

*Dublet*

*Wydano z dubletu  
Bibl. Uniw. w Łodzi*

# CHOWANNA

KWARTALNIK POŚWIĘCONY  
NAUKOWYM ZAGADNIENIOM  
WYCHOWANIA



ZESZYT I.

1931.

350074. 1931.  
II

WYDAWNICTWO  
INSTYTUTU PEDAGOGICZNEGO W KATOWICACH

4747 1931

II

„CHOWANNA“

WYCHODZI KWARTALNIE POD REDAKCJĄ

Dra MIECZYŚŁAWA ZIEMNOWICZA

W KRAKOWIE.

ZE WSPÓŁPRACĄ REDAKCYJNĄ:

PP. PROF. DR. J. CZEKANOWSKIEGO (Lwów)

PROF. DR. ST. KOTA (Kraków)

PROF. DR. B. NAWROCZYŃSKIEGO (Warszawa)

WŁ. RADWANA (Warszawa)

PROF. DR. S. SZUMANA (Kraków)

PROF. DR. F. ZNANIECKIEGO (Poznań)

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

Adres Administracji: Instytut Pedagogiczny, Katowice,  
Wojewódzka 45.

W-74/9925

4.9. 150-7

Cena zeszytu w kraju . . . . . zł 5.—

Prenumerata półroczna . . . . . zł 9.—

Do prenumeraty zagran. dolicza się koszty opakowania i przesyłki.



022/53

Pracownia Śląska

## OD WYDAWNICTWA

---

X-65179  
4741 II

1931

Rozpoczynamy trzeci rocznik „Chowanny” w zmienionych warunkach. Prof. Dr. Z. Mysłakowski zrezygnował z dalszego redagowania naszego kwartalnika. Forma zewnętrzna, która swym wyposażeniem luksusowem przewyższała analogiczne wydawnictwa nawet najbogatszych narodów, staje się skromniejsza, chociaż zawsze jeszcze dostatnia. Cel wydawnictwa doznaje pewnego przesunięcia od czystej teorii w stronę więcej praktycznego ujmowania problemów wychowania. Chcemy wydawnictwo nasze związać z życiem szkolnem i pracami Instytutu Pedagogicznego.

Będziemy więc dążyć do tego, aby „Chowanna”

1. budziła zainteresowanie dla naukowego traktowania zagadnień pedagogicznych;
2. zachęcała nauczycielstwo do podejmowania prac naukowych w zakresie dla siebie dostępnym;
3. informowała czytelników o współczesnych problemach pedagogicznych.

„Chowanna” będzie poniekąd uzupełnieniem wykładów Instytutu Pedagogicznego oraz organem rejestrującym jego pracę.

Pragnieniem naszym jest nawiązać ściślejszy kontakt z nauczycielstwem, przeżywać jego zmagania się, by dojść do lepszego zrozumienia procesu wychowawczego i tem pewniejszego opanowania metod działania. „Chowanna” otworzy więc chętnie dział zapytań i odpowiedzi w sprawach, które budziły wątpliwości lub trudności w wykonywaniu pracy wychowawczej.

Prosimy naszych Czytelników, aby stali się współpracownikami „Chowanny” i dzielili się z Redakcją wszelkimi uwagami i życzeniami.

Spodziewamy się, że „Chowanna”, której redakcję objął Dr. Mieczysław Ziemiłowicz, znany w szerokich kołach nauczycielskich pedagog, potrafi odpowiedzieć wymaganiom i spełnić oczekiwania naszych Czytelników.

*Wszelkie pisma przeznaczone dla Redakcji prosimy kierować pod adresem redaktora (Kraków, ul. św. Marka 5, II p.), pisma przeznaczone dla Administracji pod adresem Instytutu Pedagogicznego (Katowice, ul. Wojewódzka 45).*

*Instytut Pedagogiczny  
jako Wydawca.*

---



JAN HULEWICZ

## NIEWYZYSKANA ROLA HISTORJI WYCHOWANIA WE WSPÓŁCZESNEM SZKOLNICTWIE POLSKIM

---

### I.

Potężniająca fala tendencji antihistorycznych, których przejawy wyczuć się dają wyraźnie w każdej niemal dziedzinie życia, stanowi niewątpliwie jedno z charakterystycznych znamion współczesnej epoki. Antihistoryzm stał się dziś powszechnie modny i popularny. Jest on wynikiem ewolucji stosunków społeczno-gospodarczych i kulturalnych wieku XIX i XX, a może w jeszcze większej mierze produktem błyskawicznego rozwoju współczesnej techniki.<sup>1</sup> Imponujący rozwój wynalazków, udogodnień technicznych, racjonalizacja pracy i mechanizacja życia sprawiły, iż kultura współczesna w coraz większym stopniu stoi pod znakiem panowania techniki. Kierunek zaś rozwojowy współczesnego ustroju kapitalistycznego podsyca i umacnia panowanie technicyzmu. Toteż technicyzm stał się czemś więcej, niż był dotychczas, urósł do rozmiarów poglądu na świat, stara się wytworzyć pewien odrębny, swoisty styl współczesnej kultury. Pozytywnie styl nie został dotąd jasno i wyraziście skryształizowany, rodzi się on i tworzy, ale negatywnie sformułował się on dostatecznie otwarcie i stanowczo: jest nim antihistoryzm. Chęć zerwania z tradycją, ignorowanie dotychczasowych zdobyczy ludzkości, jej dorobku kulturalnego, w parze idą z apoteozą i afirmacją współczesności, jako epoki, mającej przynieść nowe formy bytowania i nową kulturę. Te tendencje — będące wynikiem rozwoju współczesnej techniki i kapitalizmu — sukcesu nadspodziewanie doznają niekiedy ze strony wręcz przeciwniej i całkiem nieoczekiwanej: ze strony całkowicie opacznie pojmowanej dążności do demokratyzacji, ze strony mechanistycznie

---

<sup>1</sup> Por. nal. znamienne wypowiedzenie Henryka Forda: „All history is bunk“ („Wszelka historia, to pusta gadanina“) — cytat wzięty z książki prof. Romana Dyboskiego „Stany Zjednoczone Ameryki Północnej“, Lwów — Warszawa 1930, str. 319.

ujmującego sprawy skrajnego egalitaryzmu. Wydobywające się na wierzch i czoło życia społecznego nowe warstwy — sugerowane niekiedy przez płytkie doktrynerstwo — z dumą podkreślają swój ahistorycyzm i do tradycji historycznej odnoszą się nieraz z nieukrywaną niechęcią i lekceważeniem. Trzeba jednak z całym naciskiem podkreślić, że o ile antihistorycyzm, źródło mający w rozwoju techniki, jest bezwzględny, o tyle antihistoryzm, wynikający z opacznie pojętego demokratyzmu, jest wyznawany przez pewne tylko koła społeczne,<sup>1</sup> a co więcej, zdecydowana większość tego obozu wyraźnie się od niego odżegnywa.

Tak więc, choć niekiedy z biegunowo przeciwnych założeń wyrastając, współczesny antihistoryzm jest tendencją niewątpliwie bardzo silną, aktywną i usiłującą ogarnąć całość dzisiejszej kultury.

Przedmiotem jego ataków stała się w pierwszej linii humanistyka. W naszą bowiem coraz bardziej materialistyczną i ahistoryczną epokę wnosi humanistyka wiew idealizmu, tchnienie epok minionych, uczy poszanowania dla tradycji kulturalnej. Ostrze antihistoryzmu współczesnego skierowało się przede wszystkim przeciwko filologii klasycznej. Gwałtowny atak przeciwko filologii na terenie szkolnictwa — atak odgrzebujący arsenał argumentów Spencerowskich obok popularnych hasel dnia dzisiejszego — jest najjaskrawszym może symptomatem antihistoryzmu. W innej, zmienionej formie, przejawił się w każdej niemal dziedzinie humanistyki.<sup>1</sup>

Nie mógł — rzecz naturalna — ominąć także i nauk pedagogicznych. *Wyrazem antihistoryzmu na terenie nauk pedagogicznych stało się lekceważenie i niedocenianie historii wychowania.* Gdy antihistoryzm na ternie innych działów humanistyki wywołał silną reakcję i wobec wiekowej tradycji tych nauk jego działanie nie mogło być zbyt szkodliwe, na terenie nauk pedagogicznych, których ściśle naukowy rozwój jest wynikiem ostatnich dziesiątków lat, stał się on specjalnie groźny i szkodliwy. Tutaj silny rozwój psychologii eksperymentalnej, w początkach swych nadmiernie ufnej w swe możliwości rozwojowe, zdawał się zapowiadać nową erę pedagogiki, wobec której dotychczasowy dorobek pedagogiczny epok minionych wydawał się zgoła błady i nieistotny. Z tych też kół — może ściśle niesformułowane ile raczej uczuciowo wyczute — wyszły głosy lekceważące rolę historii wychowania w zespole nauk pedagogicznych. Lek-

<sup>1</sup> Por. nał. choćby głośną u nas książkę W. Radwana „Postulaty w sprawie ustroju szkolnictwa w Rzeczypospolitej Polskiej. Warszawa 1925.

<sup>2</sup> Ciętą a dobrą odpowiedź zwolennikom antihistoryzmu w zakresie nauczania polonistyki dał W. Barbasz w artykule „System czy historia literatury polskiej w szkole średniej“, Przegląd Humanistyczny, 1930, zeszyt 1.

ceważenie historii wychowania zwłaszcza na terenie polskim wobec niskiej kultury pedagogicznej stało się objawem codziennym.

Dążnościom tym należałoby się sprzeciwić jak najbardziej stanowczo, grożą bowiem one zatrutą i upadkiem i tak niewysokiej naszej kultury pedagogicznej. Historia wychowania bowiem — a nie inny dział nauk pedagogicznych — może wytworzyć to, co nazywamy kulturą pedagogiczną, to jest, żywy stopień zainteresowania i zrozumienia szerokich warstw dla spraw pedagogicznych, zrozumienie związku spraw pedagogicznych z podłożem społeczno-kulturalnem epoki i krytyczne spojrzenie na sprawy natury wychowawczej, wyostrzone w ujmowaniu zagadnień nie z punktu widzenia doraźnych celów, lecz w perspektywie wieków.

I tu z całym naciskiem podkreślić należy, że takie sformułowanie celów i zadań historii wychowania w urobieniu kultury pedagogicznej wyszło nie z kół historyków, lecz z ust wybitnego socjologa i pedagoga francuskiego — Emila Durkheima. Stworzywszy szkołę socjologiczną, która wywarła przemożny wpływ na cały szereg nauk pokrewnych,<sup>1</sup> Durkheim niesłuchanie mocno głosił konieczność oparcia kultury pedagogicznej — które to pojęcie właściwie przez niego sformułowane zostało — na podłożu historycznym. Durkheim z niezwykłą precyzyjnością udowodnił jak najściślejszy związek form wychowawczych z podłożem społecznym i kulturalnem. Jego to zasługa w pierwszej linii, że pojęcie tego związku stało się elementarną niemal i zasadniczą prawdą.

„Studując historycznie — pisze on<sup>2</sup> — sposób kształcenia się i rozwoju systemów wychowawczych, zauważyć można, że zależne są one od religii, organizacji politycznej, stopnia rozwoju nauk, stanu przemysłu i t. d. Oderwane od tych wszystkich przyczyn historycznych stają się niezrozumiałe... „Tak więc, choćby tylko dla ustalenia przedwstępnego pojęcia wychowania, dla określenia rzeczy, którą się tak mianuje, obserwacja historyczna okazuje się nieodzowną.“

Ustaliwszy w ten sposób związek form wychowawczych z życiem społecznym przechodzi z kolei Durkheim do umotywowania potrzeby badań historyczno-wychowawczych. Aby bowiem dobrze wnikać choćby tylko we współczesny system wychowawczy, „nie wystarczy rozważyć go takim „jakim jest dzisiaj, bo system wychowawczy jest owocem historii, który tylko historia sama

<sup>1</sup> Wielki wpływ Durkheima na cały szereg nauk w zakresie metodologicznym podkreśla ostatnio *Daniel Essertier* w pracy *Philosophes et savantes français du XX-e siècle. Extraits et notices V. La Sociologie*. Paris, Alcan 1930.

<sup>2</sup> Cytuję wedle „Źródeł do historii wychowania“ prof. *Kota*, t. II, str. 392 i nast.



wytlómaczyć może. Jest on prawdziwą instytucją społeczną. Nie ma innej, któraby wierniej odzwierciedlała historję kraju. Szkoły francuskie są ujawnieniem i wyrazem ducha francuskiego, nie można więc zupełnie wyrozumieć, czem one są, patrząc tylko na cel, do którego dążą, jeśli się nie wie, co stanowi naszego ducha narodowego, jakie są jego rozmaite pierwiastki, tak zawisłe od przyczyn trwałych i głębokich, jak przeciwnie zależne od działania czynników mniej albo więcej przygodnych czy przejściowych: a są to wszystko zagadnienia, które jedynie analiza historyczna może rozstrzygnąć. Rozprawia się często o tem, jakie miejsce należy przyznać szkole elementarnej w całokształcie naszej organizacji szkolnej i życiu ogólnem społeczeństwa. Ale zagadnienia się nie rozstrzygnie, jeśli nie wiadomo, jak się nasza organizacja szkolna kształtowała, skąd pochodzą jej cechy charakterystyczne, co określiło w przeszłości stanowisko, jakie było szkole powszechnej wyznaczone, jakie są przyczyny, które ułatwiały albo utrudniały jej rozwój i t. d.

Tak więc historia szkolnictwa a przynajmniej oświaty narodowej, jest pierwszą z propedutyk do kultury pedagogicznej. Rozumie się, że jeżeli chodzi o pedagogikę szkół elementarnych, to trzeba przede wszystkim zapoznać się z historją nauczania elementarnego. Ale dla powodu wyżej przytoczonego nie może ono być zupełnie oderwane od obszerniejszego systemu szkolnego, którego stanowi tylko część.

Ale system szkolny nie składa się tylko z ustalonych praktyk, z metod, uświęconych zwyczajem, a przekazanych dziedzictwem przeszłości. Objęte są w nim ponadto dążenia ku przyszłości, pragnienia, rwące się ku nowemu ideałowi, mniej albo więcej wyraźnie przewidzianemu. Trzeba dobrze poznać te dążenia, aby móc ocenić, jakie im miejsce należy przyznać w rzeczywistości szkolnej. Wyrażają się one w doktrynach pedagogicznych; historia tych doktryn winna uzupełniać historję nauczania i szkolnictwa.

Możnaby sądzić wprawdzie, że, aby do tego celu dojść, historia ta nie potrzebuje sięgać bardzo w głąb czasów, może bez niedogodności być zupełnie krótka. Czyż nie wystarczy poznać teorie, między które dzielią się umysły współczesnych? Wszystkie inne z wieków dawniejszych są dzisiaj przebrzmiałe i zdawaćby się mogło mają tylko wartość erudycyjną.

