie Wykłady Pedagogiczne.

Frekwencja na kursach dydaktyki poszczególnych przedmiotów w roku szk. 1931/32.



Część II.

ORGANIZACJA PRACY

w roku szkolnym 1932/33

A. Dwuletnie Studium.

1. Spis wykładów i prelegentów.

	I	II	III	Razem
	trymestr			
	godzin			
I. Przedmioty pomocnicze.				
Filozofja: Doc. U. J. dr. Chmaj	12	18	18	48
Biologia wychowawcza: Doc. U. J. dr. Skowron	16	24	—	30
II. Przedmioty główne.				
Psychologia pedagogiczna: Prof. U. J. dr. Szuman	18	16	14	48
a) Psychologia ogólna: Prof. U. P. dr. Błachowski	14	10	—	24
Socjologia wychowania: Prof. U. J. dr. Bystron	—	16	14	30
Pedagogika ogólna: Dyr. dr. Rowid	14	14	12	40
Dydaktyka ogólna: Nacz. dr. M. Ziemonowicz	12	14	4	30
Razem	86	102	62	250
II. B) Przedmioty specjalne.				
Język polski: Doc. U. J. dr. Klemensiewicz	40	44	24	108
Historja: Prof. U. J. dr. Grodecki	40	44	24	108
Geografja: Doc. U. J. dr. Ormicki	40	44	24	108
Zoologia: Doc. U. J. dr. Skowron	40	44	24	108
Botanika: Doc. U. J. dr. Kozłowska				
Razem	160	176	96	432
II. C) Studium pracy społeczno-oświatowej.				
Wychowanie obywat.-państw.: Dr. M. Ziemonowicz			10	10

III. Praktyka szkolna:

Hospitacje w szkołach; lekcje pokazowe — przewidziane na II-gim roku studjum.

IV. Przedmioty dodatkowe.

Język francuski, angielski: Prof. dr. Stolingwa.

Higjena mowy; Technika żywego słowa.

V. Seminarja i pracownie.

Seminarja

a) psychologiczne: Asyst. U. J. dr. Pieter,

b) pedagogiczne: Dr. M. Sekreta,

c) polonistyczne: Doc. dr. Klemensiewicz,

d) historyczne: Prof. dr. Grodecki,

pracownie:

geograficzna: Doc. dr. Ormicki,

przyrodnicza: Doc. dr. Kozłowska i doc. dr. Skowron.

2. Program wykładów.

I. Przedmioty pomocnicze.

Filozofja.

Wstęp do zagadnień poznania: 1. Poznanie, rozumowanie, nauka. 2. Teorja rozumu: a) empiryzm i jego formy. 3 b) Racjonalizm. 4. Doktryny współczesne. 5. Zagadnienie poznania: a) dogmatyzm, b) sceptycyzm. 6. Relatywizm. 7. Konwencjonalizm, fikcjonalizm. 8. Intuicjonizm Bergsona. 9. Ontologizm Husserla — Istota poznania.

Świat i człowiek: 1. Czas i przestrzeń (teorja realistyczna i idealistyczna). 2. Nowy realizm (Bergson, Einstein). 3. Różne formy realizmu. 4. Różne formy idealizmu. 5. Mechanizm. 6. Dynamizm. 7. Teorja ewolucji. 8. Neowitalizm.

Istota moralności: 1. Rzeczywistość moralna. 2. Etyka a nauka. 3. Fakty moralne (obyczaje, prawo, sumienie, obowiązki). Koncepcje życia moralnego: etyka teologiczna i metafizyczna. 5. Etyka imperatywu. 6. Utylitaryzm. 7. Etyka bez powinności i sankcji. 8. Życie moralne i jego istotne warunki.

Biologja wychowawcza.

Cele i zadanie biologji wychowawczej. Żywa substancja. Komórka jako elementarny składnik ustroju. Podział pracy w ustroju i w społeczeństwie. Koordynacja chemiczna i nerwowa w ustroju. Odruchy, instynkty, odruchy warunkowe, tresura, uczenie. Zachowanie się zwierząt najwyższych. Regulacja osobnika. Regulacja gatunku (rozród). Dziedziczność, zasady i prawa. Dziedziczność u człowieka cech fizycznych i psychicznych. Bliźnięta. Wpływ otoczenia i dziedziczenie cech nabytych. Biologiczne podłoże osobowości. Zagadnienie ewolucji ze szczególnem uwzględnieniem człowieka.

II. Przedmioty główne.

Psychologia ogólna.

1. Pojęcie psychologii. Psychologia a nauki biologiczne. Psychologia introspekcyjna i obiektywna. Refleksologia Pawłowa i behawioryzm.
2. Podział zjawisk psychicznych. Pojęcie dyspozycji psychicznej. O istotnych cechach wrażeń. Zagadnienie subiektywności czasu i przestrzeni.
3. O metodach badania psychologicznego. Eksperyment myślowy. O prawach i zasadach psychologicznych (Wundt, Lindworski, Paulhan).
4. Analiza spostrzeżeń.
5. Uwaga.
6. O pamięci, jej rozwoju i zaburzeniach.
7. Psychologia myślenia.
8. Życie emocjonalne człowieka.
9. Nauka o charakterach.
10. Typologia psychologiczna.
11. Ogólne prawa rozwoju psychicznego.

Psychologia pedagogiczna.

Trymestr I: Wstęp do psychologii pedagogicznej i psychologia rozwojowa ogólna.

1. Pojęcie psychologii pedagogicznej i rozwojowej.
2. Psychologia pedagogiczna na tle nowych prądów psychologii:
 - a) Psychologia postaci a psychologia dziecka.
 - b) Behawioryzm a psychologia dziecka.
 - c) Psychologia humanistyczna a psychologia dziecka.
 - d) Psychoanaliza i psychologia indywidualna a psychologia dziecka.
3. Metody psychologii pedagogicznej i rozwojowej.
 - a) Zbieranie materiałów.

Obserwacja. Dziennik. Obserwacja ciągła. Obserwacja w specjalnych warunkach. Metoda eksperymentu. Metoda „kliniczna” Piaget. Kwestjonariusz. Badania obrazkami. Testy. Wytwory dzieci i młodzieży (rysunki, wiersze, pamiętniki, wypracowania i t. d.).
 - b) Opracowanie materiałów.
 1. Metody statystyczne w psychologii dziecka.
 2. Interpretacja materiałów (przejawów psychicznych i wytworów dziecka).

4. Ogólna psychologia rozwojowa.

- a) Zasadnicze zjawiska rozwojowe.
- b) Ilościowy i jakościowy rozwój.
- c) Filogeneza i ontogeneza.
- d) Natywizm i empiryzm.
- e) Rozwój systemu nerwowego u dziecka.
- f) Syntetyczny obraz faz rozwojowych dziecka i młodzieży.

Trymestr II: A) Rozwój psychiczny małego dziecka.

1. Pierwszy rok życia dziecka.
2. Zabawy manipulacyjne — geneza przedmiotu.
3. Rozwój mowy.
4. Wiek pytań. Magiczne myślenie u dziecka.
5. Rozwój wyobraźni — zabawy iluzyjne.
6. Rozwój rysunków u dziecka.
7. Rozwój myślenia u dziecka.
8. Rozwój społeczny i moralny dziecka.

B) Rozwój dziecka w drugim dzieciństwie.

1. Przejęcie od zabawy do pracy.
2. Dojrzałość psychiczna dziecka do pracy w szkole.
3. Zasób pojęć dziecka wstępującego do szkoły.
4. Zainteresowania przyrodnicze — zbiory dzieci.
5. Rozwój pojęć czasowych. Ejdetyzm.
6. Badania nad rozumowaniem dzieci w wieku szkolnym.
7. Psychologia lektury dziecka.
8. Światopogląd drugiego dzieciństwa.

Trymestr III: Psychologia wieku młodzieńczego:

1. Przełom psychiczny na progu wieku młodzieńczego.
2. Metoda pamiętników.
3. Fazy rozwoju w wieku młodzieńczym.
4. Dojrzewanie fizyczne.
5. Dojrzewanie psychiczne. Świat wewnętrzny.
6. Idealizm młodzieńczy.
7. Erotyzm młodzieńczy.
8. Młodzież a kultura (sztuka, nauka, religia, społeczeństwo).

Socjologia wychowania.

a) Socjologia ogólna:

Wstęp ogólny, rozwój historyczny zagadnień, nauka o ludności, przestrzenne formy zjawisk społecznych, ideologia społeczna, psychologia społeczna, nauka o stosunkach, tworach i procesach społecznych.

b) Socjologia wychowania:

- a) grupy ludnościowe w związku z procesem wychowania,
- b) przestrzenne formy zjawisk wychowawczych,
- c) ideologia wychowania,
- d) wpływy wychowania na tworzenie się typów psychicznych,
- e) stosunki i twory społeczne, powstałe w związku z akcją wychowawczą.

Pedagogika ogólna.

(Teoria wychowania z uwzględnieniem potrzeb nowej szkoły.)

Istota wychowania i kształcenia jako funkcji społecznej. — Pojęcie pedagogiki. — Stosunek pedagogiki a) do filozofji, b) do socjologii, c) do psychologii. — Pedagogika jako nauka autonomiczna. — Podział pedagogiki i jej nauki pomocnicze. — Metody badania w pedagogice.

Cele i normy wychowawcze w nowej szkole. — Pojęcie ideałów pedagogicznych i ich związek z ważniejszymi systemami filozoficznymi, zwłaszcza z pragmatyzmem, intuicjonizmem i personalizmem. — Ideały pedagogiczne w filozofji polskiej XIX stulecia. — Analiza celu wychowania w dobie obecnej.

Czynniki wychowawcze: a) dziedziczność, b) środowisko. — Pojęcie środowiska wychowawczego, jego struktura i jego funkcje. — Wpływ środowiska na rozwój fizyczny i duchowy dziecka. — Dobra kulturalne i wartości. — Analiza wartości w związku z wychowaniem i kształceniem. — Wartości, tkwiące w programach nauki. — Materjalizm, formalizm i funkcjonalizm dydaktyczny.

Wzajemny stosunek nauczyciela i ucznia. — Zagadnienie typologii nauczyciela i ucznia. — Osobowość nauczyciela. — Swoboda i przymus w wychowaniu. — Pojęcie autorytetu. — Zagadnienie karności w nowej szkole. — Teoria kary pedagogicznej. — Rozwój i główne formy samorządu uczniowskiego. — Socjologia i psychologia grupy uczniowskiej (klasy szkolnej).

Rozwój nowej szkoły i jej główne formy. — Zagadnienie szkoły jednolitej. — Zagadnienie selekcji. — Tworzenie nowej szkoły i analiza współczesnych systemów wychowania i metod pracy (szkoła pracy, wspólnoty szkolne, szkoła Decroly'ego, system daltoński, metoda projektów i inne).

Dydaktyka ogólna.

Nowe metody nauczania.

1. Skąd powstał postulat wychowywania przez nauczanie:

1. Przyczyny socjologiczne (rozwój ekonomiczny, społeczny, polityczny, demokratyzacja);
2. Przyczyny biologiczne i psychologiczne;
3. Zmiana stosunku do życia (filozofja życia).

Konkluzja: Zmiana stosunku wychowawcy do dziecka z autorytatywnego na pajdocentryczny.

II. Biblijografia przedmiotu — rozumowane omówienie książek.

III. Warunki naturalne procesu uczenia się:

1. Teoria dziedziczności;
2. Wrodzone dyspozycje;
3. Teoria: sytuacja — reakcja S — R;
4. Proces uczenia się, reakcje warunkowe;
5. Prawa uczenia się;
6. Przymus, ćwiczenia;
7. Inteligencja, krzywa inteligencji, testy.

IV. Metody nauczania zbiorowego:

1. Autorytatywne (wykład, książka, demonstracja);
2. Kształcące (heureza, dyskusja);
3. Indywidualizujące (praca pod kierunkiem, Dalton Plan, metoda projektów i t. d.).

V. Przykłady lekcyj według metod, dyskusje, referaty słuchaczy.

II. B) Przedmioty specjalne.

Język polski.

1. Gramatyka opisowa języka polskiego.
2. Wybrane zagadnienia z teorii stylu, rodzajów literackich, wersyfikacji polskiej.
- I. Gramatyka opisowa języka polskiego.

Cel.

1. Dokładna znajomość opisowej gramatyki współczesnego języka literackiego.
2. Zasadnicze wiadomości o istocie zjawisk i przebiegów językowych.
3. Najważniejsze wiadomości z polskiej dialektologii.

Materiał naukowy:

Głosownia opisowa:

Fizyczny, fizjologiczny, psychologiczny czynnik mowy. — Głoska a litera. — Opis fonetyczny samogłosek i spółgłosek. — Zmiany głosowe kombinatoryczne wśródwyrazowe i międzywyrazowe. — Zgłoska. — Akcent.

Głosownia funkcjonalna:

Najważniejsze wymiany samogłoskowe i spółgłoskowe w szeregu etymologicznym i fleksyjnym.

Słowotwórstwo:

Szereg etymologiczny. — Częstki słowotwórcze. — Zrostki złożone. — Zrostki żywe i martwe. — Budowa wyrazu pojedynczego. — Budowa wyrazu złożonego.

Fleksja:

Pojęcie odmienności wyrazu. — Budowa fleksyjna wyrazu: częstki fleksyjne. — Deklinacja rzeczownika: pojęcie, podstawa podziału. — Przegląd wybranych końcówek obocznych. — Osobliwości w odmianie rzeczownika. — Deklinacja przymiotnikowo-zaimkowa. — Deklinacja liczebnika. — Składniki polskiego systemu koniugacyjnego. — Dwutematowość form czasownikowych. — Podział na gromady koniugacyjne. — Opis poszczególnych form koniugacyjnych.

Składnia:

Zdanie. — Rodzaje znaczeniowe zdań. — Oznajmienia (równoważniki zdań). — Budowa zdania pojedynczego: podmiot i orzeczenie; grupy w zdaniu; określenie i jego rodzaje. — Zdanie złożone: współrzędnie i podrzędnie. — Rodzaje zdań współrzędnych i podrzędnych.

Znaczenie wyrazu:

Znaczenie właściwe i przenośne, realne i etymologiczne. — Przykłady zmiany znaczenia i uczuciowej wartości wyrazu. — Wyrazy obce.

Gwara:

Gwara a język literacki. — Dzielnice gwarowe. — Próba charakterystyki dialektu śląskiego.

Ćwiczenia.

2. Wybrane zagadnienia z teorii stylu itd.

Cel.

Przyswojenie najważniejszych pojęć z tego zakresu, które dla ogólnego wykształcenia, uszlachetnienia własnej ekspresji piśmiennej i szkolnej analizy czytanek mogą się okazać potrzebne.