Sądzimy jednak, że modernizm ten może tylko rozrzedzić jedno z głównych źródeł, w których winna się zasilać refleksja pedagogiczna.

I rzeczywiście teorie najnowsze nie zrodziły się od wczoraj, są one dalszym ciągiem tych, co je poprzedziły, bez których w następstwie tego nie mogą być zrozumiane; i tak rozpatrując jedno po drugim dla wykrycia przyczyn istotnych donioślejszego prądu pedagogicznego, trzeba naogół sięgnąć dość głęboko wstecz. Jedynie pod tym warunkiem osiągnie się jakie takie upewnienie, że



poglądy nowe, najbardziej roznamiętniające umysły, nie są tylko błyskotliwymi improwizacjami, skazanymi na szybkie utonięcie w zapomnieniu. I tak n. p., aby zrozumieć obecną dążność nauczania poglądowego, rzeczowego, któreby można nazwać realizmem pedagogicznym, nie powinno ograniczyć się do rozpatrzenia, jak ono się wypowiada u tego albo innego z współczesnych, ale trzeba sięgnąć do chwili, w której bierze początek, to jest do połowy wieku XVIII we Francji i do schyłku wieku XVII w niektórych krajach protestanckich.

Tem samem, że zostanie nawiązana do pierwszych swoich początków, pedagogia realistyczna przedstawi się nam w zupełnie innem świetle; będzie można sobie lepiej zdać sprawę, że tkwi ona w głębokich przyczynach bezosobistych, działających u wszystkich ludów Europy. A równocześnie zdobędzie się lepsze warunki do poznania jakości przyczyn, a w następstwie tego i prawdziwego osądzenia doniosłości tego ruchu. Z drugiej jednak strony ten prąd pedagogiczny ukształtował się w sprzeczności z prądem przeciwnym, nauczania humanistycznego i książkowego. Nie można więc zdrowo ocenić pierwszego jak tylko pod warunkiem zaznajomienia się z drugim; i otóż trzeba nam sięgnąć daleko jeszcze głębiej w historję. Ta historja pedagogji, aby mogła wydać pełne owoce, nie może zresztą być oddzielona od historji nauczania. Bo choć je wymieniamy osobno, są one w rzeczywistości z sobą nierozdzielne. Gdyż w każdej dobie teorie zależą od stanu nauczania, który odzwierciedlają, nawet wtedy mu się przeciwstawiają: z drugiej zaś strony, o ile wywierają wpływ, przyczyniają się one do jego ustalenia.

Kultura pedagogiczna musi mieć szeroką podstawę historyczną. I tylko pod tym warunkiem pedagogia będzie mogła ująć przed zarzutem, który jej często stawiano i który mocno zaszkodził jej wziętości. Zbyt wielu pedagogów, a między nimi najślawniejsi, podjęło budowanie swoich systemów bez uwzględniania tego wszystkiego, co istniało przed nimi.

Poza tem codzienna pedagogja, której każdy nauczyciel potrzebuje dla oświecenia i kierowania swojej praktyki każdodzienniej, wymaga mniej zapалу namiętnego i jednostronnego, raczej więcej metody, więcej poczucia rzeczywistości i trudności wielorakich, którym należy stawić czoło. Poczucie to rozumie się dać może tylko kultura historyczna.

Jedynie historja nauczania i pedagogji pozwoli określić cele, jakie każdej chwili ma sobie stawić wychowanie.<sup>41</sup>

Przytoczony — może zbyt długi — cytat z pism Durkheima jest najlepszem chyba uzasadnieniem roli historji wychowania

<sup>41</sup> Prof. Kot: Źródła do historji wychowania tom II, str. 400—403.

w urobieniu kultury pedagogicznej, i to uzasadnieniem tem wymowniejszem, że pochodzi ono od pedagoga i filozofa, a nie historyka.

Do tych argumentów Durkheima dołączają się niemniej ważne motywy, przytoczone przez prof. Stanisława Kota w „Historji wychowania”.<sup>1</sup> Historyczne ujmowanie spraw pedagogicznych kryje w sobie potężne walory emocjonalne i narodowe. Z zetknięcia się z potężnymi postaciami wielkich reformatorów pedagogicznych płynie strumień ożywczego entuzjazmu, podnoszący urok pracy pedagogicznej, — podobnie jak tylko historia wychowania zdolna jest wykazać odrębność narodową tradycji pedagogicznych. Dla narodu — który lubi się chlubić tradycją Konarskiego i Komisji Edukacji Narodowej — nie powinna być obojętna historia myśli pedagogicznej, która jedynie zdolna jest wykazać udział i wkład polski w dorobku pedagogicznym całej ludzkości. Tylko historia wychowania może unaocznic swoistość i odrębność polskiej myśli pedagogicznej i wzbudzić do niej uczuciowy kult i pietyzm, a usunąć wyświechtane frazesy, któremi się dziś najczęściej pokrywa obojętność dla wysiłków pedagogicznych polskich w dawnych wiekach.

Streszczamy się. *Historja wychowania*, wykazując:

1. związek form wychowawczych z podłożem społecznym i kulturalnym,

2. związek form wychowawczych z rozwojem nauk i prądami umysłowymi i moralno-religijnymi,

3. odrębność i zasługi poszczególnych narodów na polu wychowania,

4. wyrabiając zmysł i perspektywę historyczną, pozwalającą na krytyczne ujęcie zagadnień pedagogicznych,

5. kryjąc w sobie potężne źródło walorów emocjonalnych, *jest pierwszorzędnym środkiem w wytworzeniu kultury pedagogicznej. Stąd w zespole nauk pedagogicznych musi zajmować stanowisko równorzędne z pedagogiką i psychologią pedagogiczną. W następstwie zaś dalszem należy otoczyć możliwie największą opieką zarówno jej rozwój naukowy jak i nauczanie tego przedmiotu we wszystkich typach uczelni pedagogicznych.*

## II.

Satn zaś obecny — zarówno jeśli idzie o realizację poczynąń czysto naukowych jak i poziom nauczania historii wychowania we wszystkich zakładach pedagogicznych — daleki jest

<sup>1</sup> *Historja wychowania*, str. 9—10.

bardzo od spełnienia choćby dość ciasno i wąsko pojętych wymagań w tym zakresie. Los to wprawdzie wspólny wszystkich nauk pedagogicznych w Polsce, ale o ile w zakresie pedagogiki i psychologii pedagogicznej w ostatnich latach widać pewien wysiłek ze strony najwyższej naszej magistratury szkolnej, by podnieść poziom tych nauk, o tyle historia wychowania dalej — mimo że nawet teoretycznie uznaje się niekiedy jej wagę — pozostaje w praktyce niedoceniana, a rozwój jej pozostawiony jest inicjatywie samych pracowników.

Stan badań naukowych w zakresie historii wychowania został dwukrotnie ujęty przez prof. Stanisława Łempickiego w rozprawach: 1. „Dzieje szkolnictwa i wychowania w Polsce“ (stan badań i postulaty) jako referat na IV Zjazd Historyków Polskich w Poznaniu w r. 1925 i 2. w roku 1928 w artykule „Potrzeby historii oświaty, szkolnictwa i wychowania w Polsce“ w X tomie „Nauki Polskiej“. Jako nauka młoda, wyrębiająca sobie na terenie polskim dopiero szlaki rozwojowe, nie może poszczycić się wynikami bardzo rozległymi. Przyczynia się do tego w pierwszej linii brak solidnego oparcia materialnego. „Niezrozumienie ważności sprawy u naszych decydujących czynników oświatowych — pisze prof. Łempicki<sup>1</sup> — zwłaszcza w latach ubiegłych, brak silniejszej organizacji pracy i zawsze koniecznych podniet — wszystko to wpływało hamująco na intensywność wysiłków badawczych i na produkcję piśmienniczą w tym zakresie“. Słowa te odzwierciedlają dobrze i dzisiejszy stan kwestii na tem polu.

Z postulatów naukowych kilka nabiera dziś specjalnej aktualności i znaczenia. Do takich należałyby:

1. bibliografja pedagogiczna,
2. kwestja badań nad wiekiem XIX i XX.

1. Brak repertorium bibliograficznego paraliżuje pracę nad jakimkolwiek zagadnieniem, skazując pracowników na długotrwałe, niezawsze owocne poszukiwania bibliograficzne. Historia wychowania czeka na swego Estreichera czy Finkla. Nadzieje związane z ewentualną publikacją bibliografji pedagogicznej Karbowiaka, będącej w depozycie w Polskiej Akademii Umiejętności, należałoby poddać poważnej rewizji. Zarówno bowiem układ materiału jak i jego zasięg każą wyrazić wątpliwość co do celowości wydania bibliografji pedagogicznej Karbowiaka. Piszący te słowa miał możliwość zapoznać się z rękopisem Karbowiaka i skonstatować na konkretnym przykładzie jej daleko posuniętą fragmentaryczność pod względem zakresu, a nieprzejrzystość i zawilość pod względem sposobu ujęcia materiału. Dlatego wydanie bibliografji Karbowiaka w całości byłoby dziś spóźnione,

<sup>1</sup> Nauka Polska, tom X, str. 632.



nie przyniosłoby badaniom większej korzyści. Ustosunkowując się negatywnie wobec wydania bibliografii pedagogicznej Karbowiaka w całości, nie przesądza się w ten sposób korzyści wydania drukiem pewnych partyj. Jednak krytycyzm i wszechstronne rozpatrzenie sprawy przez specjalistów w zakresie druku nawet poszczególnych części bibliografii pedagogicznej Karbowiaka byłyby bardzo pożądane. Rękopis Karbowiaka mógłby natomiast z powodzeniem stać się budulcem dla przyszłej bibliografii historii wychowania w Polsce. Podjęcie takiej pracy — będącej rudymenarnym fundamentem każdej nauki — przerasta siły jednostki i w dzisiejszych warunkach powinno stać się przedmiotem pracy zbiorowej w oparciu o Komisję Historyczną Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego. Konieczne jest tu wsparcie materialne ze strony Ministerstwa Oświaty i naszych towarzystw naukowych. Ułożenie najszerzej pojętej bibliografii pedagogicznej polskiej rozwiązałyby także kwestję bibliografii czasopiśmiennictwa pedagogicznego, gdyż i pod tym względem rękopis Karbowiaka wykazuje poważne braki, a powołana w Warszawie z inicjatywy p. S. Dembego Komisja Bibliograficzna czasopiśmiennictwa z racji swego celu nie może specjalnej uwagi poświęcać pedagogice.

2. Następnym, specjalnie ważnym postulatem w zakresie badań naukowych, wydaje mi się historia naszych wysiłków pedagogicznych wieku XIX, zwłaszcza jego drugiej połowy i wieku XX. Jest tu bowiem jeszcze możność wyzyskania tradycji ustnej, jak długo żyją świadkowie i współtwórcy tych wysiłków. Źródło to żywe jest, „dopóki żywa jest tradycja tych czasów, dopóki żyją i mogą opowiadać ci, co pamiętają dalsze i bliższe dzieje szkoły zaborczej obcej i naszych walk o oświatę własną, dopóki nie zatraci się niejedno cenne źródło żywe czy dokumentalne....”<sup>1</sup> Tu w pierwszej linii domaga się opracowania kwestja dorobku polskiej pedagogiki doby pozytywistycznej, zarys monograficzny działalności Dawida, historia polskich towarzystw oświatowych na przełomie XIX i XX wieku, dzieje tajnego nauczania w związku z tworzeniem się prywatnej szkoły polskiej, praca samokształceniowa ruchu robotniczego i studenckiego, robota oświatowa emigracji. Monograficzne opracowanie zagadnień na tem polu w zakresie historii wychowania wyprzedzić musi syntetyczne ujęcie, które dziś z konieczności zamykać się musi w ramach ogólników. Należałoby też — póki żyją ludzie tej ery — jeśli nie opracować, to przynajmniej zebrać materiały dotyczące rozwoju szkolnictwa elementarnego i średniego we wszystkich zaborach na przełomie XIX i XX wieku.

<sup>1</sup> Łempicki, o. c., str. 641.



## III.

Przyśpieszenie jednak tempa badań jaknajściślej uzależnione jest od poziomu historii wychowania przede wszystkim w zakresie nauczania uniwersyteckiego, częściowo także w ograniczonej nader mierze od stanu tego przedmiotu w innych zakładach pedagogicznych. *Brak bowiem odpowiedniej liczby katedr tego przedmiotu na uniwersytetach i w następstwie mała ilość naukowo wyszkolonych pracowników — oto główna zaporą obok braku wsparcia materialnego wszelkich poczynąń w zakresie historii wychowania.* Rola katedr uniwersyteckich i związanych z nimi seminarjów historyczno-wychowawczych jest dla rozwoju tej nauki pierwszorzędnej wagi: nie mogąc w naszych warunkach ekonomicznych pozwolić sobie na stworzenie czystych instytutów badawczych — które mają zresztą, nawiasowo mówiąc, obok zalet bodaj czy nie większe jeszcze wady — katedry i seminarja uniwersyteckie w zakresie historii wychowania pozostaną najprawdopodobniej na długi jeszcze okres czasu jedynemi niemal centrami pracy naukowej. Ich rola jest dwójaka: z jednej strony mogą one stać się pepinierami przyszłych pracowników naukowych, z drugiej dostarczą odpowiednio wykształconych nauczycieli tego przedmiotu. Wychowanie narybku naukowego niewątpliwie z istoty pracy uniwersyteckiej wysunie się na czoło, ale w opiece i wsparciu materialnem tego narybku z pomocą seminarjom uniwersyteckim przyjść musi Ministerstwo Oświaty i towarzystwa naukowe. Wyłowienie tego narybku i roztoczenie nad nim celowej opieki jest wobec małej ilości pracowników na tem polu jednym z kapitalnych zadań katedr i seminarjów uniwersyteckich.