Materiał:

Styl i stylistyka. — Cechy w stylu. — Ważniejsze objawy obrazowości stylu. — Ważniejsze rodzaje poezji i prozy. — Rytm, rym, strofa.

Praktyczne ćwiczenia stylistyczne.

Historja.

- I. „Dzieje polityczne Polski na tle powszechno-dziejowym w ramach średniowiecza, ze szczególnem uwzględnieniem roli Śląska.“

Przegląd najważniejszych zagadnień z historii politycznej, ze szczególnem uwzględnieniem:

- a) stosunku Polski do Niemiec i Czech i znaczenia Śląska, jako granicznej ziemi polskiej;
- b) stosunku do papieżstwa i znaczenia kościoła i jego organizacji w Polsce dla politycznych dziejów kraju;
- c) idei niepodległości i idei jednolitości ustrojowej państwa polskiego w walce z zagranicą i z miejscowymi dążnościami partykularystycznymi;
- d) udziału społeczeństwa w dziejach politycznych, ujemnej i dodatniej roli walki o prawa kosztem ograniczenia władzy absolutnej monarchów, stosunku kościoła do państwa w dziejowym rozwoju.

- II. „Dzieje społeczne i gospodarcze Polski do schyłku XVIII wieku na tle społecznego i gospodarczego rozwoju Europy Zachodniej“, z uwypukleniem specjalnej właściwości rozwoju Śląska i jego znaczenia dla całej Polski.“

Przegląd najdonioślejszych zagadnień:

1. Geneza społeczeństwa polskiego i wytworzenie się ustroju stanowego.
2. Dzieje warstwy wieśniaczej i ustroju agrarnego.
3. Dzieje osadnictwa na ziemiach polskich.
4. Powstanie miast i gospodarki miejskiej, dzieje handlu i przemysłu polskiego.
5. Dzieje górnictwa w Polsce.
6. Skarbowość państwowa w dziejowym rozwoju.
7. Ustrój pieniężny i dzieje mennictwa.
8. Zarys historii ustroju państwowego Polski.

- III. Ćwiczenia z zakresu historii:

Wprowadzenie w podstawowe pojęcia z zakresu metodyki historycznej, zaznajomienie z heurystyką hist. „Historjografia polska“. Kategorje źródeł. Próby samodzielnych opracowań tematów z zakresu historii regionalnej i lokalnej. Referaty próbne.

We wszystkich trzech trymestrach syntetyczne omawianie najważniejszych problemów historycznych, przedstawionych w toku wykładów. Zapozdawanie się z tekstami źródłowymi

Geografia.

Program nie zdąża w kierunku wyczerpania materiału, przyświeca mu raczej idea szerokiego nakreślenia ram geografji i uwypuklenia, na czem polega „geograficzność“ w traktowaniu

zjawisk świata otaczającego. Wyrazem takiego podejścia do przedmiotu jest wszechstronny dobór w równej mierze tematów wykładowych, seminaryjnych i ćwiczeniowych. Przez wprowadzenie przedmiotów metodologicznych program daje kandydatowi w rękę instrument, umożliwiający mu samodzielną pracę badawczą, bez której niema nowoczesnego nauczania geografii.

Ze względu na to w programie tym wszystkie formy nauczania zazębiają się wzajemnie i uzupełniają, dzięki czemu spełnia on równocześnie poniekąd rolę wzoru, jak można to samo w rozmaitych postaciach traktować w szkole. Wprowadzając ćwiczenia i seminarja z geografii Śląska, oparte o osobiste obserwacje terenowe i o materiał kartograficzny najbliższej okolicy, program uwypukla potrzebę i obowiązek nawiązywania w nauczaniu na wszystkich bez wyjątku szczeblach do środowiska. Prócz tego dzięki oparciu prawie wszystkich ćwiczeń z kartografii, geografii ogólnej i regionalnej o materiał kartograficzny, dotyczący Polski, uczyniono z Polski jądro koncentracyjne całego nauczania.

W rozkładzie materiału traktuje program szerszej zagadnienia z zakresu antropografii, geografii gospodarczej i politycznej w ramach geografii regionalnej.

Program przewiduje 3 przedmioty naukowe, a) geografję ogólną, b) regionalną, c) Polski, prócz metodologii samodzielnej pracy badawczej w zakresie geografii.

Program szczegółowy.

a) Geografia ogólna:

1. Geografia, jej zakres, cel i podział.
2. Wielkość, kształt i ciężar ziemi; orientacja na globie.
3. Zarys nauki o rzutach.
4. Ukształtowanie pionowe i poziome globu.
5. Historia skorupy ziemskiej.
6. Morfologia.
7. Hydrografia.
8. Oceanografia.
9. Meteorologia.
10. Klimatologia.
11. Geografia osadnictwa.
12. Geografia gospodarcza i komunikacji.
13. Geografia polityczna.

b) Geografia regionalna:

1. Geografia Australji.
2. Geografia Stanów Zjedn. A. P.
3. Geografia Indyj Przedgangesowych.

c) Geografia Polski:

Ćwiczenia geograficzne:

Z geografji ogólnej:

Rozdanie tematów i ich zastosowanie.
 Rodzaje rzutów i ich zastosowanie.
 Budowa i rzeźba powierzchni ziemi.
 Opad, wyparowanie i odpływ.
 Dziedziny klimatyczne a biogeograficzne.
 Systemy wiatrów i systemy prądów morskich.
 Założenia Penck'owskiej fizycznej antropogeografji.
 Stopnie i formy gospodarki ludzkiej.
 Bawełna jako przedmiot handlu światowego.
 Główne środki lokomocji na globie (rozmieszczenie i uwarunkowanie).

Z geografji regionalnej:

Ameryka południowa.
 Ocean spokojny.
 Brazylja (lub Kanada).
 Niemcy (lub Rosja).
 Francja (lub Rumunja).

Z geografji Polski:

Niż Polski.
 Karpaty.
 Nizina Podkarpacka.
 Wyż środkowo-polski.
 Morze i Pomorze.

Z geografji Śląska:

Rozmieszczenie wysokości względnych.
 Mapy widnokregu, pola widzenia i regionu.
 Gęstość i wielkość osad.
 Stosunki narodowościowe.
 Struktura zawodowa.
 Regiony fizjo- i demogeograficzne Śląska.
 Aparat komunikacyjny Śląska.
 Użytkowanie ziemi na Śląsku.
 Synteza geografji Śląska.

Kartograficzne:

Metryka mapy.
 Pomiar odległości na mapie.
 Pomiar powierzchni na mapie.
 Profil morfologiczny i skala pochyłości.
 Profil geologiczny.
 Wysokości względne, zasada map.

Krzywa hypsograficzna i obliczanie średniego wyniesienia nad poziom morza.

Analiza położenia geograficznego oraz rozmieszczenie osad i zabudowań.

Analiza użytkowania powierzchni ziemi; analiza systemu komunikacyjnego.

Analiza planów osad miejskich i wiejskich.

Krajobraz pustynny.

Krajobraz morski.

Krajobraz glacialny.

Krajobraz fluwialny.

Analiza fotografii i obrazów.

Analiza tablic statystycznych i wykresów.

Graficzne badanie współzależności: a) zjawiska statystyczne,
b) zjawiska dynamiczne.

Karpaty.

Nizina podkarpacka.

Pas wyżyn środkowo-polskich.

Niż polski.

Pojezierze.