Współczesny zaś stan katedr uniwersyteckich w zakresie historii wychowania w Polsce jest zgoła niewystarczający: nominalnie istnieje w uniwersytetach polskich jedna jedyna katedra „historji wychowania i doktryn pedagogicznych“ w Warszawie, ale ta jest nie obsadzona i ta genezę swoją zawdzięcza tylko przypadkowi, a mianowicie likwidacji Państwowego Instytutu Pedagogicznego. Częściowo zakresowi historii wychowania odpowiada katedra historii oświaty i szkolnictwa w uniwersytecie lwowskim, którą zajmuje prof. dr. Stanisław Lempicki, ale właśnie w tym uniwersytecie katedra ta nie może być w całej pełni dla wykształcenia pedagogicznego wykorzystana, gdyż uniwersytet nie posiada zorganizowanego kompletu studiów pedagogicznych (brak m. i. katedry pedagogiki). Istnieje w Polsce jeden jedyny docent historii wychowania — doc. dr. Stanisław Tync — habilitowany w Uniwersytecie Jagiellońskim, ale z powodu zamieszkania i pracy szkolnej w Toruniu wykładów nie odbywa. Ze względu na pewne bezpośrednie potrzeby kandydatów do magisterjum z pedagogiki uniwersytety radzą sobie środkami doraź-

nemi, a więc: w Krakowie prof. dr. Stanisław Kot prowadzi ćwiczenia seminaryjne z historii wychowania, a w uniwersytetach warszawskim i poznańskim dla potrzeb egzaminacyjnych prowadzą wykłady zlecone dr. Hanna Pohoska i dr. Stefan Frycz. Częściowo historię wychowania uwzględnia też w uniwersytecie wileńskim prof. dr. M. Massonius.<sup>1</sup>

Tak więc faktycznie poczynania i prace uniwersyteckie w zakresie historii wychowania nawet jak na potrzeby polskie są niewątpliwie niewystarczające. Zresztą nawet i w sferach uniwersyteckich brak niekiedy zrozumienia dla olbrzymiej roli historii wychowania w urobieniu kultury pedagogicznej, czego jaskrawym przykładem może być organizacja krakowskiego Studium Pedagogicznego przy Uniwersytecie Jagiellońskim, w którego programie znalazło się miejsce na biologię, higienę, wychowanie fizyczne, prawodawstwo szkolne..., ale brak miejsca na historię wychowania. Podobnie i w organizacji studiów pedagogicznych dla stypendystów Ministerstwa W. R. i O. P. przy wydziale filozoficznym U. J. — którzy po ukończeniu studiów zajmują stanowiska nauczycieli przedmiotów pedagogicznych — sprawa uwzględnienia historii wychowania jest sporna: w r. 1928 pierwsza grupa stypendystów pracowała w seminarjum prof. Kota, w r. 1929 z programu studiów drugiej grupy stypendystów znikły ćwiczenia z historii wychowania, w r. 1930 w trzeciej grupie historię wychowania objęła dr. Wanda Bobkowska.

Wszystko to prowadzi do wniosku, że *należy dążyć do stworzenia katedr i seminarjów historyczno-wychowawczych we wszystkich państwowych uniwersytetach polskich* — i to byłby program w chwili obecnej maksymalny — *albo przynajmniej do stworzenia ich w tych uniwersytetach, w których istnieją zorganizowane studia pedagogiczne* — i to byłby program minimalny.

#### IV.

W zakresie zaś organizacji studiów historyczno-wychowawczych na terenie uniwersyteckim należałoby omówić:

1. sprawę wyposażenia seminarjów historyczno-wychowawczych,
2. sprawę programów magisterskich z pedagogiki,

<sup>1</sup> Cytuję na podstawie wydawnictwa „Szkoly wyższe Rzeczypospolitej Polskiej“, II wyd., Warszawa 1930, wydaw. Kasy im. Mianowskiego.

Według spisów cytowanego wydawnictwa zgłoszone były w ostatnich latach wykłady w uczelniach wyższych o charakterze prywatnym z historii wychowania: w uniwersytecie katolickim lubelskim — dr. Zygmunt Kukulski — i na Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie — dr. Wiktor Wąsik — historia pedagogiki, i dr. Stefan Truchim — historia szkolnictwa w Polsce.

3. sprawę programów państwowych egzaminów nauczycielskich,

4. sprawę dydaktyki historii wychowania.

Jeśli chodzi o punkt pierwszy, to sprawa wyposażenia odpowiedniego seminarjów historyczno-wychowawczych na terenie uniwersyteckim jest sprawą przede wszystkim materialną: idzie mianowicie o odpowiednie dotacje w budżecie uniwersyteckim, któreby pozwoliły na utworzenie etatów sił pomocniczych — asystentów czy demonstratorów — należyte wyposażenie bibliotek, a zwłaszcza możliwość zapewnienia druku wartościowych rozpraw początkujących pracowników. Idzie jednym słowem o stworzenie sprzyjających warunków materialnych dla rozwoju tych zakładów, dotąd będących kopciuszkami.

Punkt drugi jest sprawą bardziej skomplikowaną: idzie tu o ustalenie prawne i faktyczne roli historii wychowania w zakresie magisterjum z pedagogiki. Na pozór rzecz przedstawia się całkiem jasno i niedwuznacznie: student, zamierzający uzyskać magisterjum z pedagogiki, musi zdawać egzamin z historii wychowania, ponadto może specjalizować się w tym zakresie, pisząc rozprawę magisterską z historii wychowania.<sup>1</sup> Ponieważ jednak niekiedy w praktyce interpretacja tych przepisów staje się rzeczą sporną, należałoby wyraźnie w przepisach magisterskich sprecyzować równorzędność historii wychowania wobec pedagogiki i psychologii pedagogicznej, a to przez: a) obowiązkowe co najmniej roczne jeśli nie dwuletnie seminarjum z historii wychowania dla wszystkich zdających magisterjum z pedagogiki, b) obowiązkowe co najmniej dwuletnie seminarjum z historii wychowania dla specjalistów, w tem rok proseminarjum, które mogłoby być prowadzone przez siłę pomocniczą (asystent), a co najmniej rok specjalizacji pod kierunkiem profesora, c) wyraźniejsze sprecyzowanie zakresu wymagań z historii wychowania przy egzaminie magisterskim z pedagogiki.

Punkt trzeci — sprawa historii wychowania w obrębie egzaminów państwowych dla nauczycieli szkół średnich — nastrocza również kilka zagadnień. Tu należałoby w pierwszej linii wyraźnie postawić kwestję fachowych egzaminatorów tego przedmiotu, zwłaszcza w tych komisjach egzaminacyjnych, gdzie w uniwersytetach brak odpowiednich katedr. dalej dążyć do ujednostajnienia zakresu programu w poszczególnych komisjach.

Punkt czwarty — ważny specjalnie ze względu na potrzeby szkolnictwa — to jest, stworzenie dydaktyki historii wychowania na terenie uniwersyteckim u nas nie doczekał się dotąd — o ile mi wiadomo — nigdzie realizacji. A przecież historia wycho-

<sup>1</sup> Por. nal. Dz. U. Min. W. R. i O. P. z roku 1926, str. 177.

<sup>2</sup> Czego dowodem choćby organizacja studiów pedagogicznych stypendystów Min. W. R. i O. P. w Krakowie



wania musi zdobyć się w zakresie nauczania na stworzenie własnej metodyki, to jest, ustalenia całokształtu dróg i zabiegów metodycznych, wynikłych z odrębnych celów i założeń historii wychowania, a prowadzących do możliwie największego usprawnienia w nauczaniu tego przedmiotu. Sprawa ta, o której głucho naogół w naszej literaturze i czasopiśmiennictwie pedagogicznym, musi być należycie postawiona i zorganizowana, jeśli nauczanie tego przedmiotu nie ma iść po linii nieprzemyślanych improwizacji lub marazmu i starej rutyny dydaktycznej. Dla tego należałoby dążyć do wykształcenia odpowiedniej liczby ludzi, którzyby połączyli solidne przygotowanie naukowe w tym zakresie z aspiracjami i zamiłowaniem dydaktycznymi i w oparciu o powstające coraz liczniej uniwersyteckie studia pedagogiczne zorganizować wykłady z dydaktyki historii wychowania.

Tak przedstawiałyby się postulaty organizacyjne — a liczba ich dałaby się niewątpliwie pomnożyć — na terenie uniwersyteckim. Należyte postawienie historii wychowania na tym terenie przesądza i rozwój naukowy tego przedmiotu i stan jego nauczania w innych zakładach.

## V.

Z kolei zatem należy przejść do omówienia potrzeb wychowania w bogato już dziś zróżniczkowanym dziale kształcenia nauczycielstwa szkół powszechnych — to jest w rozmaitych typach zakładów kształcenia nauczycieli. Omówić zatem wypada rolę historii wychowania w programie wykształcenia pedagogicznego wychowanków:

- a) Pedagogjów i Państwowych Kursów Nauczycielskich,
- b) Seminarjów nauczycielskich.

We wszystkich tych typach rola historii wychowania w zakresie wykształcenia pedagogicznego teoretycznie, jeśli idzie o ujęcie oficjalne w programach, jest uznawana,<sup>1</sup> natomiast w praktyce, jak powszechnie wiadomo, nauczanie jej mocno kuleje. Przyczyn tego szukać należy w małym przygotowaniu nauczycieli tego przedmiotu i w wadliwej całkowicie metodzie nauczania.

Sprawa przygotowania naukowego nauczycieli przedmiotów pedagogicznych inaczej kształtuje się w Pedagogjach i Państwowych Kursach nauczycielskich, a inaczej w seminarjach. O ile pierwsza grupa zakładów — w przeważnej części mieszcząca się w miastach uniwersyteckich albo wogóle w większych skupieniach — ma naogół zapewniony dopływ sił kwalifikowanych,

<sup>1</sup> Dowodem tego choćby sformułowanie zadań historii wychowania w programie seminarjów nauczycielskich.



o tyle w seminarjach sprawa ma się znacznie gorzej. W lwiej części nauczyciele przedmiotów pedagogicznych w seminarjach rekrutują się z pośród absolwentów Państwowego Instytutu Pedagogicznego w Warszawie. Dwuletnie to studjum, mające częstokroć do czynienia ze słuchaczami, którzy nie mieli uniwersyteckiego wykształcenia, nie mogło w dwóch latach równomierne traktować wszystkich nauk pedagogicznych i z jego programów widać, że historia wychowania schodziła na plan dalszy, wtóry, była tam raczej traktowana jako uzupełnienie, niż jako integralny składnik wykształcenia pedagogicznego.

Dalszą przyczyną, składającą się na małe przygotowanie nauczycielstwa seminarjalnego w zakresie historii wychowania jest bierność Wydziału kształcenia nauczycieli Ministerstwa W. R. i O. P. wobec potrzeb tego przedmiotu. Jakby zadawałając się tem, że seminarja nauczycielskie posiadają doskonały podręcznik prof. Kota, Wydział kształcenia nauczycieli Ministerstwa W. R. i O. P. nie wykazał poważniejszej inicjatywy w kierunku podniesienia poziomu wykształcenia nauczycieli seminarjów w zakresie historii wychowania. Cały wysiłek Wydziału kształcenia nauczycieli Min. W. R. i O. P. poszedł w kierunku podniesienia poziomu nauczania pedagogiki i psychologii, historję wychowania zostawiając niemal całkowicie na uboczu. Znamiennym wyrazem tego stanu rzeczy może być fakt, że w programie dokształcających wakacyjnych kursów pedagogicznych dla nauczycieli seminarjów w roku 1929 i 1930 nie znalazło się miejsce na historję wychowania..., choć znalazło się nawet dla psychopatologii.<sup>1</sup> Najlepszy nawet podręcznik staje się bezwartościowy w ręku lichu przygotowanego nauczyciela, prawda to nazbyt oczywista, już do komunałów należąca, a poparta właśnie argumentami, których dostarcza historja wychowania. Dlatego rozwiązywanie kwestji w tym duchu, że poziom nauczania historii wychowania jest w seminarjach zadowalający, gdyż do dyspozycji stoi świetny podręcznik, jest omijaniem trudności, a nie rozwiązaniem sprawy. Dla należytego postawienia historii wychowania w seminarjach *należy w pierwszej linii podnieść poziom wykształcenia nauczycieli przedmiotów pedagogicznych w zakresie historii wychowania.*

Wytyczenie dróg i sposobów podniesienia tego poziomu musi być oparte na współpracy Wydziału kształcenia nauczycieli Min. W. R. i O. P. z uniwersytetami. Bez pomocy katedr historii wychowania na uniwersytetach wszelkie plany musiałyby spełznąć na niczem, choć sama inicjatywa winna w pierwszej linii wyjść od Wydziału kształcenia.

---

<sup>1</sup> Por. nal. Dz. U. Min. W. R. i O. P. z r. 1929, str. 241 i z r. 1930.

Znacznie gorzej przedstawia się rzecz, gdy idzie o metodę nauczania historii wychowania. Jest to przedmiot, który nazbyt często staje się utrapieniem i nauczycieli i uczniów.<sup>1</sup> Wynika to z fałszywego ustosunkowania się do celów i zadań historii wychowania, z nawskróś mylnego pojmowania jej roli. Uczy się jej powszechnie metodą czysto pamięciową, nazbyt wielki nacisk kładąc na opanowanie całej masy szczegółików, dat, w czym gubi się rozwój najistotniejszych problemów pedagogicznych. Przygniata się ucznia masą szczegółów czysto pamięciowych, z których racji i celu nie zdaje sobie sprawy. Taki stan rzeczy jakie takie uzasadnienie miał do roku 1929, gdy nie było łatwo dostępnego zbioru źródeł. Ale z chwilą wyjścia „Źródeł do historii wychowania“ prof. Kota przyszedł moment, w którym *należy przeprowadzić gruntowną zmianę w metodzie nauczania tego przedmiotu*. Sposób nauczania historii wychowania musi być daleki od powszechnie przyjętej metody nauczania tego przedmiotu na naszym terenie — to jest od czysto pamięciowego opanowywania i ujmowania materiału. Zrywając jak najradzykalniej z taką metodą, przyjąć trzeba za podstawę nauczania *analizę i interpretację źródeł*. „Źródła do historii wychowania“ (tom I i II) prof. St. Kota wraz z „Dziejami wychowania“ prof. Kota — to jest podstawa nauczania historii wychowania, jeśli idzie o dobór podręczników, przyczem punkt ciężkości pracy przesunie się ku analizie źródeł, podręcznik zaś „Dzieje wychowania“ stanowić będzie nieodłączną pomoc w pracy domowej słuchaczy. Na lekcjach powinna panować metoda dyskusji, dialogów, choć wystrzegać się należy przesadnej heurezy i nie wahać się przed wykładem zwłaszcza jako wstępem przed lekturą lub ujęciem syntetycznym po analizie pewnej epoki. Takie postawienie sprawy, opierające zrab pracy na analizie źródeł, idzie po linii i najnowszych poglądów na nauczanie historii i w kierunku rozbudzenia samodzielnej pracy ucznia, co jest istotnym celem wszelkich poczynañ nowoczesnej pedagogiki.<sup>2</sup> Zbliżając ucznia do źródła, czynimy go niejako współuczestnikiem minionych epok, pozwalamy mu śledzić to życie — żeby

<sup>1</sup> Sprawę nauczania historii wychowania niezmiennie rzadko poruszano na łamach naszego czasopiśmiennictwa pedagogicznego. Ciekawe i w zasadniczych liniach słuszne uwagi przyniósł artykuł *Piotra Zygmunta Dąbrowskiego* „Jak uczyć historii wychowania w seminarjach nauczycielskich“ (Pedagogium, 1925, nr. 4—5). Wnikliwą analizę korzyści oparcia pracy na lekturze źródeł przyniosła recenzja „Źródeł do hist. wych.“ *Wandy Bobkowskiej* (Ruch Pedagogiczny, 1930, nr. 4). Natomiast dobitnym przykładem stanowiska antihistorycznego stał się artykuł *G. Jampolera* „O stanowisko pedagogiczne w nauczaniu historii wychowania“ (Ruch Pedag., 1930, nr. 4), pisany z dużym tupetem, a jeszcze większym symplifikowaniem i naiwnym schematyzowaniem zagadnienia.

<sup>2</sup> Por. nal. wywody *Hanny Pohoskiej* „Dydaktyka historii, Warszawa 1928, str. 148 i passim.

tak rzecz — na gorąco, bezpośrednio a nie zapomocą przedstawienia z drugiej ręki, zapomocą przedstawienia podręcznikowego. Stając wobec źródeł uczeń nie może się ograniczyć do podstawy biernej, lub jak to bywa najczęściej przy podręczniku — do mechanicznego przyswojenia sobie treści podręcznika — musi zająć postawę aktywną, musi się nauczyć analizować i rozumieć dane źródło. Stąd konieczność wysiłku umysłowego z jego strony, konieczność pracy samodzielnej. Analizując zaś razem z nauczycielem tekst, uczy się słuchacz z jednej strony poszanowania dla tekstu, to jest dla dóbr kulturalnych, można wzbudzić w nim przy tej sposobności pewien pietyzm wobec książki, — z drugiej drogą odpowiedniej współpracy z nauczycielem budzi się w nim krytycyzm wobec tekstu, krytycyzm, będący podstawą wszelkiego naukowego myślenia. Odpowiednio prowadzona interpretacja tekstów, to nie zrównana szkoła budzenia krytycyzmu, precyzyjności i ścisłości w myśleniu.

Taki sposób nauczania odpowiada też młodzieży.<sup>1</sup>

Aby jednak sposób ten mógł się przyjąć w naszych zakładach kształcenia nauczycieli, trzeba podnieść poziom wykształ-

<sup>1</sup> Dowodu na to dostarczyła mi przeprowadzona bezimiennie w roku 1930 ankieta wśród słuchaczy (-ek) Państwowego Pedagogium w Krakowie, gdzie przyniatająca część młodzieży opowiedziała się za lekturą źródeł, a nie za systemem wykładowym. Pozwolę sobie tu przytoczyć wypowiedzenia kilku słuchaczy (-ek): „Wprowadzenie źródeł — pisze pierwszy (-a) — uważam za bardzo racjonalne i korzystne. Stykamy się bezpośrednio z tekstem, autor przemawia do nas wprost, można się doskonale przenieść i żyć w daną epokę. Dowiadujemy się nie tylko jakie zapatrywania i poglądy były danego autora, ale również w jaki sposób je wyrażał; autor staje się nam o wiele bliższy. Słowa autora przemawiają oczywiście aniżeli mniej lub więcej dobry wykład, aniżeli podręcznik choćby najlepszy, wszak wszędzie tam znajdujemy tylko streszczenie“.

Drugi (-a) pisze zaś tak: „Ten sposób kształci logiczne myślenie, uczy nas dobrze czytać, a to jest rzecz naprawdę trudna. Wprawdzie ten sposób jest trudniejszy, mam jednak wrażenie, że przynosi o wiele więcej korzyści“.

Trzeci (-a) pisze: „Najodpowiedniejszą metodą zaznajamiania kandydatów do stanu nauczycielskiego z historią wychowania wydaje mi się wspólne czytanie i opracowywanie wyjątków z dzieł pedagogicznych i lektura samodzielna. Musi istnieć współpraca między nauczycielem a uczącymi się. Nauczyciel uzupełnia wiadomości i kieruje pracą wspólną, uczący się muszą myśleć i swobodnie wypowiadają się. Wykłady i referaty dają według mnie o wiele mniejsze korzyści, bo zmuszają do biernego przyjmowania i w związku z tem utrudniają samodzielne myślenie, a z tego wynika, że osobom o słabej pamięci, które mogą umieć tylko to, co potrafią sobie wyrozumować, opanować przedmiot jest bardzo trudno. Wydaje mi się, że wspólne czytanie i interpretacja wyjątków, ułożonych w systematyczną całość, najlepiej uwzględniają indywidualne właściwości uczących się i pozwalają na osiągnięcie największych korzyści w nauczaniu. Poza dużemi korzyściami natury pedagogicznej, taka metoda studiowania historii wychowania ma duże wartości kształcące natury ogólnej, ucząc myśleć, zastanawiać się, samodzielnie pracować“.



cenia nauczycieli przedmiotów pedagogicznych w zakresie historii wychowania, gdyż oparcie pracy na lekturze źródeł wymaga od nauczyciela i solidnego przygotowania naukowego i szybkiej orientacji — jednym słowem wymaga tych zalet, które daje porządnie prowadzone seminarjum uniwersyteckie.

Podniesienie zatem wykształcenia historyczno-wychowawczego nauczycieli przedmiotów pedagogicznych i gruntowna zmiana metody nauczania historii wychowania w zakładach kształcenia nauczycieli — oto dwa te ogólne najpilniejsze postulaty historii wychowania na terenie wszystkich zakładów kształcenia.

Nie można jednak ujmować potrzeb historii wychowania we wszystkich zakładach kształcenia nauczycieli ryczałtowo i szablonowo; inaczej bowiem na każdym stopniu kształcenia musi być traktowana. Stosunkowo największa rola może jej przypaść w obrębie pedagogicznego wykształcenia słuchaczy Pedagogjów.

Ten nowy typ zakładu kształcenia nauczycieli szkół powszechnych zrodziły tendencje socjalne współczesnej epoki, zmierzające do podniesienia poziomu wykształcenia nauczycielstwa, jak i postulaty reformistyczne samego nauczycielstwa, które chciało wyrósć ponad szczupły zakres wykształcenia seminarjalnego. Dać solidne wykształcenie teoretyczne w zakresie przedmiotów pedagogicznych i wybranej specjalności (polonistyka, historia, matematyka lub nauki przyrodnicze), doprowadzić do zrozumienia kulturalnej i społecznej roli szkoły powszechnej w obrębie całości życia społecznego, wreszcie dać pewne przygotowanie praktyczne, metodyczno-dydaktyczne do zawodu — oto trzy cele, jakie sobie stawia ten nowy typ zakładu pedagogicznego. Obraz walki współczesnych kierunków i tendencji pedagogicznych stanowi tu rodzaj prowadzenia do systematycznej nauki pedagogiki. Ten obraz ma uchronić przyszłego nauczyciela od jednostronności, od częstej aż nazbyt dziś wiary w zbawczość jednej jakiejś metody, ma w nim wyrobić krytycyzm, ma mu unaocznąć powiązanie spraw wychowawczych z zawiłym kompleksem spraw społeczno-politycznych, ma mu dać orientację w skłębionym i pogmatwanym zespole spraw współczesnego wychowania. Aby jednak uchronić wychowanka od zbyt jednostronnego zatopienia się w sprawach aktualnych, współczesnych, jako antidotum<sup>1</sup> podkreślić należy silnie pier-

<sup>1</sup> Tu warto z całym naciskiem podkreślić *szkodliwość* tendencji zmierzających do przesadnego uwydatniania w nauczaniu jedynie współczesności. Słusznie bowiem zauważył *Georg Kerschensteiner* w artykule „Das Problem der Lebensnähe unserer Schulen“ („Die Erziehung“, 1930, Heft 8, str. 454), że „die Wirklichkeit der Gegenwart hat nicht bloss ihre hellen und für die Erziehung wertvollen Seiten, sondern auch ihre bisweilen sehr dunklen, für die Erziehung unbrauchbaren, ja schädlichen Seiten. Außer-



wiastek historyczny w nauczaniu. Historia wychowania, na którą w niemieckich Akademjach Pedagogicznych kładzie się silny nacisk, wyrabiając zmysł historyczny, chroni od zasklepienia się w terażniejszości, unaocznia krótkowzroczność i ciasnotę pewnych haseł, daje wgląd w całość zagadnień w ich historycznym rozwoju.

Tak pojmują rolę historii wychowania w obrębie pedagogicznego wykształcenia współczesne niemieckie Akademje Pedagogiczne, który to typ stał się prekursorem naszych Pedagogów, jak najsilniej akcentując w swych programach jej ważność i wysoką rolę kształcącą.<sup>1</sup>

W Pedagogjum przeważna część nauki historii wychowania może się oprzeć na interpretacji i lekturze źródeł. Lektura może być: 1. wspólna z nauczycielem, zwłaszcza na początku, dopóki słuchacze nie zaprawią się do samodzielnej analizy,

2. domowa, poczem słuchacze na lekcjach zdają sprawę z przeczytanych tekstów.

Przy użyciu podręczników prof. Kota nic łatwiejszego, jak równolegle z analizą źródeł jako komentarz i niezbędne wyjaśnienie i uzupełnienie zadawać słuchaczom odpowiednie ustępy z „Dziejów wychowania“.

Historia wychowania w Pedagogjum obejmuje na I roku studjów w II półroczu 3 godziny tygodniowo i na II roku studjów przez oba półrocza po dwie godziny tygodniowo. Zakres więc godzin dość skąpy, ale przy odpowiednim ujęciu można w przybliżeniu materiał wyczerpać. Powinno się dążyć do tego, by o ile możliwe, w I roku przejść tom I „Źródeł“, a z „Dziejów“ do Konarskiego. Rok II ma objąć II tom „Źródeł“ i resztę „Dzie-

dem ist sie so verwickelt und unübersichtlich, daß kaum der Erwachsene, geschweige denn der Zögling sich in ihr zurecht findet“.

Problematiczność wszelkich haseł skrajnie pojętego zbliżania szkoły do życia została w tym artykule świetnie umotywowana. Lekturę tego artykułu jednego z najwybitniejszych reformatorów współczesnej pedagogiki — artykułu nacechowanego niezwykle zrozumieniem dla wartości kultury historycznej — możnaby polecić wszystkim domorosłym a płytkim wrogom historyzmu.

<sup>1</sup> Por. nal. zwłaszcza artykuł *U. Petersa* w pracy zbiorowej „Aufbau und Arbeitsweise einer Pädagogischen Akademie“ hrg. vom Lehrkörper der Pädagogischen Akademie Kiel, 1929, i pracę *K. Weidla* „Die neue Lehrerbildung in Preußen“, Erfurt 1928. W urzędowych rozporządzeniach Akademji Pedagogicznej (Die Pädagogischen Akademien. Amtliche Bestimmungen gesamt. von K. Zierold u. P. Rothkugel, Berlin 1930) tak ujęto zadania historii wychowania: „Unter den Wissenschaftlichen Vorlesungen und Übungen ist die Geschichte der Pädagogik als Geschichte der Bildungs-ideale und Bildungseinrichtungen in Verbindung mit der Geschichte der Philosophie und der Kulturgeschichte berufen, die Besucher in die Zusammenhänge der Erziehungs- und Bildungsarbeit mit dem gesamten Geistesleben einzuführen und Berufsideale und Berufsgesinnung in ihnen zu wecken“.

jów“, a o ileby czas pozostał, to obrócić go na ujęcie pewnych wybranych zagadnień, za podstawę biorąc „Skorowidz rzeczowy“ „Źródeł“ prof. Kota (n. p. rozwój szkolnictwa elementarnego w ciągu wieków, rola społeczna nauczyciela, zagadnienie wychowania dziewcząt w rozwoju historycznym i t. p.)

By należycie materiał wyzyskać, konieczny jest tu jednak związek z innymi przedmiotami nauczania: z jednej strony z filozofią i socjologią, z drugiej z pedagogiką ogólną, częściowo także z psychologią. Filozofja (na pierwszym roku 4 godziny tygodniowo w I półroczu) wtedy mogłaby przynieść pewną pomoc historii wychowania, o ile szerzej uwzględniłaby autorów, u których występują jasno tendencje pedagogiczne (n. p. dokładniejsza analiza Platona czy Arystotelesa ze specjalnem uwzględnieniem jego poglądów pedagogicznych, czy z nowszych czasów Descartesa lub Bacona, zwłaszcza zaś Locka).

Pedagogika (4 godziny w obu półroczach II roku) może historii wychowania oddać jeszcze większe usługi: materiał historyczno-wychowawczy, stanowiący tu niekiedy pierwszorzędny substrat rozważań ogólnopedagogicznych, może tu być przetrawiony, niekiedy uzupełniony, a przede wszystkim ujęty syntetycznie z nowych punktów widzenia. Dlatego byłoby zewszecmiar pożądane, by — o ile warunki na to pozwolą — dwa te przedmioty były skupione w ręku jednego nauczyciela.

Przy nauce psychologii można i należy się odwoływać do wiadomości historyczno-wychowawczych i zawsze przy omawianiu poszczególnych zagadnień starać się oprzeć dyskusję na tle ich rozwoju historycznego.

Mając do czynienia z młodzieżą dorosłą, z ukończoną szkołą średnią, nauczyciel często może — jeśli chodzi o zakres materiału — wyjść poza „Dzieje wychowania“ i dać zdolniejszym słuchaczom referaty sprawozdawcze z opracowań monograficznych, które odczytane w klasie w związku z analizą odpowiednich tekstów stanowić będą pożądane uzupełnienie nauki. Jako przykłady takich opracowań możnaby wymienić: Ptaśnika „Obrazki z życia żaków krakowskich w XIV—XVI w.“, prof. Kota: „Pierwsza szkoła protestancka w Polsce“ lub „Szkolnictwo parafjalne w Małopolsce w XVI—XVIII w.“, niektóre rozprawy Danysza (n. p. Komeński w Polsce), prof. St. Łempickiego „Działalność Jana Zamojskiego na polu szkolnictwa“, Smoleńskiego „Żywioły zachowawcze i Komisja Edukacji“ (Pisma historyczne, t. II), Podoskiej „Sprawa oświaty ludu w dobie K. E. N.“, Bobkowskiej „Nowe prądy w polskim szkolnictwie ludowem z początku XIX w.“, L. Janowskiego „W promieniach Wilna i Krzemieńca“, Kucharzewskiego „Epoka Paskiewiczowska“ (wybrane rozdziały), H. Orszy „Początki pracy oświatowej w Polsce“, Kierskiego monografia o Pestalozzim. Jabczyńskiego „Walka diatwy polskiej z szkołą pruską“.