Gdańsk i Gdynia.

Ćwiczenia z kartografii stosowanej:

Mapa rozmieszczenia kultur.

Kartografja gęstości zaludnienia.

Przyrodznawstwo.

A) Zoologia.

Zoologia ogólna.

1. Nauka o budowie i życiu komórki z ćwiczeniami.
2. Zwierzęta wielokomórkowe. (Tkanki: oglądanie i sporządzanie najprostszych preparatów z tkanki nabłonkowej, łącznej, nerwowej, mięsnej i krwi).
3. Przegląd najważniejszych systemów narządów.
4. Rozród wegetatywny, płciowy. Dojrzewanie komórek rozrodczych, zapłodnienie, rozwój zarodkowy.
5. Geografja (ze szczególnem uwzględnieniem fauny polskiej; i ekologja zwierząt).
6. Zagadnienie ewolucji.
7. Pojęcie systematyki.

Zoologia szczegółowa.

8. Wykłady, ćwiczenia i referaty z zakresu zoologii systematycznej przedstawicieli typów zoologicznych, omawianych w szkole powszechnej: pełzak, hydra, wirek, przywra, tasiemiec, glista,

dżdżownica, pijawka, rozwielitka, rak, przedstawiciele głównych rzędów owadów, ślimak, szczeżuja, ryba, żaba, jaszczurka, gołąb, królik.

9. Zapoznanie się praktyczne z najważniejszymi przedstawicielami fauny polskiej z uwzględnieniem szczególnem szkodników roślinnych.

Niektóre rozdziały zoologii, jak dziedziczność, zagadnienie koordynacji w ustroju, wpływ warunków zewnętrznych, zachowanie się zwierząt, a także zasady przemiany materji i energii omawiane są już na kursie ogólnym biologji wychowawczej.

Słuchacze, studjujący specjalnie zoologję, uzyskają pogłębienie tych zagadnień przez przygotowywanie referatów, dyskusje i repetytorja.

B) Botanika.

- a) Trymestr jesienny i zimowy przeznaczony jest na zaznajomienie słuchaczy z zasadami anatomji i fizjologii roślin zapomocą ćwiczeń mikroskopowych i doświadczeń laboratoryjnych.

Poruszone zostaną następujące zagadnienia:

1. Budowa komórki i jej fizjologiczne własności. Ciśnienie osmotyczne, związane z tem pobieranie soków.
2. Pojęcie tkanek, zilustrowane na budowie anatomicznej liścia. Budowa szparek i transpiracja.
3. Chlorofil, jego skład i własności fizjologiczne. Asymilacja. Tworzenie się skrobi w liściach, barwienie materiałów zapasowych.
4. Przemiana materij zapasowych w kiełkujących nasionach. Kiełkowanie. Budowa korzenia, rola włosników, pobieranie soli.
5. Przewodzenie pobranych soli z ziemi. Budowa łodygi roślin jedno- i dwuliściennych, wzrost na grubość. Budowa pnia u drzew liściastych i szpilkowych.
6. Procesy chemiczne zachodzące w liściu. Tworzenie się białka. Oddychanie.
7. Rozwój świata roślinnego. Glony jako najprościej zbudowane organizmy roślinne — ich rozmnażanie.
10. Paprocie i ich rozmnażanie.
11. Rośliny nagozależkowe i okrytozależkowe.
- b) Trymestr letni przeznaczony jest na zaznajomienie słuchaczy z systematyką roślin wyższych i praktyczną znajomością form roślinnych w terenie. W tym celu projektowanych jest pięć wycieczek w miesiącach kwietniu, maju i czerwcu.

Wycieczki te łącznie z wykładami obejmą następujące zagadnienia:

1. Las liściasty przed rozwojem liści na wiosnę. Rodzina jaskrowatych, jej cechy poznane na przykładach roślin wiosennych.
2. Kwitnienie sadu, budowa rodziny różowatych.
3. Las szpilkowy w porze kwitnienia drzew iglastych. Porównanie z lasem liściastym. Poznawanie naszych drzew po liściach i kwiatach.
4. Wycieczka na łąkę w porze kwitnienia traw. Porównanie tak zwanej łąki „kwaśnej” z łąką „słodką”.
5. Życie stawu, biologja roślin wodnych.
6. Życie roślin górskich i najważniejsze pojęcia z geografji roślin.

Studjum pracy społeczno-oświatowej.

Wychowanie obywatelsko-państwowe.

- I. Biblijografia rozumowana.
- II. Wychowanie państwowe jako idea przewodnia w ciągu wieków.
- III. Postulat wychowania państwowego i jego realizacja w czasach obecnych (Włochy, Rosja, Niemcy, Stany Zjednoczone). Dlaczego idea ta nie nabrała znaczenia w niektórych krajach (Francja, Anglja, kraje Skandynawskie).
- IV. Socjologiczne podłoże postulatu wychowania państwowego. Wzrost wpływu społecznego i kontroli społecznej i ekonomicznej. Teorja państwa germańsko-romańska i anglo-saksońska.
- V. Wychowanie narodowe a państwowe (wzajemny stosunek).
- VI. Polska a idea wychowania państwowego w przeszłości, w czasach niewoli, obecnie. Charakterystyczny negatywny stosunek do państwa.
Wniosek: W Polsce musi być akcentowane wychowanie państwowe, nie narodowe.
- VII. Na czym polega wychowanie państwowe, do czego zmierza? Czynniki materialne i emocjonalne. Różne sposoby jego realizacji, zależnie od stopnia szkoły i przedmiotu nauczania i środowiska.
- VIII. Dyskusja na podstawie referatów.

III. Przedmioty dodatkowe.

a) Język angielski:

Podręczniki: 1. Benni: Podręcznik do nauki języka angielskiego.
2. Benni: Gramatyka angielska.

1. Wstęp fonetyczny.
2. Podstawowe wiadomości z gramatyki angielskiej według powyższego podręcznika.
3. Czytanie szeregu ustępów podręcznika Benni'ego.
4. Wprowadzenie w czytanie czasopism angielskich.

b) Język francuski.

1. Wstęp fonetyczny.
2. Zasady gramatyki francuskiej. Nauka o formach. Rzeczownik, liczba mnoga, odmiana, przymiotnik, liczebniki, zaimki. Słowo oraz najważniejsze czasowniki nieregularne.
3. Wprowadzenie w czytanie czasopism francuskich: a) wiadomości, b) wypadki, c) sądownictwo, d) artykuły polityczne, e) ogłoszenia.
4. Lektura: Czytanie krótkich nowelek w stylu Maupassant'a i Daudet'a.

IV. Seminarja.

Program ćwiczeń seminarjum pedagogicznego.

I. Lektura i interpretacja.

I i II trymestr: B. Nawroczyński: „Swoboda i przymus w wychowaniu.“

III „ G. Kerschensteiner: „Charakter, jego pojęcie i kształcenie.“

- II. Referaty na temat wybranych zagadnień w ścisłym związku z treścią i tokiem wykładów. Referaty przewiduje się teoretyczno-sprawozdawcze, w oparciu o lekturę dzieł dotyczących danego zagadnienia, oraz praktyczno-sprawozdawcze w oparciu o własne poczynania i doświadczenia.

Przykłady typu pierwszego:

I. Środowisko a wychowanie.

Literatura: E. Park i Burges: „Wprowadzenie do socjologii.“

Fl. Znaniecki: „Socjologia wychowania“, t. I.