Poza „Źródłami“ obowiązkową lekturą dla wszystkich słuchaczy powinny być „Powinności nauczyciela“ Piramowicza, a dla słuchaczy zdolniejszych jako uzupełnienie może wchodzić w rachubę tłumaczenie tomu I. „Emila“ Rousseau i tłumaczenie Spencera i „Wielkiej Dydaktyki“ Komeńskiego (to ostatnie ma niebawem ukazać się w druku).

Zarówno przy analizie tekstów jak wogóle w całej nauce nacisk główny położyć należy na związek teorii i praktyki pedagogicznej z podłożem społecznym i kulturalnym danej epoki. Wydobyć tych związków i rozwój naczelných zagadnień pedagogicznych w ciągu wieków — to może i powinno stać się celem nauczania historii wychowania, a nie pamięciowy materiał dat, biografij, szczegółików, który można zredukować do minimum. Równocześnie jednak pilnie baczyć trzeba, by słuchacze umieli czasowo zlokalizować dane zagadnienie, by wystrzegali się powierzchownego blagowania, komunałów i ogólników.

Pewne zagadnienia przydatne szczególnie dla słuchaczy Pedagogjum w związku z ich pracą jako nauczycieli szkół powszechnych należałoby specjalnie uwydatniać i może nawet osobno omówić: n. p. rozwój szkolnictwa elementarnego, rozwój zagadnienia kształcenia nauczycieli i t. d.

Można i należy przy omawianiu pewnych zagadnień porównywać je ze stanem współczesnym danej kwestji, bacząc, by uczniowie zrozumieli, że wiele pomysłów współczesnych dawno już zostało wypowiedzianych i ujętych. Historia wychowania należycie traktowana ma z jednej strony chronić słuchacza od pospiesznego nowinkarstwa pedagogicznego, będącego wyrazem mody, a nie rzetelnych, istotnych potrzeb społecznych, tak z drugiej może go odciągnąć od marazmu i rutyny pedagogicznej.

Wszystkie epoki traktując mniej więcej równomiernie — chyba średniowiecze i humanizm trochę pobieżniej — nacisk specjalny położyć należy na znajomość spraw polskich. I tu leżą walory emocjonalne strony wychowania. Ma ona wpoić w słuchaczy kult tradycji pedagogicznej w Polsce, ma im wykazać odrębność i oryginalność polskiej myśli pedagogicznej. Bez fałszywego patosu i taniej odświętności drogą spokojnej analizy historycznej, może nauczyciel wzbudzić ów kult przeszłości historycznej na polu pedagogicznym.

Jeśli chodzi o nauczyciela historii wychowania w Pedagogjum, winno się dążyć do tego, by skupiał on historję wychowania i pedagogikę. Jest to połączenie korzystne, powszechnie praktykowane w niemieckich Akademjach Pedagogicznych i daleko właściwsze niż np. częste u nas połączenie historii wychowania z psychologją. Gdyby zaś połączenie historii wychowania z pedagogiką nie dało się uskutečnić, należy historję wychowania wyodrębnić i oddać w ręce nauczyciela, który specjalizował się w zakresie historii wychowania w swych studjach



uniwersyteckich. Wymaganie specjalizacji w zakresie historii wychowania w czasie studiów uniwersyteckich od nauczyciela historii wychowania w Pedagogjum winno być bezwzględnie przestrzegane. W przeciwnym razie grozi historii wychowania partactwo.

Nauka historii wychowania na jednorocznych Państwowych Kursach nauczycielskich zasadniczo mogłaby pójść po linii tych samych tendencji co i w Pedagogjum z tem zastrzeżeniem, że ze względu na krótkość czasu odpadłaby w zupełności lektura uzupełniająca, lektura zaś źródeł musiałaby być też znacznie ograniczona. Ale i tu należałoby oprzeć nauczanie na lekturze źródeł, a nie na wykładzie. Można by się nawet ograniczyć do bardzo ilościowo szczupłego wyboru źródeł n. p. z Grecji t. zw. Plutarch, z okresu późniejszego Kwintyljan, św. Hieronim, ze średniowiecza dyplom założenia uniwersytetu krakowskiego, z humanizmu Vives i coś z polskiej teorii pedagogicznej, dokładniej wiek XVI—XVIII: Montaigne, Descartes, Komeński, Locke, Rousseau, Konarski, Komisja Edukacji Narodowej, z XIX w.: Pestalozzi, Herbart, Trentowski, Dawid, Dewey, Durkheim (i to w wyjątkach) — ale oprzeć mimo to pracę na analizie źródeł, przy tej sposobności w formie wykładowej uzupełniając i pogłębiając lekturę.

Zupełnie inaczej postawiłoby należało sprawę nauczania historii wychowania w seminarjach nauczycielskich. Program historii wychowania w seminarjach — zarówno jeśli idzie o określenie celów przedmiotu jak i jego zakres — jest naogół zgodny z naukowym rozwojem tego przedmiotu. Należałoby tylko w nim przeprowadzić rewizję co do pojmowania sposobu nauczania. W programie tym czytamy: „Przy nauczaniu historii wychowania z natury rzeczy częściej niż przy innych przedmiotach trzeba będzie używać formy wykładu“, — a trochę dalej tak: „Ważne znaczenie pomocnicze ma lektura charakterystycznych i ważnych dzieł pedagogicznych w całości albo w wyjątkach.“<sup>1</sup> Takie ujęcie było tak długo zupełnie uzasadnione, jak długo nie posiadaliśmy na wyzynie współczesnych badań stojącego wyboru źródeł. Dziś z chwilą ukazania się „Źródeł do historii wychowania“ prof. St. Kota przeszkoda ta znikła, i dlatego też należałoby przeprowadzić korekturę programu seminaryjnego w tym duchu, by lektura była nie środkiem pomocniczym w nauczaniu, ale centralnym, a wykład natomiast by był środkiem pomocniczym. Licząc się jednak z poziomem uczniów seminarjum należałoby lekturę źródłową przy starożytności, średniowieczu i humanizmie stosować w dawkach ograniczonych, opuszczając teksty zbyt trudne, natomiast od wieku XVII możnaby nauczanie

<sup>1</sup> Program nauki w państwowych seminarjach nauczycielskich. Warszawa 1926, II wyd., str. 259.

głównie oprzeć na lekturze źródeł, przyczem — ze względu na krótkość czasu — wysiłek ucznia należałoby wyzyskać jak najekonomiczniej, co się da przeprowadzić wtedy, gdy dążyć będziemy nie do przeczytania jak największej ilości źródeł, lecz do opanowania ciśniejszego ich zakresu, ale tem gruntowniej przetrwanego. Dałyby się wytworzyć takie ośrodki lektury, około których skupiłaby się praca uczniów: n. p. 1. Descartes i Komeński, 2. Konarski, 3. Rousseau, 4. Komisja Edukacji Narodowej, 5. Pestalozzi, 6. Pedagogika polska z XIX w. (Trentowski, Estkowski, Dawid), 7. myśliciele pedagogiczni XIX i XX wieku (Dewey, Foerster, Durkheim).

Oparcie pracy na lekturze źródeł przyniosłoby pożytek nie tylko historii wychowania, ale byłoby w seminarjum wogóle pożyteczną gimnastyką umysłową, ucząc sztuki dobrego czytania i logicznego myślenia. Jak wogóle historia wychowania należycie traktowana ma w seminarjach nauczycielskich duże znaczenie: obok jej wartości dla wytworzenia kultury pedagogicznej, gdzie jest pierwszorzędną propedeutyką, wprowadzającą ucznia na konkretnych przykładach w miąższ zagadnień pedagogicznych, ma ona tutaj także jeszcze inne walory — może przyczynić się do pogłębienia ogólnej kultury umysłowej wychowanków, zahaczając częstokroć o materiał z polonistyki i historii.<sup>1</sup> W tym celu możnaby w nauczaniu polonistyki i historii na trzech pierwszych kursach seminarjum wysunąć moment pedagogiczny, podkreślając szczegóły z życia szkolnego, przez odpowiedni dobór ustępów, lektury, przez zwracanie uwagi nie tyle na historię polityczną, ile na historię społeczną i kultury — jednym słowem można w ten sposób przygotować grunt, podłoże dla późniejszej nauki historii wychowania. Seminarjum, jako szkoła zawodowa, orjentująca się wyłącznie w kierunku kształcenia nauczycieli, może śmiało przepoić nauczanie nawet przedmiotów ogólnokształcących momentami pedagogicznymi. Możliwość w ten sposób na pierwszych trzech kursach — przez odpowiedni dobór momentów w nauczaniu polonistyki i historii — bodaj epizodycznie przejść pewien zakres materiału historyczno-wychowawczego, by na kursie IV i V przejść do systematycznego nauczania historii wychowania.<sup>2</sup>

Tam, gdzie lektura źródeł przedstawiałaby zbyt wielkie trudności ze względu na małe przygotowanie uczniów, należałoby odpowiednio wyzyskać materiał ilustracyjny.<sup>3</sup> To ożywiłoby

<sup>1</sup> Ten moment jasno wydobyty został w cytowanym artykule P. Z. Dąbrowskiego (str. 4—5).

<sup>2</sup> O zaletach i wadach nauczania epizodycznego i systematycznego por. nal. wywody prof. B. Nawroczyńskiego „Zasady nauczania“, Lwów 1930, str. 358 i nast.

<sup>3</sup> Por. nal. Album ilustracyj w „Źródłach do hist. wych.“ prof. Kota.

tok lekcji, pokazałoby materiał na danych konkretnych i uchroniło przed formą czysto wykładową. Tylko że należyte wyzyskanie ilustracji może dać jedynie nauczyciel inteligentny i o dużym wykształceniu historyczno-wychowawczem. Dla laika będą one ciekawostką, a nie pierwszorzędnym środkiem nauczania. Tak więc podniesienie poziomu historii wychowania w seminarjach nauczycielskich jak najściślej związane jest ze sprawą przygotowania naukowego nauczycieli tego przedmiotu.

## VI.

Streszczając dotychczasowe wywody można dojść do następujących wniosków: wychodząc z założenia, że historia wychowania jest pierwszorzędnym środkiem w wytworzeniu kultury pedagogicznej, należy:

1. przyjść z wydatną pomocą materialną badaniom naukowym na tem polu,

2. zwiększyć ilość katedr historii wychowania w uniwersytetach,

3. w zakładach kształcenia nauczycieli dążyć do podniesienia poziomu naukowego nauczycieli historii wychowania i gruntownej zmiany w metodach nauczania tego przedmiotu.

Idzie o całość celowej, świadomie zorganizowanej pracy nad podniesieniem historii wychowania, o należyty jej rozwój ściśle naukowy jak i trafnie pojętą popularyzację, która stałaby się środkiem podniesienia ogólnej kultury pedagogicznej. Objaw to bowiem wielce wymowny, iż sprawa historii wychowania, zwłaszcza gdy idzie o jej rolę w wykształceniu pedagogicznem — roztrząsana dość często ustnie — na łamach czasopiśmiennictwa i współczesnej literatury pedagogicznej polskiej prawie zupełnie nie znajduje wyrazu. Sprawa to zbyt ważna, by można spokojnie pomijać ją milczeniem. Uwagi niniejsze, dalekie od wyczerpania całości zagadnienia, zmierzają do tego, by zagaic dyskusję nad tą żywotną nawskróś i aktualną sprawą. Od należytego bowiem postawienia i rozwiązania tego zagadnienia zawisł w wielkiej mierze stopień ogólnej naszej kultury pedagogicznej.

---



Dr. WŁADYSŁAW CHŁOPICKI

## Z DZIEDZINY PSYCHOPATOLOGJI WIEKU DZIECIĘCEGO

---

Psychopatologia wieku dziecięcego jest tą dziedziną psychjatrii, która bardziej od innych dziedzin posiada znaczenie społeczne. Dla psychjatrii dzieci o tyle są pacjentami odmiennymi od innych kategorii pacjentów, że zazwyczaj wymagają długiej, systematycznej kuracji i specjalnie częstej kontroli. W przebiegu ich anomalji psychicznych powstają bowiem częściej jak u dorosłych najrozmaitsze powikłania, uwarunkowane stałem różniczkowaniem się i komplikowaniem ich psychiki, samorzutnem nabywaniem coraz to nowych wartości psychicznych — jednym słowem tem, co przyjęto nazywać pojęciem „rozwój“. Każdy odcinek czasu w życiu dzieci stanowi pewien etap rozwoju, zarówno psychicznego, jak też fizycznego. Ze względu na przypadającą na ten właśnie odcinek życia konieczność zdobywania przez dzieci pewnego maksimum wiadomości, należy szczególniejszą na to zwracać uwagę, żeby przez względy lekarskie nie zaniedbać sprawy uczenia się tych małoletnich pacjentów, względnie nie wywołać zbytniego opóźnienia się ich w nauce; nauka bowiem ze stanowiska lekarskiego, jako pewien wysiłek i jako zespół okoliczności, towarzyszących życiu w szkole, może stanowić — dla niektórych przynajmniej dzieci — czynnik obciążający ich układ nerwowy i ich psychikę. Z tego też tytułu niezbędną staje się w tej dziedzinie ścisła współpraca psychjatrii i pedagoga. I to właśnie między innemi spowodowało, że w zagadnieniu opieki nad dzieckiem psychopatycznym, w zagadnieniu, stanowiącem bodajże rdzeń całego ruchu higieny psychicznej „Mental Hygiene“ w Ameryce przyjmują czynny udział przedstawiciele najrozmaitszych dziedzin życia. Gdy się zważy, że każda psychoterapia ma w swem założeniu dążności wychowawcze, to w psychoterapii wieku dziecięcego wspomniane pierwiastki wychowawcze winny być specjalnie silnie reprezentowane. W psychopatologii wieku dziecięcego właśnie uwydatnia się równoległość celów psychjatrii i pedagogiki, a czę-

stokroć i pokrywanie się ze sobą sprawy „leczenia“ i „wychowywania“.

Wspólność celów psychiatrii i pedagogiki na odcinku psychopatologii wieku dziecięcego nie wyklucza wcale ich różnicy w ujmowaniu poszczególnych objawów psychopatologicznych u dzieci — różnicy, uwarunkowanej psychologicznym naogół nastawieniem pedagogiki a biologicznym — psychiatrii. Poza psychologicznym zrozumieniem pewnych anomalii psychicznych, wykryciem w nich wpływów otoczenia, wpływów dziwnie skonstruowanych własnych ideałów i t. d. — dąży psychiatra do znalezienia tła biologicznego tych anomalii na skutek zmian anatomicznych, fizjologicznych, zmian bio-chemizmu ustroju itd. Ścisłe zespolenie się objawów cielesnych z psychicznymi w jedną niepodzielną, niezmiernie złożoną całość, stanowiącą psychofizyczny ustrój człowieka, pozwala psychiatrii jako jednej z gałęzi biologii, doszukiwać się w zaburzeniach psychicznych, a więc w zniekształceniu i rozpadzie czynności psychicznych, bliższego uzasadnienia tego rozpadu momentami natury biologicznej. I jakkolwiek w zakresie biologicznego tłumaczenia zaburzeń psychicznych dorobek naukowy ze względu na trudności i złożoność samego zagadnienia jest ubogi, to jednak rozpatrywanie zaburzeń psychicznych pod tym kątem widzenia może dla pedagogów rzucić dużo światła na szereg zagadnień. Z tego właśnie tytułu pozwalamy sobie opisać poniżej z biologicznego punktu widzenia 2 przypadki z zakresu psychopatologii wieku dziecięcego.

*Przyp. I* (badany i opisany przez dra J. Horodeńskiego). Chłopiec J. Z., lat 10, uczeń kl. IV szkoły powsz., z którym zwrócili się rodzice do Kliniki ze skargami, że samowolnie na parę dni oddala się z domu i często nie przychodzi do domu nawet na noc.

Ojciec, lat 48 — impulsywny; łatwo wybucha, prędko jednak uspokaja się i później żałuje swego rozdrażnienia. Alkoholu używał okolicznościowo. Ojciec ojca jest drażliwy i nerwowy.

Matka lat 45, ma być spokojna i uczuciowa, według zdania ojca chłopca jest „wesołą i rezolutną kobietą i z każdym daje sobie radę“. Miała nadużywać alkoholu. Siostra matki jest umysłowo chora.

Badany jest czwartym z pięciorga rodzeństwa. Rodzeństwo zdrowe. Najstarsza siostra w wieku nieco późniejszym od pacjenta przez jakiś czas samowolnie oddalała się z domu.

Badany urodził się prawidłowo. Chodzić zaczął pod koniec pierwszego roku życia. Mówił z końcem drugiego roku. Strachów nocnych, moczenia nocnego, drgawek miał nie mieć. Chorób wieku dziecięcego nie przechodził. Do szkoły zaczął chodzić w 7 r. życia. Uczył się dobrze. W domu był posłuszny, grzeczny, polecenia chętnie spełniał.

Pod koniec poprzednich wakacyj (1929) chłopak bez porozumienia się z rodzicami opuścił dom z zamiarem udania się do krewnych, mieszkających w odległości przeszło 40 km. Nie mogąc jednak tam trafić, zatrzymał się w jednej z sąsiednich wsi, odległej od Krakowa około 40 km, skąd po 3 dniach przywieziono go do Krakowa furą. O sposobie dostania się do tak odległej miejscowości opowiadał różnie: raz, że przyczepił się do jadącego w tamtym kierunku autobusu, innym znów razem, że przysiadł się do jakiejś fury a resztę drogi odbył pieszo. Za samowolne opuszczenie domu dostał od ojca w skórę. Przez mniej więcej półtora roku na czas dłuższy nigdy domu nie opuszczał i rodzice sądzili, że syn ich chęć do wędrówek stracił. Tymczasem badany, jak sam podaje, bardzo często wychodził z domu na kilka lub kilkanaście godzin i szedł bez żadnego widocznego celu na błonia, do parków, „żeby wyhasać się“, pędził po błoniach, przyglądał się a czasami brał udział w różnych grach i zabawach dzieci, przypatrywał się niedostępnym mu jeszcze rozrywkom, jak wiosłowaniu, pływaniu i jeździe na rowerze i t. d. Innym znów razem wędrował po ulicach miasta, oglądał wystawy sklepowe i brał udział w zbiegowiskach ulicznych. W ostatnim roku ze szkoły nie wracał już wprost do domu, lecz udawał się często na swoje spacer. Gdy go rodzice pytali, gdzie tak długo przebywał — tłumaczył się jakimś zajęciem w szkole lub pobytem u kolegi.

W styczniu b. r. po skończonych lekcjach poszedł na rynek (Kleparski), tam przysiadł się na jednej z fur z wioski, gdzie mieszkał jego stryj. W wiosce tej nigdy nie był. Stryja znał tylko z widzenia — pozatem nikogo. Po przybyciu na miejsce, gdy go zapytano o przyczynę tak nieoczekiwanego zjawienia się, odpowiedział, że z powodu panującej w szkole szkarlatyny nauki niema, i że rodzice kazali mu pojechać do krewnych.

Ojciec miał go przy tem zaprowadzić na rynek i prosić gospodarzy jadących furami, by go zawieźli do stryja. Krewnym wydało się podejrzane, że miał ze sobą książki szkolne, a gdy skomunikowali się z rodzicami chłopca, przekonali się, że rodzice nic o tych odwiedzinach nie wiedzą. Wówczas jeden z krewnych przyprowadził chłopca do Krakowa, a gdy byli już na podwórku, chłopak pod jakimś pozorem wymknął się od krewnego i przyszedł do domu dopiero nazajutrz rano. Przed matką tłumaczył się, że bał się ojca i dlatego nie mógł przyjść do domu wcześniej.

Potem jeszcze 3 razy udawał się do krewnych w pobliskich wioskach, skąd po 2—3 dniach był sprowadzany przez rodziców. Chłopiec u tych krewnych nigdy przedtem nie bywał, drogę odbywał bądź pieszo, bądź też korzystał ze sposobności, kiedy w dnie targowe były fury.

W ostatnich czasach badany często nie przychodził do domu na noc. Przed rodzicami tłumaczył się, że nie chciał późno wracać do domu z obawy, żeby go nie bito. Nocował wtedy mimo dosyć



silnych mrozów, w ogrodzie w altanie lub pod okapem dachu, owinąwszy się w siano lub stare koce. Do domu przychodził rano, odrabiał pobieżnie lekcje i szedł do szkoły. W czasie tych wędrowek po krewnych i nocowania poza domem miał stale ze sobą książki i przybory szkolne. Nic ze swoich rzeczy nigdy nie zgubił.

Z usposobienia ma być prędki, ruchliwy, ojciec podaje „po dachach by gonił“, zawsze wesoły, towarzyski, łatwo zawiera coraz to nowe znajomości. Jest lubiany przez kolegów, jednak z nimi często wszczyna bójki, z których niejednokrotnie wychodzi pokonany. Sińce i okaleczenia nie wstrzymują go od udziału w bójkach z silniejszymi od siebie. Zdolny, pojętny, ale w ostatnich czasach leniwy. Do szkoły uczęszcza pilnie, opuszcza naukę tylko wówczas, gdy udaje się na dalsze wędrowki. Kłamie w ostatnich czasach tak sprytnie, że „starszą osobę potrafi wyprowadzić w pole“. Podczas lekcji w szkole zajmuje się wszystkim innym, tylko nie lekcją, rozmawia z innymi dziećmi, opowiada im „anegdotki“. Ostatnio np. podczas lekcji opowiedział koledze, że te okruszyny, które nauczycielka każe zbierać, to chyba sobie zabiera; to miało być bezpośrednim powodem, dla którego nauczycielka zażądała od rodziców umieszczenia go w zakładzie.

Matka podaje, że chłopak od roku stał się bardziej niezdolnym, nieposłusznym i zaczął okłamywać rodziców. Ostatnio czasami szedł tam, gdzie matka pracuje i bez jej wiedzy prosił, by mu dano dla matki 50 gr lub inną drobną kwotę. Koledzy widzieli go często zajądającego cukierki lub czekoladki. W domu nie zauważono, żeby brał pokryjomu pieniądze lub inne rzeczy, któreby mógł spieniężyć, podejrzanym jedynie wydaje się matce ten szczegół, że często prosił o pieniądze na zeszyty. Czasami, gdy badany wracał z opóźnieniem do domu i spodziewał się ostrzejszej wymówki, klękał przed obrazem i głośno modlił się: „Boże! czemuś mnie takiego łotra stworzył?! Panie Boże dopomóż, żebym był dobrym, żebym nie kłamał, żebym słuchał rodziców, żebym się zmienił, Panie Boże pozwól, ażeby ten czarny, który mnie opętał, odszedł już odemnie“ i t. p.

**Stan somatyczny.** Badaniem stwierdza się: Wzrost odpowiadający wiekowi. Budowa wątła, odżywienie podupadłe, skóra i widoczne błony śluzowe blade. Gruczoł sercowy macalny, niepowiększony.

Konstytucja raczej dysplastyczna.

Stygmatów zwyrodnienia, asymetrii brak.

Narządy wewnętrzne oraz stan neurologiczny bez zmian.

**Stan psychiczny.** Psychicznie zorientowany w czasie, miejscu i otoczeniu dobrze. Badanie inteligencji wykazuje  $II = 100$ . Na pytania odpowiada sprawnie. Personalja swoje podaje dokładnie. Oddalał się z domu, żeby zabawić się lub żeby przyjrzeć się, jak inni się bawią. Było mu tam na ulicy i na Błoniach tak

dobrze, że zapominał, że jest już późno i trzeba wracać do domu. Pobyt swój poza domem zawsze starał się możliwie najwięcej przedłużyć. A gdy już wracał do domu ogarniał go strach, że dostanie od rodziców w skórę, albo w najlepszym razie czeka go ostra wymówka. Strach ten potęgował się w miarę, jak zbliżał się do domu, a przed samem wejściem do mieszkania był tak wielki, że często zawracał z pod drzwi i chodził po mieście jeszcze czas jakiś i potem dopiero, gdy przemógł ten strach, przychodził do mieszkania, albo szedł nocować gdzieindziej, np. pod okap dachu lub w altanie (mimo wielkiego zimna).

Pierwszy raz oddalił się na czas dłuższy z domu, chcąc udać się do swoich krewnych, by tam zabawić się z rówieśnikiem. Ostatnio oddalał się na czas dłuższy do krewnych wówczas, gdy w szkole otrzymał złą notę, z obawy, żeby go ojciec nie „obił”. Podaje przy tem, że go ojciec często i mocno bił, co zdaje się nie odpowiadać prawdzie.

Dla lepszego zapoznania się z warunkami najbliższego otoczenia badanego lekarz udał się do mieszkania jego rodziców. Warunki mieszkaniowe, jakie tam stwierdził, są wprost opłakane. Wystarczy nadmienić, że w małym, 1-pokojowym mieszkaniu mieszczą się 2 rodziny, razem 9 osób. Ojciec chłopca cały dzień zajęty jest ciężką pracą fizyczną na utrzymanie rodziny. Matka często też chodzi na zarobki, w chwilach zaś wolnych nie lubi pozostawać w domu, lecz wychodzi na „pogwarkę” do sąsiadek. Bliższe wejrzenie w sposób życia i warunki mieszkaniowe tej rodziny pozwala zrozumieć, jak mało siły atrakcyjnej przedstawia ten ośrodek życia rodzinnego dla swoich członków, a zwłaszcza dla dzieci.

W naszym przypadku jednak wędrowni parodniowie, nocowanie na mrozie w altanie i t. d. nie dadzą się wytłumaczyć wyłącznie trudnymi warunkami mieszkaniowymi. Gdy chodzi właśnie o wytłumaczenie samowolnego kilkudniowego oddalania się dzieci w wieku naszego chłopca, to z lekarskiego biologicznego punktu widzenia należy myśleć w tych przypadkach o możliwości istnienia objawów poważniejszego schorzenia, jak np. epilepsji, schizofrenji wieku dziecięcego lub też objawów nie zawsze groźnie przedstawiającej się psychopatji ustrojowej.

Wydalania się epileptyków, t. zw. fugi epileptyczne, charakteryzują się tem, że chorzy nie zdają sobie sprawy z tego, co robią, gdzie i po co wychodzą z domu, gdyż czynią to w zamroczeniu. Nie pamiętają również tego, co się w okresie zamroczenia z nimi działo. Takie ucieczki obserwujemy zazwyczaj u osobników, u których przeważnie spotykamy najistotniejszy objaw epilepsji — t. zw. ataki epileptyczne z utratą przytomności, upadaniem i drgawkami.

Oddalanie się z domu dzieci schizofrenicznych są również dla nas niezrozumiałe i nieumotywowane, ale z innych powodów,

głównie z powodu rozkojarzenia ich psychiki, trudnego kontaktu z nimi oraz niemożności wczucia się w ich przeżycia. Ich całe zachowanie się i postęпки są dla nas zazwyczaj czemś zagadkowym i dziwacznym z powodu rozszczepienia ich psychiki w zakresie myśli, uczucia i woli.

Innemi są wydalania się z domu dzieci psychopatycznych. Wypływają one z istoty psychopatji ustrojowej. Psychopatja ustrojowa albo, jak inni nazywają, konstytucja psychopatyczna, oznaczają takie anomalje psychiki, które nie są jeszcze jakąś określoną chorobą umysłową, ale stoją na pograniczu między zdrowiem a chorobą psychiczną i polegają na nierównomiernym rozwoju poszczególnych składników psychiki. Oznaczają one zmniejszoną sprawność i mniejszą wartościowość układu nerwowego. Anomalje te z jednej strony zlewają się niepostrzeżenie z tem, co zwykliśmy określać jako norma psychiczna — z drugiej zaś nasilenia ich prowadzą do głębokich zaburzeń psychiki, do stanów psychotycznych. Otóż wydalania się z domu psychopatów są wyrazem nierównomierności i nieharmonijności rozwoju ich psychiki, ich niemożności dostosowania się do ram określonych im przez życie i wychowanie, jednym z objawów prymitywnego wyłamania się z takich ram.

Naszego chłopca musimy odnieść do tej ostatniej kategorii. On najdokładniej zdaje sobie sprawę z tego, gdzie i po co udaje się na swoje wędrówki. Zdaje sobie ponadto dokładnie sprawę z tego, że jego wędrówki są rzeczą złą. Stara się od nich powstrzymać. Przyrzeka rodzicom, że więcej już tego nie powtórzy. Modli się do Pana Boga, żeby się „zmienić“. Wie, że za niewrócenie na czas do domu czeka go kara. Robi nawet sobie postanowienie, że będzie innym, lepszym. Z chwilą jednak, gdy tylko wyjdzie z mieszkania lub przyjdzie taka „chętka“ na niego, zapomina o wszystkim, wybiega na ulicę i pędzi. Uwidacznia się w tem brak harmonji w psychice tego chłopca, walka z popędami do wydalania się z domu, które przecież go opanowują i zmuszają do wykroczeń coraz większych. Charakterystyczny jest przytem szczegół, że w tych swoich dalekich wędrówkach do nieznanych dla siebie okolic chłopak nasz wykazywał tyle energii, inicjatywy i dzielności, na ileby się w podobnych warunkach jego 10-letni rówieśnicy prawdopodobnie nigdy nie zdobyli. To świadczy o tem, że niepożądany popęd do wędrówek jest wyrazem pewnej biologicznej konieczności, głęboko uzasadnionej w ustroju naszego chłopca, że jest wpływem wzmożonego napięcia afektywno-popędowych przejawów jego psychiki, znajdujących ujście w prymitywnem wyładowywaniu się pod postacią opisanych wędrówek.