St. Bystroń: „Szkoła i społeczeństwo.“

H. Rowid: „Środowisko wychowawcze.“ Ruch Ped. 1932.

M. Friedländer: „Znaczenie środowiska wychowania.“ Ruch Pedagog. 1928.

II. Dziedziczność a wychowanie.

E. Park i Burges: „Wprowadzenie do socjologii.“
Poznań 1926.

- Peters: „Die Vererbung geistiger Eigenschaften und der psychischen Konstitution.“ Jena 1923.
 Ribot: „Dziedziczność psychologiczna.“ Warszawa 1885.
 Malinowski: „Dziedziczność i zmienność.“ Lwów 1927.
 Skowron: „Dziedziczność i wychowanie.“ Kraków 1930.

Przykład typu drugiego:

1. Jak stosuję kary porządkowe?
2. Jak postępuję wobec objawów kłamstwa?
3. Jak tępię lenistwo?
4. Jak kształcę poczucie solidarności?
5. Moje doświadczenie z organizacją samorządu.

Program ćwiczeń seminarjum psychologicznego.

1. Testy Bineta-Simona:

Metodyka badań testami sześciu wieku. Protokół i obliczenia wyniku badań. Analiza poszczególnych (wybranych) grup testów sześciu wieku.

Zadania słuchaczy: przetestować testami Bineta (w redakcji Termana) po pięć dzieci w wieku lat: 6, 10 i 14.

2. Badania ankietą:

Metodyka badań ankietowych, ćwiczenia praktyczne (zarazem zadania słuchaczy) trzema ankietami: I ankietą życzeń, II ankietą o idealizmie prof. Szumana, III ankietą o najbardziej lubianym przedmiocie nauki szkolnej.

4. Badanie dojrzałości szkolnej (dzieci mających wstąpić do szkoły):

Metodyka badań dojrzałości szkolnej. Analiza wybranych testów, służących do badania dojrzałości szkolnej. (Winckler i Mann.)

Pracownie.

Program ćwiczeń w pracowniach polonistycznej, historycznej, geograficznej i przyrodniczej podano przy poszczególnych przedmiotach.

B. Kursy.

W roku szkolnym 1932/33 zorganizowane będą następujące kursy:

1. Kurs Wychowawczy od 7 XI 1932 do 31 I 1933 r.
z następującym programem:

	Ilość godz.
Nacz. Min. WR i OP W. Gałęcki: Postawa wychowawcza nauczyciela (z dyskusją)	1
— Formy i rodzaje zespołowej pracy gromad nauczycielskich	2
Wiz. szkół śred. E. Czernichowski: Organizacja pracy wychowawczej w szkole (z dyskusją)	4

	liczba godz.
Radca Min. WR i OP dr. J. Kuchta: Typologia ucznia i nauczyciela	7
Prof. U. J. dr. St. Bystron: Rola szkoły w społeczeństwie	8
Wiz. szkół śred. dr. M. Ziemnowicz: Podstawy psychologiczne nowych metod nauczania (z dyskusją)	4
— Postulat wychowywania przez nauczanie	4
Wiz. Min. WR i OP St. Seweryn: Wychowanie obywatelsko-państwowe	8
Psycholog szkolny dr. Goldscheider: Zawodownictwo i poradnictwo zawodowe na terenie szkoły	7
Wiz. szkół śred. W. Sikorski: Wychowanie fizyczne wobec całości kształtu wychowania (z dyskusją)	3
— Wychowanie fizyczne jako czynnik kształcenia charakteru młodzieży i wychowania obywat.-państwowego (z dyskusją)	4
Wiz. Min. WR i OP dr. J. Zaleski: Organizacja pracy domowej ucznia	7
Dyr. Państw. Pedag. dr. H. Rowid: Wychowanie w związku z fazami rozwoju psychicznego młodzieży	7
Dyrektor dr. J. Mirski: Współczesne kierunki wychowawcze . . .	7

2. Program 4-miesięcznego Kursu dla Kierowników szkół powszechnych.

1. Fazy rozwoju psychiki dziecka szkolnego i ich stosunek do pracy w szkole.
2. Typologia nauczyciela i ucznia.
3. Nowe kierunki w pedagogice.
4. Zagadnienie karności w nowej szkole.
5. Aktualne zagadnienia dydaktyczne.
6. Rola szkoły w dzisiejszym społeczeństwie.
7. Wychowanie obywatelsko-państwowe.
8. Główne zasady nauczania:
 - a) języka polskiego,
 - b) historii,
 - c) rachunków,
 - d) przyrody,
 - e) geografii,
 - f) śpiewu,
 - g) gimnastyki,
 - h) rysunków,
 - i) robót ręcznych.
9. Zadanie kierownika szkoły jako organizatora pracy dydaktycznej w szkole.
10. Zadanie kierownika szkoły jako organizatora pracy wychowawczej.

11. Hospitacje lekcyj kierownika szkoły (cel, charakter, metoda).
12. Współpraca szkoły z domem rodzicielskim.
13. Udział kierownika szkoły w pozaszkolnych pracach oświatowych.
14. Opieka nad uczniami opuszczającymi szkołę.

3. 3-dniowe kursy metodyczne:

- a) języka polskiego,
- b) historii,
- c) geografii,
- d) przyrodoznawstwa

będą zorganizowane w różnych ośrodkach województwa śląskiego.

Program w opracowaniu.

C. Konferencje.

Dyrekcja Instytutu Pedagogicznego projektuje szereg konferencji dyskusyjnych na temat k a r n o ś c i.

Program w opracowaniu.

D. Sekcja współpracy naukowej.

W grudniu 1932 r. rozpocznie swą działalność sekcja współpracy naukowej z zakresu psychologii pedagogicznej pod kierownictwem prof. U. J. dra St. Szumana.

Członkami tej sekcji będą wyłącznie absolwenci I. P., którzy wykazali szczególne zainteresowanie dla zagadnień psychologicznych.

Program: 1. Badania nad marzeniami sennymi u dzieci w różnym wieku. 2. Testy wiadomości. 3. Badania zabaw dzieci metodą ciągłej obserwacji.

Powyżej przedstawiona organizacja pracy w roku szkolnym 1932-1933 oparta jest na nowym statucie organizacyjnym, który umieszcza się poniżej w całości dla zorientowania co do kierunków pracy w Instytucie Pedagogicznym.

Katowice, w listopadzie 1932 r.

Dyrektor I. P.

E. Czernichowski.

Statut organizacyjny

Instytutu Pedagogicznego w Katowicach.

I. Cele i zadania Instytutu Pedagogicznego.

§ 1. Instytut Pedagogiczny opiera swoje istnienie i całą swoją działalność na pewniku pedagogicznym, że osobowość nauczyciela jest czynnikiem decydującym we wszelkich poczynaniach w dziedzinie nauczania i wychowywania. Dlatego też Instytut Pedagogiczny postawił sobie za główny cel:

wpłynąć na kształtowanie osobowości nauczyciela i przyczynić się do stworzenia nowego typu nauczyciela, który byłby zdolny do realizowania postulatów nowej szkoły.