Gdy się zważy łatwość zawierania znajomości przez naszego chłopca, jego dziecinny bezkrytycyzm w stosunku do doboru towarzystwa, jego skłonność do nielegalnego zdobywania pienię-



dzy na czekoladki i łakocie, to jasnem się stanie grożące mu niebezpieczeństwo dostania się pod wpływ najgorszych elementów społecznych — niebezpieczeństwo zgubnej dla niego deprawacji moralnej.

I dlatego nabiera ten chłopak znaczenia problemu wychowawczego, względnie lekarsko-wychowawczego. — Ciekawym w tym przypadku jest stosunek chłopca do swoich wędrowek, jak do czegoś złego, co jest wyrazem opętania go przez „czarnego“ — to właśnie najlepiej — naszym zdaniem — ilustruje biologiczne, a więc organiczne w najszerszym tego słowa znaczeniu uzasadnienie tego popędu. Samemi zakazami lub karami tego się nie zdusi, lecz system taki może tylko zmusić chłopca do szukania oparcia poza domem i poza szkołą, a więc w najgorszym dla siebie środowisku. I w poczynaniach pedagogicznych koniecznem jest liczenie się z takim właśnie biologicznym podłożem chłopca, jako z czemś bardzo realnem, co winno wpływać na odpowiednie ukształtowanie się planów wychowawczych odnośnie do tego chłopca. Chodzi o to, żeby niepożądany narazie sposób wyładowywania się popędu zamienić na inny, celowy i pożądaný, żeby nie tylko w czas uchronić inteligentnego, żywego i dzielnego chłopca od stoczenia się na sam dół drabiny społecznej, lecz również pomóc mu stać się w przyszłości pożytecznym i dzielnym człowiekiem.

*Przypadek II* (badany i spisany przez dra T. Frąckowiaka). Władysław H., lat 12, syn rolnika, uczeń IV kl. szkoły powsz. z P.

Pacjent ten w nocy 21. X. 1930 zakradł się do sklepu kolonialnego i zabrał pudełko cukierków. Fakt ten spowodował wydalenie go ze szkoły.

Matka zwróciła się z chłopcem do Kliniki, by uzyskać świadectwo lekarskie, że on dopuścił się tego czynu w stanie nienormalnym, albowiem już nieraz zdarzało się, że w nocy wychodził z łóżka, ubierał się i bezcelowo opuszczał mieszkanie, o czem następnego dnia nie wiedział. Zastanawiającą jest jednak ta okoliczność, że o swojej ostatniej wyprawie po cukierki potrafi opowiedzieć wszystkie szczegóły.

Matka chłopca podaje:

Ojciec jego ma lat 44. Jest zdrowy. Z usposobienia prędki, popędliwy, gniewa się często, chociaż nie ma o co, i długo wypomina, „byle innych utruć“. Nieraz staje się gwałtowny. Wówczas bije żonę i dzieci. Naogół mało towarzyski i małomówny. Gdy się rozgada, wówczas opowiada rozwlekle, nudno, ciągle to samo ze wszystkimi szczegółami. Jest pracowity i bardzo „akuratywny“. Porządek lubi bardziej niż inni. Alkoholu nie nadużywa. O rodzinie ojca wiadomości brak.

Matka chłopca ma lat 40, zawsze była zdrowa. Jest prędka, ruchliwa, łatwo wpada w gniew, lecz prędko zapomina o tem.

Pracowita, troskliwa. Dzieci bardzo kocha. Młodsza siostra matki dostaje spazmów, pada na ziemię; trzeba ją wówczas trzymać, gdyż rzuca nią na wszystkie strony. W czasie ataku jest nieprzytomna. Atak trwa kilka minut, poczem następuje sen. Ataki te powtarzają się 2 razy na miesiąc.

Rodzeństwo chłopca — 4 siostry i brat — zdrowe.

Omawiany chłopak jest najstarszym z dzieci drugiego małżeństwa. Urodził się prawidłowo. Rozwijał się powoli: dopiero z końcem 2-go r. życia zaczął chodzić i mówić. Miał nie być „bardzo” mądrym. Mówił mało; był „tajny”. W 4-tym r. życia 2-krotnie spadł „z wysokości” na głowę. Miał być wówczas nieprzytomny. Z nosa i ust ciekła krew. Kiedy wyzdrowiał, zaciął się w mowie. W 7-mym rku życia zaczął chodzić do szkoły. Mówił jeszcze ciągle tak niewyraźnie, że nieraz łatwiej było porozumieć się z nim pismem. Mimo to uczył się dobrze. Dotychczas uczy się dobrze, co potwierdzają świadectwa szkolne, jakie przyniosła matka. Jest jak i dawniej spokojny, cichy, posłuszny, dobry. W domu ani szkole nigdy nic nie ukradł. Jest zamknięty, nikomu się nie zwierzy. Przyjaciół niema. Przeważnie czas spędza samotnie. Z rodzeństwem także żyje zdaleka. Kiedyś — po sprzeczce rzucił się na starszego brata i matka twierdzi, że byłby go zabił w tej złości, gdyby nie była temu przeszkodziła.

W 9-tym roku życia obserwowała matka 2 ataki. Początek ich wyglądał w ten sposób, że chłopak niespokojnie rozglądał się, potem — jakgdyby poprawiał coś na sobie i nagle nieprzytomny upadał na ziemię. Przeniesiony na łóżko po chwili otwierał oczy i przytomniał, o ataku jednak nic nie wiedział. Ataków z drgawkami ani moczenia w nocy matka nie zauważyła. W tym samym roku zaczął w nocy wstawać, ubierać się i wychodzić z domu. Zapytany, dokąd idzie, nie odpowiadał albo mruczał coś, albo też mówił, że musi wyganiać krowy na pastwisko. Na wezwanie matki wracał do łóżka. Następnego dnia nic o tem nie pamiętał. Nieraz matka dopiero na 2-gi dzień po zbrudzonem ubraniu poznawała, że syn jej był w nocy poza domem. W ostatnich czasach matka zamykała drzwi na klucz, a klucz chowała. Mimo to chłopiec wychodził z łóżka i dobijał się do zamkniętych drzwi.

Rano po dokonaniu kradzieży dowiedziała się matka o kradzieży, o jaką posadzono jej syna. Chłopak od razu przyznał się i z pod łóżka wyciągnął nienaruszone pudełko z cukierkami. Fakt ten stał się głośny i chłopak musiał opuścić szkołę. Kierownictwo szkoły wydało chłopca ze względu na sam fakt kradzieży. Równocześnie jednak poradzono matce zwrócić się do Kliniki, by chłopak ewentualnie w innej szkole mógł kontynuować naukę.

*Stan somatyczny.* Wzrost chłopca odpowiada wiekowi. Budowa kośca poza asymetrią kośca twarzy — prawidłowa. Powłoki zabarwione prawidłowo, owłosienie terminalne zaznaczone.

Mięśnie i podściółka tłuszczowa dość skąpo rozwinięte. Typ raczej asteniczny.

Badanie neurologiczne odstępstw od normy nie wykazuje.

*Stan psychiczny.* W czasie, miejscu i otoczeniu chłopak zupełnie dobrze zorientowany. Na pytania dotyczące personaljów odpowiada dobrze. Gdy lekarz zwraca się do niego, wstaje. Potem na polecenie lekarza siada i siedzi nieruchomo przez cały czas badania; głowę ma spuszczoną, plecy zgarbione, ręce stale trzyma na kolanach, palcami wykonuje minimalne, stereotypowe ruchy. Nieznanem mu dotąd otoczeniem w pokoju badań wcale się nie interesuje. Mówi głosem cichym. Odpowiedzi daje lakoniczne. Nie można z niego wydobyć całego zdania, a tembardziej skłonić go do samorzutnego opowiedzenia faktów. Często nie odpowiada wcale. Coś mruknie pod nosem, czego po chwili nawet powtórzyć nie chce. Kiedy lekarz starał się wyperswadować mu, by otwarcie odpowiadał, względnie stwierdzał, że nie wie lub nie pamięta czegoś, wówczas badany większość pytań lekarza zbywał odpowiedzią „nie wiem“ lub „nie pamiętam“. Zwłaszcza w stosunku do pytań, zadawanych w sprawie motywów, jakie skłoniły chłopca do kradzieży, zachowuje on uporczywie swą „taktkę“.

Jedynym sposobem pozwalającym wydobyć od chłopca pewne szczegóły, było stawianie pytań sugestywnych, w których zawartą była poniekąd już odpowiedź. Drogą stawiania całego szeregu najrozmaitszych pytań tego rodzaju, udało się przecież zrekonstruować przebieg i rozwój wypadków. Pomimo dużych i licznych wysiłków pozostały jednak pewne luki. Trudno z całą stanowczością wykazać, dlaczego badany dał się nakłonić innemu chłopcu do kradzieży, gdy równocześnie zdawał sobie sprawę z tego, że kradzież jest grzechem. Trudno wykazać, jakie potencjonalne energie nagromadziły się w psychice 12-letniego spokojnego, dobrego chłopca, który dotychczas nie przywłaszczył sobie nawet cudzego ołówka. Dość, że chłopiec ten w nocy potajemnie ubrał się, poszedł na rynek, wkradł się do sklepu, wziął tam cukierki i zaniósł je do domu.

Z odpowiedzi pacjenta, otrzymanych w sposób powyżej opisany, zrekonstruowaliśmy następujące szczegóły jego życia codziennego. Pacjent przed południem chodził do szkoły. Po południu pasł krowy. Uczył się dobrze. Rodziców kochał i rodzice byli także dobrzy dla niego. Z innymi chłopcami w bliższej przyjaźni nie żył. Za to chętnie czytał bajki, przeważnie o treści „wesołej“, jak np. bajka o czerwonym kapturku. Bawił się rzadko i to chętniej z młodszymi chłopcami, gdyż wtenczas był pierwszy. Z dziewczętami się nie zadawał. Nie wie, czem w przyszłości chce zostać.



Kiedy pasał krowy, poznał na wiosnę Janka Sz., który pasał bydło na tej samej łące. Ten opowiadał mu o bójkach, jakie toczą chłopcy dwóch sąsiednich wsi. On słuchał i nic nie mówił. Kiedyś jesienią, gdy było zimno, Janek dla ogrzania się rozpalil ognisko. Przypadkowo zapalił się stóg. Janek opowiadał mu potem, że musi zapłacić za szkodę i namawiał go, by wspólnie pieniądze ukradli. Od tego czasu przy każdym spotkaniu się z Jankiem za każdym razem wysłuchiwał jego namów do kradzieży. Początkowo nie chciał go słuchać, ale wreszcie przyrzekł mu, że w nocy razem z nim pójdzie do upatrzonego sklepu i weźmie pieniądze. Tej nocy pacjent, niezauważony przez rodziców, ubrał się, wyszedł z domu i podążył na rynek. Po bezskutecznym czekaniu na Janka otworzył sam zepsutą kłódkę wskazanego przez Janka sklepu i wszedł do niego. Nie szukał pieniędzy, tem bardziej, że Janek, o którego przecież chodziło, nie przyszedł. W sklepie wziął cukierki, ponieważ one były najbliżej, i wrócił do domu. W drodze powrotnej spotkał go stróż, który zaalarmował właściciela sklepu. Nazajutrz sprawa się wydała.

W czasie obserwacji stan psychiczny chłopca nie różnił się od tego, jaki opisała matka jego i jaki stwierdziliśmy przy pierwszym badaniu. Zamknięty w sobie, mało mówny, bez inicjatywy. Na twarzy stale ten sam zamyślony, poważny wyraz. Nie widać na niej ani oznak radości, ani smutku. Nazewnątrz brak jakichkolwiek bądź żywszych reakcji. Bawi się z innymi dziećmi, czyni to jednak zawsze z czyjejś inicjatywy. Wygląda to, jak-gdyby nie chciał psuć zabawy, lecz sam nie miał w zabawie wielkiego zadowolenia.

Badanie inteligencji wykazuje II — 81.

Asocjacje są ubogie, podobne do epileptycznych. Zasób pojęć ubogi.

Podczas pobytu w Klinice chłopak 3 razy wychodził w nocy: raz ubrał się i usiłował otworzyć drzwi, prowadzące na schody, innym zaś razem chciał otworzyć okno. Ostatnio w koszuli poszedł do wolnego łóżka i położył się. Następnego dnia zupełnie o tem nie wiedział.

Gdy chłopak dn. 2. XII. 1930 r. opuszczał Klinikę, wydano mu następujące poświadczenie: „Po zbadaniu pacjenta stwierdzono, że z punktu widzenia jego charakteru przewinienie, które się stało powodem wydalenia ze szkoły, jest czemś wyjątkowem i wskazaniem byłoby umożliwienie pacjentowi powrotu do szkoły. Ewentualnych bliższych informacji udzieli Klinika.“ Przepisano mu przy tem zażywanie pewnych środków przeciw epilepsji.

Chłopca zapisano do szkoły w Krakowie i tutaj uczy się on dość dobrze. Zachowanie jego jest dotąd zupełnie prawidłowe. Matka nie obserwowała ani ataków, ani nocnego wychodzenia z łóżka.

Dnia 31. III. b. r. przedstawiony na posiedzeniu naukowem, zachowuje się początkowo tak, jak zwykle. Kiedy zażądano, by zadeklamował jakiś wierszyk, zaczął po cichu recytować wierszyk o sierotce. Przy końcu z trudem opanowywał płacz. Również wierszyk następny za treść miał dolę sierocą. Po pierwszej zwrotce rozplakał się. Uspokoił się wkrótce. Kiedy podano mu ciastka, wzbraniał się je przyjąć i dopiero dłuższa perswazja skłoniła go do tego, że z talerza wziął ciastko, które w drzwiach schował do kieszeni. To był jedyny przypadek żywszej reakcji uczuciowej. Prawdopodobnie ponowna indagacja, dotycząca przykrego dla niego wydarzenia, poczucie osamotnienia, zwłaszcza wobec liczego i poważnego zebrania, przełamały jego skrupowanie i wyładowały się w tak niezwykły dla niego sposób.