§ 2. Do tego celu zmierza I. P. przez odpowiedni program i metody pracy, stawiając sobie następujące szczegółowe zadania:

a) wytworzyć wśród słuchaczy atmosferę nauki, pogłębić i rozszerzyć ich przygotowanie naukowe, uczynić ich zdolnymi do spełnienia swego zadania w szkole i poza szkołą, a im samym dać pełne zadowolenie moralne, jakie daje praca naukowa;

b) wywołać dążność do ciągłego doskonalenia się zawodowego i utrzymywania ścisłego kontaktu z nauką, co jest warunkiem żywotności nauczyciela i uchronienia go od rutyny i skostnienia;

c) rozwijać wśród nauczycielstwa samodzielność i twórczość, gdyż praca wychowawcza wymaga od nauczyciela twórczej inicjatywy, pomysłowości, zdolności wnikania w psychikę młodzieży oraz w środowisko wychowawcze, w jakim dziecko żyje;

d) pobudzać do twórczej pracy naukowej na różnych odcinkach wiedzy ze szczególniejszem uwzględnieniem momentów regionalnych a przytem zaznajamiać z metodami pracy naukowej.

§ 3. Praca w I. P. ma na celu nietylko danie pewnej systematycznie ujętej ilości wiedzy, ale głównie zmierza przez osobiste oddziaływanie prelegentów na słuchaczy do wskazania im dróg i metod pracy, do pobudzania ich do pracy nad sobą, do wywołania chęci i umiejętności dalszego kształcenia się.

§ 4. Praca słuchaczy I. P. nie kończy się w chwili uzyskania dyplomu w I. P., lecz dopiero się zaczyna. I. P. spełni bowiem swoje zadanie wtedy, kiedy opuszczać go będą słuchacze z zapałem do dalszej pracy nad sobą, do stałego pogłębiania

swego wykształcenia zawodowego, do specjalizacji w pewnym wybranym kierunku wiedzy, do twórczej pracy naukowej, choćby w najskromniejszym zakresie.

§ 5. Instytut Pedagogiczny dąży także do tego, by nauczyciel przeпоjony ideą pracy w I. P. nie tylko oddawał należyte usługi szkole przez własną działalność, ale osobowością swoją promieniował na swoje otoczenie w szkole i poza szkołą i tym sposobem był propagatorem idei Instytutu Pedagogicznego.

§ 6. Obok pracy nad pogłębianiem zawodowego i naukowego wykształcenia nauczycieli Instytut Pedagogiczny stawia sobie za cel:

- a) przeprowadzanie badań naukowych i doświadczeń w różnych dziedzinach wiedzy pedagogicznej;
- b) kultywowanie i popieranie naukowej pracy pedagogicznej.

II. Organizacja Instytutu Pedagogicznego. Dyrektor Instytutu.

§ 7. Kierownictwo Instytutu Pedagogicznego sprawuje dyrektor przy współpracy Rady Pedagogicznej.

§ 8. Dyrektora Instytutu Pedagogicznego wybiera Walne Zgromadzenie T-wa Instytutu Pedagogicznego (§ 24 p. c) statutu T-wa I. P.) na okres trzechletni a zatwierdza Kuratorjum T-wa I. P. (§ 52 p. 1. statutu T-wa I. P.). Dyrektorem winien być w zasadzie profesor uniwersytetu.

§ 9. Dyrektor I. P. a) kieruje pracami I. P. w ramach planu pracy, przyjętego przez Walne Zgromadzenie T-wa I. P. a zatwierdzonego przez Kuratorjum T-wa I. P.;

b) przyjmuje słuchaczy do I. P.;

c) powołuje za zgodą Kuratorjum T-wa I. P. grono wykładowców i prelegentów, zwołuje Radę Pedagogiczną i sesje plenarne grona prelegentów i przewodniczy na tych zebraniach;

d) kieruje sprawami administracyjnymi I. P. z wyjątkiem spraw finansowych;

e) czuwa nad ogólnym ładem i porządkiem I. P.;

f) zatwierdza regulaminy wewnętrzne pracowni, czyteln, biblioteki;

g) przyjmuje strony w ustalonych przez siebie godzinach urzędowych przynajmniej raz w tygodniu;

h) jest w ciągłym kontakcie ze słuchaczami na konwersatorjach i konferencjach indywidualnych.

§ 10. W razie przeszkody w wykonywaniu obowiązków przez dyrektora I. P. zastępuje go wskazany przez niego członek Rady Pedagogicznej.

Rada Pedagogiczna.

§ 11. W skład Rady Pedagogicznej wchodzi:

a) dyrektor Instytutu Pedagogicznego;

b) dwóch wykładowców I. P., o ile możliwości profesorów uniwer-

sytetu, powołanych przez dyrektora I. P. na jeden rok w porozumieniu z Kuratorjum T-wa I. P.;

c) po jednym znawcy potrzeb szkolnictwa powszechnego i średniego, powołanych przez dyrektora I. P. na wniosek Kuratorjum I. P.

§ 12. Rada Pedagogiczna:

1. współdziała z dyrektorem I. P. w kierownictwie pracą naukową, w układaniu programu nauki i rozkładu zajęć;
2. rozpatruje podania o stypendja i zwolnienia od czesnego, a w wątpliwych wypadkach decyduje o przyjęciu słuchacza do I. P.

§ 13. Posiedzenia Rady Pedagogicznej odbywają się w miarę potrzeby, przynajmniej trzy razy do roku, ewentualnie także na wniosek trzech członków Rady Pedagogicznej. Do ważności uchwał potrzebna jest obecność większości członków Rady w tej liczbie dyrektora lub jego zastępcy. Uchwały zapadają bezwzględną większością głosów. W razie równości rozstrzyga głos przewodniczącego. Protokół prowadzi sekretarz, wybrany przez Radę z pośród jej członków.

Za udział w posiedzeniach Rady członkowie otrzymują zwrot kosztów podróży i diety, stosownie do swojego stopnia służbowego.

Wykładowcy.

§ 14. Grono wykładowców składa się w zasadzie z grona profesorów i docentów uniwersytetu wzgl. wybitnych znawców danej dziedziny z poza szkół akademickich, powołanych przez dyrektora I. P. za zgodą Kuratorjum.

§ 15. Wysokość uposażenia dyrektora i honorarjów prelegentów ustala się drogą umów, które podlegają zatwierdzeniu ze strony Zarządu T-wa I. P.

Sekretariat.

§ 16. Sekretariat I. P. załatwia wszystkie sprawy, związane z administracją I. P.

Na czele sekretariatu stoi sekretarz I. P., odpowiedzialny przed dyrektorem I. P. za całokształt spraw administracyjnych i kasowych. Sekretarzowi podlegają bezpośrednio inni urzędnicy i funkcjonariusze Instytutu Pedagogicznego.

Sekretarz prowadzi kancelarię I. P., korespondencję w poręczonym zakresie, ewidencję słuchaczy, wydanych świadectw, składanych egzaminów przez słuchaczy, wydatkuje pieniądze na cele, co do których uzyskał zgodę ze strony dyrektora I. P., kontroluje księgę opłat, wpływów kasowych i t. p.

Obowiązki podległego pomocniczego personelu określa dyrektor Instytutu Pedagog.

Słuchacze.

§ 17. Słuchacze I. P. dzielą się na zwyczajnych, nadzwyczajnych i hospitantów. Słuchaczem zwyczajnym może być każdy(a) nauczyciel(ka) szkoły średniej, ogólnokształcącej, zawodowej, o ile posiada pełne kwalifikacje do nauczania oraz szkół powszechnych, mogących

się wykazać ponadto świadectwem z ukończonego Wyższego Kursu Nauczycielskiego, Instytutu Nauczycielskiego wzgl. Pedagogjum. Na czas przejściowy aż do odwołania może słuchaczem być każdy ustalony(a) w służbie nauczyciel(ka) szkoły powszechnej.

Słuchaczem nadzwyczajnym może być każdy(a) nauczyciel(ka) nie odpowiadający(a) powyższym warunkom.

Hospitantem może być każda osoba, interesująca się problemami wychowania, o ile przyjęciu jej nie stanie na przeszkodzie brak miejsca w sali wykładowej lub w pracowni. O przyjęciu hospitanta rozstrzyga dyrektor I. P. po porozumieniu się z wykładowcą danego przedmiotu.

Słuchacz nadzwyczajny może zostać słuchaczem zwyczajnym, o ile w ciągu studjów odpowie warunkom wymaganym dla przyjęcia słuchacza zwyczajnego.

Słuchacze nadzwyczajni dopuszczeni są narówni ze zwyczajnymi nie tylko do wykładów, ale i do ćwiczeń, kolokwjów i seminarjów, nie otrzymują jednak świadectw z ukończenia I. P.

Przy wpisie należy przedłożyć dokumenty, na podstawie których kandydat prosi o przyjęcie, podpisać deklarację, wpisać wykłady ogłoszone do indeksu i arkusza personalnego. Słuchacze są obowiązani do regularnego uczęszczania na wykłady i brania udziału w przepisanych ćwiczeniach.

O p ł a t y.

§ 18. Każdy słuchacz zwyczajny opłaca zł 5.— (jednorazowo) wpisu i zł 120.— rocznie czesnego. Czesne może być uiszczane rocznie, półrocznie, lub miesięcznie (zgóry); o ile nie jest uiszczane za cały rok, słuchacz podpisuje deklarację, zobowiązującą go do całorocznego uczestnictwa w kursie. Słuchacze nadzwyczajni i hospitanci wpłacają zł 5.— wpisu oraz czesne zależnie od ilości wziętych wykładów i ćwiczeń. Opłaty oblicza się według normy, wynoszącej zł 1.— za każdą godzinę wykładu (trzykwateransowego). O ile słuchacz nadzwyczajny lub hospitant zapisuje się od razu na cały kurs, wówczas opłaty wynoszą tyle, ile dla słuchacza zwyczajnego. Wszyscy słuchacze zwyczajni i nadzwyczajni otrzymują prawo do korzystania w ciągu studjów z biblioteki I. P. bez specjalnych opłat oraz prawo 20% opustu przy nabywaniu biuletynu I. P. i innych wydawnictw naukowych.

Korzystanie z biblioteki I. P. oraz innych urządzeń urzędów naukowych dla hospitantów i osób, które nie są równocześnie słuchaczami I. P. jest połączone z opłatą, której wysokość oznacza odpowiedni regulamin.

Taksa za egzamin wynosi po zł 6.— za każdy przedmiot, za ocenę pracy dyplomowej zł 10.—, za wydanie duplikatu świadectwa zł 3.—.

Program i organizacja studjów i pracy.

§ 19. Rok szkolny dzieli się na trzy trymestry: pierwszy trwa od 15 września do 15 grudnia, drugi od 16 grudnia do 15 marca, trzeci od 16 marca do 15 czerwca.

Ferje świąteczne Bożego Narodzenia trwają od 22 grudnia do 15-go stycznia włącznie, Wielkiej Nocy od niedzieli Palmowej do drugiej niedzieli po świętach.

Wpisy odbywają się w dwóch terminach: od 10 do 20 czerwca i od 1 do 15 września. Późniejsze zgłoszenia wymagają zgody Rady Pedagogicznej.

§ 20. Program pracy Dwuletniego Studium I. P. obejmuje całość kształt zagadnień pedagogicznych, traktowanych zgodnie z celami I. P., ustalonymi w §§ 1—5 niniejszego statutu.

Dzieli się on na:

I. Przedmioty pomocnicze:

- a) logika i metodologia,
- b) filozofja,
- c) biologia wychowawcza.

II. Przedmioty główne: Dział A (Przedmioty pedagog.):

- a) psychologia pedagogiczna,
- b) „ ogólna,
- c) socjologia wychowania,
- d) historia wychowania,
- e) pedagogika ogólna,
- f) dydaktyka ogólna,
- g) „ poszczególnych przedmiotów,
- h) ustawodawstwo szkolne i organizacja szkolna,
- i) higiena szkolna.

Dział B (Przedmioty specjalne):

- a) język polski i literatura polska,
- b) historia,
- c) geografia,
- d) zoologia i botanika.

Dział C (Studjum pracy społeczno-oświatowej):

- a) wychowanie obywatelsko-państwowe,
- b) oświata pozaszkolna.

III. Praktyka szkolna:

- a) hospitacje w szkołach,
- b) lekcje pokazowe.

IV. Przedmioty dodatkowe nadobowiązkowe:

- języki obce nowożytne,
- higiena mowy,
- estetyka żywego słowa.

V. Seminarja i pracownie:

- seminarium psychologiczne,
- „ pedagogiczne,
- „ polonistyczne,
- „ historyczne,
- pracownia geograficzna,
- „ przyrodnicza.

Rozkład przedmiotów
na okres dwuletni przedstawia się następująco:

Dział	I rok studjów	II rok studjów
	Przedmioty	Przedmioty
I	Logika, metodologia Filozofja Biologia wychowawcza	_____
II	Psychologia pedagogiczna Psychologia ogólna Socjologia wychowania Pedagogika ogólna Dydaktyka ogólna _____ _____ _____	Psychologia pedagogiczna _____ _____ Pedagogika ogólna _____ Historja wychowania Dydaktyka poszczególnych przedmiotów Ustawodawstwo szkolne i organizacja szkolna Higjena szkolna
II B	Język polski i literatura Historja Geografja Zoologia i botanika	Repetytoria w zakresie ma- terjału przerobionego w I-ym roku studjum
II C	Wychowanie obywatelsko- państwowe _____	_____ Oświata pozaszkolna
III	_____	Praktyka szkolna
IV	Języki obce, nowożytnie Higjena mowy Technika żywego słowa	Języki obce nowożytnie Higjena mowy Technika żywego słowa
V	Seminarja i pracownie	Seminarja i pracownie

§ 21. Dział II B ma na celu nietylko pogłębianie naukowego wykształcenia słuchaczy, ale również zdobycie przez nich naukowych metod pracy i pobudzanie ich w pewnej mierze do samodzielnej pracy ze szczególniejszem uwzględnieniem momentu regionalnego śląskiego.

Z grupy przedmiotów dział II A (dydaktyka poszczególnych przedmiotów i dział II B, przedm. spec.) przysługuje słuchaczowi prawo wyboru jednego przedmiotu, odpowiadającego jego specjalności.

Udział w pracach seminarjum psychologicznego i pedagogicznego jest obowiązkowy dla wszystkich słuchaczy; ponadto każdy słuchacz obowiązany jest do wzięcia udziału w pracach jednego z seminarjów, odpowiadającego wybranemu przez niego przedmiotowi z działu II B.

Praktyka szkolna polega na:

a) lekcjach pokazowych, prowadzonych przez słuchaczy w szkole ćwiczeń;

b) zwiedzaniu szkół doświadczalnych i zawodowych;

c) „ instytutcyj pracy oświatowej pozaszkolnej;

d) „ pracowni psychologicznych i poradni zawodowej;

e) „ instytutcyj dzieci anormalnych.

Po każdej lekcji pokazowej odbywa się konferencja dyskusyjna.

§ 22. Metoda pracy w I. P. ma charakter częściowo wykładowo-dyskusyjny, częściowo seminaryjny i laboratoryjny. Idzie głównie o możliwie największą aktywność ze strony słuchaczy.

Silny nacisk kładzie się na samodzielne przetrwanie przez słuchaczy pewnej ilości dzieł naukowych, wskazanych przez odnośnych prelegentów.

§ 23. Z końcem Dwuletniego Studium winien słuchacz wykazać się pracą dyplomową w zakresie jednego z głównych przedmiotów, wykładanych w I. P. (§ 20 II), z wyjątkiem działu B.

Praca dyplomowa winna wykazać, że kandydat opanował należycie literaturę danego zagadnienia, opracował metodycznie materiał i wysnuł pewne wnioski.

Pisemne zgłoszenia o podanie tematu pracy dyplomowej składają słuchacze w Sekretarjacie I. P. w II roku studjum, najpóźniej do 10-go stycznia.

§ 24. Obok powyższych prac organizuje I. P.:

1. Powszechne wykłady z pedagogji i dziedzin pokrewnych w siedzibie I. P. i na prowincji;

2. kursy i konferencje pedagogiczne;

3. wykłady regionalne z dziedziny historii, kultury, zjawisk przyrodniczych i geograficznych Śląska;

4. prowadzi bibliotekę pedagogiczną, kieruje czytelnictwem pedagogicznym, organizuje wystawy i pokazy bibliograficzne z zakresu pedagogji;

5. prowadzi szkołę doświadczalną;

6. organizuje i utrzymuje Muzeum Twórczości dziecka;

7. wydaje periodyczny Biuletyn I. P. „Chowanę“;

8. wydaje dzieła naukowe z zakresu teorii wychowania i nauczania;

9. prowadzi stałą bibliografię pedagogiczną z literatury polskiej i obcych;

10. prowadzi poradnię w sprawie wychowania dla szerokich sfer społeczeństwa;

11. wciąga szersze sfery nauczycielstwa do pracy teoretyczno-pedagogicznej przez t. zw. Sekcje współpracy.

Egzaminy, dyplom, uprawnienia.

§ 25. Słuchacze składają egzaminy przy końcu każdego roku szk. Warunkiem dopuszczenia do egzaminów jest uzyskanie zaświadczenia frekwencji ze strony odnośnych prelegentów. Po zaświadczeniu to zgłasza się każdy słuchacz w dniach ostatnich dwóch wykładów danego cyklu osobiście u danego prelegenta, który stwierdza fakt regularnego uczęszczania na wykłady przez umieszczenie podpisu w książeczce legitymacyjnej słuchacza w rubryce „uwagi”.

Egzamin przy końcu I-go roku studiów obejmuje następujące przedmioty:

1. Psychologia pedagogiczna (z I r. studjum).
2. Pedagogika ogólna (z I r. studjum).
3. Dydaktyka ogólna.
4. Biologia lub socjologia wychowania (do wyboru).
5. Przedmiot wybrany z działu II B (§ 20).

Przy końcu II roku studiów winien kandydat poddać się egzaminowi z:

1. Psychologii pedagogicznej z zakresu II roku studjum.
2. Pedagogiki ogólnej.
3. Historji wychowania.
4. Higjeny szkolnej.
5. Dydaktyki przedmiotu wybranego (dział II B).

Warunkiem zapisania się na drugi rok studiów jest złożenie egzaminów z przedmiotów obowiązkowych, objętych programem I roku studiów.

Kandydaci, którzy nie złożyli egzaminów najwyżej z jednego z przedmiotów, objętych programem I-go roku studiów, mogą zapisać się warunkowo na drugi rok z tem jednakowoż, że złożą przepisany egzamin w terminie dodatkowym pod rygorem unieważnienia dokonanego wpisu.

Kandydaci reprobowani przy egzaminie składają pisemne zgłoszenia na ręce dyrektora do powtórnego egzaminu, którego termin ustala dyrektor I. P. z początkiem roku szkolnego. Egzamin składać można trzy razy.

O terminie egzaminów zawiadamia dyrektor I. P. Wydział Oświecenia Publicznego w Katowicach, który ma prawo wydelegować swego przedstawiciela w charakterze obserwatora.

Egzamin z dydaktyki szczegółowej składa się z części praktycznej (lekcja pokazowa) i teoretycznej. Dyrektorowi I. P. przysługuje prawo zwalniania słuchaczy z części praktycznej egzaminu dydaktyki na wniosek odnośnego profesora.

§ 26. Do egzaminu mogą być dopuszczeni tylko słuchacze zwyczajni. Egzaminy odbywają się tylko ustnie w obecności dyrektora I. P. względnie wydelegowanego przez dyrektora członka Rady Pedagogicznej.

O wyniku egzaminu rozstrzyga egzaminator danego przedmiotu a wynik określa się stopniami: bardzo dobry, dobry, dostateczny i niedostateczny.

Z egzaminu prowadzi się protokół.

§ 27. Zgłoszenie do egzaminu następuje pisemnie w terminie ogłoszonym na tablicy I. P., przy równoczesnem uiszczeniu taksy egzaminacyjnej (§ 18).

Z pomyślnie złożonego egzaminu otrzymuje słuchacz zaświadczenie.

§ 28. Z przedmiotów nieobjętych egzaminem, słuchacze mogą składać kolokwja bezpośrednio po zakończeniu cyklu danego wykładu. Z pomyślnie zdanego kolokwjum wydaje się poświadczenie, które jest wskaźnikiem dążeń i zainteresowań słuchacza.

§ 29. Po ukończeniu dwuletnich studiów otrzymuje słuchacz dyplom ukończenia I. P., o ile wykaże się:

1. zaświadczeniem złożonych egzaminów, przewidzianych programem;
2. zaświadczeniem o czynnym udziale w pracowniach i zajęciach praktycznych;
3. potwierdzeniem właściwego profesora, stwierdzającego przyjęcie pracy dyplomowej w zakresie jednego z głównych przedmiotów, wykładanych w I. P.

§ 30. Uprawnienia absolwentów I. P. określa postanowienie Ministra WR i OP z dnia 27 września 1932 r. Nr. II-21619/31 (Dz. Urz. Min. WR i OP 1932 Nr. 6 poz 76), w myśl którego na podstawie art. 45 ustawy z dnia 9 paźdz. 1928 r. o uposażeniu funkcjonariuszy państwowych i wojska (Dz. U. R. P. Nr. 116 poz. 924) dyplom ukończenia Instytutu Pedagogicznego w Katowicach począwszy od roku szkoln. 1931/32 uznany jest za równorzędny ze świadectwem, uzyskanem przez złożenie specjalnego egzaminu zawodowego.

§ 31. Celem utrzymania kontaktu z absolwentami I. P. Dyrekcja Instytutu Pedagogicznego:

1. umożliwia im udział w wykładach i konferencjach naukowych, organizowanych przez I. P.;
2. udostępnia bibliotekę i czytelnię czasopism;
3. powołuje do współpracy w zespołach naukowych;
4. umieszcza ich prace w czasopiśmie „Chowanna“;
5. zwołuje doroczne zjazdy absolwentów celem:

- a) stwierdzenia dorobku ich pracy,
- b) pobudzenia i podtrzymywania w nich głębszego zainteresowania dla żywego ruchu umysłowego,
- c) udzielania rad i wskazówek co do dalszej pracy samokształceniowej.

§ 32. Niniejszy statut organizacyjny wchodzi w życie z dniem 1 października 1932 r.