W przypadku tym na całej konstytucji psychicznej, stanowiącej przecież podłoże, z którego wyrasta osobowość i charakter człowieka, momenty dziedziczne wycisnęły wyraźne piętno. Ze strony ojca — gwałtowność, długotrwałość afektów, akurtność, rozwlekłość i monotonia w jego opowiadaniach, małowówność i stronienie od towarzystwa — to są znamiona t. zw. charakteru epileptycznego, który jakkolwiek nie jest synonimem psychicznym epilepsji, to jednak wskazuje na pewne biologiczne powinowactwo z epilepsją, co podkreślają niektórzy psychiatrzy, nazywając takich osobników epileptoidami. Ponadto obarczenie epilepsją ze strony matki, której siostra cierpi na ataki epileptyczne. Te momenty dziedziczne pozwalają nam lepiej zrozumieć tło epileptyczne zaburzeń świadomości, ujawniających się u naszego chłopca pod postacią ataków utraty przytomności oraz objawów somnambulizmu. Również sylwetka psychiczna chłopca wykazuje podobieństwo do charakterologicznej formuły Niemców „gebunden und getrieben“, jako najbardziej cechującej psychikę epileptyków. Zamknięty, „tajny“, skrupowany — to jedna strona, to znów gwałtowny, jak wiemy z opowiadania matki, mógłby wówczas zabić — to druga strona psychiki naszego chłopca.

Jak jednak wytłumaczyć fakt kradzieży? Również w tym fakcie ujawnia się wpływ epileptycznego składnika. Chłopak wprawdzie pamięta wszystkie szczegóły swej nocnej wyprawy w dniu krytycznym. A jednak brak czegoś, co czyni prawdopodobnem, że stan jego świadomości był zupełnie normalny. Chłopak nie potrafi dokładnie zdać sprawy z motywów, jakie skłoniły go do tego czynu. Wydaje się, jakgdyby czynności wyższych warstw (używając przenośni) świadomości — inteligencji były upośledzone, a tylko głębsze warstwy — popędy i afekty — działały prawidłowo, a nawet wykazywały wzmożoną patologicznie czynność. Zachowanie się chłopca podczas kradzieży wykazuje cechy postępowania automatycznego. Chłopak miał podyktowany pewien plan i według tego planu bezmyślnie

działał. Wszedł do sklepu nie doczekawszy się towarzysza, bo miał tam wejść, wziął, co było pod ręką, jakkolwiek nie odpowiadało to wcale celom jego towarzysza i zaniósł to spokojnie do domu. Prawdopodobnie stan chwiejnej równowagi jego sfery afektywno-popędowej, manifestujący się wędrówkami nocnymi, podczas których czynność intelektu jest obniżona a działają tylko popędy — stwarzały gotowość do tego rodzaju automatycznego postępowania naszego chłopca.

Prócz momentu epileptycznego pewną rolę w wyjaśnieniu faktu kradzieży odgrywa również czynnik swoistego niedorozwoju — infantyizmu psychiki chłopca. Właśnie ten infantyizm tłumaczy nam z jednej strony wielką łatwość, z jaką badany dał się nakłonić dla niezwykłego dla siebie występu kradzieży, a z drugiej strony — niedostateczną jego orientację co do skutków, jakie fakt kradzieży może w przyszłości pociągnąć za sobą.

W ten sposób, abstrahując od wykazania psychologicznie zrozumiałych zespołów, które uprzystępniałyby nam odtworzenie wszystkich przeżyć chłopca — tłumaczyć możemy opisany fakt kradzieży drogą biologiczną na podstawie współdziałania momentów epileptycznych z pewnym infantyлизmem psychicznym chłopca.

Przypadek ten jest ważny z punktu widzenia pedagogicznego. Kradzież w tych rozmiarach, jaki w naszym przypadku, jest przewinieniem, wymagającym zasadniczo ukarania. Jednak surowa kara, jaką za tego rodzaju przewinienie należałoby wymierzyć, np. wydalenie ze szkoły, wyrządziłoby temu chłopcu całkiem niezasłużoną krzywdę, pozostawiając go na całe życie z piętnem złodzieja — to jest rzeczą zupełnie jasną.

Rzeczą znacznie bardziej racjonalną i sprawiedliwą w tych przypadkach jest wpływanie na dziedzicznie uzasadnione i biologicznie uwarunkowane epileptyczne zaburzenia sfery afektywno-popędowej drogą stosowania odpowiednich środków lekarskich, by obniżyć znaczenie składnika epileptycznego i w ten sposób w dużej mierze umożliwić pobyt w szkole i zabezpieczyć spokojny dalszy rozwój jego psychiki. Dlatego też każdy fakt, który w skutkach dla dzieci sięga daleko, należy rozważyć dokładnie, postarać się znaleźć to ewent. biologiczne tło, na którym on wyrasta, zanim poweźmie się ostateczną decyzję.

## OD REDAKCJI.

Dzięki uprzejmości Dra Wład. Chłopickiego, kierującego czasowo Kliniką psychiatryczną Un. Jag. w Krakowie, mogliśmy przedstawić naszym czytelnikom biologiczne oświetlenie i częściowe wytłumaczenie dwóch wypadków z życia szkolnego. Nie są one czemś nadzwyczajnem, przekraczają tylko rozmiarami wzgl. okolicznościami wiele podobnych wydarzeń w naszych szkołach, a zasługują



na szczególniejszą uwagę pedagogów jedynie przez to, że zabrał w tej sprawie głos obok wychowawcy lekarz, rzucając snop światła na przesłanki samego czynu. Sama analiza czynu trzyma się celowo strony biologicznej, starając się w niej doszukać uzasadnienia. Pomija w znacznej mierze analizę psychologiczną, która również mogłaby rzucić światło na psychikę badanych. Wydaje się to prawie konieczne w pierwszym wypadku, w którym przesłanki patologiczne są dość nikłe.

Przy przedstawieniu tego chłopca na wspomnianem zebraniu dowiedziałem się od niego, że chętnie i dużo czyta zwłaszcza książki historyczne, opowiada nawet szczegóły jakiejś książki o Batorym i jego wyprawach wojennych i z fabuły książki o młodym chłopcu, posądzonym o zdradę, więzionym, a wreszcie zrehabilitowanym przez króla, na którego rękach umiera.

Ponadto opowiada, że koledzy jego w szkole są silniejsi, nie bawią się z nim i nie przyjaźnią; ma natomiast kolegę, słabszego, któremu chętnie dopomaga i z którym chętnie przestaje.

Uwzględniając analizę lekarza i kombinując te wynurzenia ucznia możnaby przypuszczać, że rozbudzony nad wiek, inteligentny chłopiec stworzył sobie ideał heroiczny i dąży do jego zrealizowania. Wędrowki, niebezpieczeństwa, niewygody i zapewne emocje noclegów pod gołem niebem, oto droga do stania się bohaterem. Może w towarzystwie zdrowszych i silniejszych kolegów w klasie, gdyby go przyjęli i respektowali, — bójki z nimi, to walka o uznanie — mógłby znaleźć jakiś sposób wyżycia się, może, gdyby mu ktoś wskazał inne drogi stania się bohaterem, pozostałby na drodze normalnej. Ale tego mu właśnie brakło i sam szukał dróg swego wyżycia.

Pedagogicznie ująć należałoby tę sprawę w ten sposób, żeby poznać jego ideał życiowy, korygować go przez wprowadzanie na drogę społeczną i przez umożliwienie mu wybiecia się. Może harcerstwo byłoby tu dobrym środkiem wychowawczym. W każdym razie pedagog nie powinien tak łatwo rezygnować z wychowawczego oddziaływania.

W drugim wypadku tło patologiczne jest znacznie wyraźniejsze, sugestywny charakter, słaba wola chłopca na to wskazują. Ale właśnie uderza jego nieśmiałość, łagodność, oraz przy badaniu tak impulsywne wyładowanie przez deklamowanie dwóch wierszy o sierotkach nieszczęśliwych, któremi jedynie Bóg się może zaopiekować! Czy nie należałoby tu dopatrywać się widocznego poczucia małowartościowości, nikt się nim nie zajmował w domu, nie doznał uczucia, prawdopodobnie chciał czemś zaimponować temu nowemu przyjacielowi, który brał udział w bójkach, stóg siana spalił i t. d., żeby go też cenil i dopuszczał do swego towarzystwa jako równego. Tak czy inaczej wychowawca miał wdzięczne zadanie wglądnięcia w głąb duszy dziecka, aby znowu przez trochę dobroci i pomocy sprowadzić go na drogę normalną.

W jednym i drugim wypadku pedagog może i powinien współpracować z lekarzem. Chodzi tylko o to, żeby wychowawca wiedział, kiedy wzywać pomocy lekarza a lekarz, kiedy dać wskazówki wychowawcy. A to właśnie jest zadaniem nowego wychowania.

M. Z.

---

Dr. TADEUSZ STRUMIŁŁO

PROFIL KLASY

---

WSTĘP.

Dążenie do ścisłego badania i określania rozwoju młodzieży — zarówno fizycznego jak i umysłowego — nie daje dotychczas w szkole wyraźnych rezultatów, ani pedagogicznych, ani naukowych.

Najczęściej dążenie to redukuje się do bardziej szczegółowej charakterystyki uczniów na konferencjach pedagogicznych, ewentualnie notowanej przez gospodarza danej klasy (ale rzadko kiedy ustalonej i zapisywanej jako zgodna opinia grona); ta charakterystyka, o ile nie sprowadza się do pewnego ogólnego wrażenia, stanowiącego improwizowaną syntezę wszelkich doświadczeń i spostrzeżeń, obejmuje zwykle próbę *przymiotnikowego* określenia rozwoju fizycznego i umysłowego, zdolności, inteligencji, pilności, karności, systematyczności.

W rezultacie obraz jest jednak *ogólnikowy*, nie ścisły, — i to zarówno obraz pojedynczych uczniów, jak i poszczególnych klas.

Jedynie postępy w nauce przedmiotów szkolnych i sprawowaniu się obliczane są *cyfrowo* i ujmowane statystycznie dla charakterystyki poszczególnych klas w pewnych okresach.

Natomiast pomiary rozwoju fizycznego pozostają nieużytkowane w biurkach lekarzy szkolnych. Nie bywają komunikowane na konferencjach pedagogicznych, nie wchodzi do wykazów wymaganych przez władzę dla charakterystyki klas, rzadko więc i gospodarze klas się nimi zainteresują. Chyba tylko wypadki krańcowe, niezwykle, zwłaszcza wymagające doraźnej decyzji, dochodzą do wiadomości dyrekcji czy grona.

Także sporadyczne wypadki przeprowadzenia badań inteligencji zazwyczaj pozostają doraźną „ciekawostką“ i mało wpływają na ustalenie ściślejszego obrazu badanej klasy i jej uczestników.

Pośród wszystkich powodów takiego stanu rzeczy, jakie dałyby się przytoczyć, chcę zwrócić uwagę na jeden, mianowicie na *brak jakiegokolwiek znanej i przyjętej metody ścisłego i przejrzystego ujmowania i przedstawiania ogólnej charakterystyki rozwojowej pojedynczych uczniów i klas*, jako ich naturalnych zbiorowości w szkole.



Jako taką metodę chcę tu zaproponować wykres, który nazywam *profilem klasy* i który unaocznia przynajmniej najogólniejszą rozwojową charakterystykę fizyczną i umysłową klasy i jej poszczególnych członków na tle jej całości.

### ZASADY PROFILU KLASY.

Pragnąc unaocnić charakterystykę fizyczną i umysłową danej klasy, muszę:

a) mieć ściśle dane charakteryzujące wszystkich uczniów tej klasy pod względem fizycznym i umysłowym, b) znaleźć sposób współmiernego ich zestawienia, jakby sprowadzenia do wspólnego mianownika, c) obmyślić metodę przejrzystego graficznego przedstawienia uzyskanych współmiernych danych dla poszczególnych jednostek, dającego w rezultacie obraz całej klasy.

a) Dane do charakterystyki *fizycznego rozwoju* dostarczy nam lekarz szkolny w postaci *pomiarów antropometrycznych*. Zresztą przeprowadzanie tych pomiarów jest tak proste i łatwe, że każdy nauczyciel z łatwością może się tego nauczyć i sam pomiarów dokonywać.

Trudniejszym jest zagadnienie, które z tych pomiarów mamy przedewszystkiem uznać za charakterystyczne, uwzględnienie bowiem choćby tylko wszystkich zazwyczaj robionych przez lekarza szkolnego (t. j. wzrostu, wagi, objętości klatki piersiowej, względnie jej rozszerzalności i siły rąk) zagraża postulatowi przejrzystości charakterystyki. Z dążności do przejrzystości zrodziły się próby obliczania wskaźników rozwojowych, czyli ujęcia charakterystyki rozwoju fizycznego w jedną liczbę, uzyskiwaną z rozmaitych kombinacji kilku ważniejszych pomiarów. Jednakże ani wskaźnik *Magnana* i *Sellea*, wyrażający stosunek obwodu klatki piersiowej do wzrostu, ani wskaźnik *Pigneta* i *Mayeta*, uzyskiwany przez odjęcie od miary wzrostu sumy pomiarów wagi i obwodu klatki piersiowej, ani wskaźnik *Pirqueta*, wprowadzający dodatkowy pomiar wysokości ciemieniowo-siedzeniowej, nie stanowią dostatecznie przekonującej syntezy czy charakterystyki rozwoju fizycznego.

Nie aspirując do wynalezienia nowego jakiegoś wskaźnika, sędzę, że trzeba przyjąć zasadę *minimalnej wystarczającej liczby danych* i w myśl tej zasady zatrzymać się na dwóch podstawowych pomiarach — *wzrostu i wagi*. O ile bowiem każdy z nich osobno nie ma dostatecznie jasnej wymowy, o tyle razem, wzajemnie się uzupełniając, dają pewną charakterystykę rozwoju fizycznego, gdyż porównane z normami — mówią nam wyraźnie, czy waga odpowiada wzrostowi, czy jest niedostateczna, czy więcej niż dostateczna, i nawet o ile. Co do *rozwoju umysłowego*, realizując tę samą zasadę najmniejszej ilości danych, zrezygnujemy zgóry z jakichkolwiek prób określenia sprawności poszczególnych dyspozycji umy-

słowych i składników inteligencji, żądać będziemy natomiast miary *inteligencji globalnej*.

Niema niestety jednej ustalonej metody oznaczania tej miary, zwłaszcza takiej, któraby była dostatecznie wypróbowana i skalibrowana w Polsce. Prowizoryczne próby jednak dowiodły, że niektóre z metod obcych dadzą się u nas stosować z dobrym wynikiem. Przedewszystkiem wymienić tu trzeba skalę *Bineta* w przeróbce *Termana*. Dla niektórych jednak roczników (przedewszystkiem dla 11, 12 i 13-to letnich) możemy stosować prostszą i daleko szybciej prowadzącą do celu serję testów zbiorowych *Thomsona*, — inaczej zwaną testami Northumberlandzkimi. Opracowanie polskie zawarte jest w zbiorze Dra Jaroszyńskiego: „Metody badań psychologicznych w szkole, wyd. II. z roku 1925, str. 156 do 161.

b) Mając dane obu rodzajów, przystępujemy do ich uwspółrzednienia, którego podstawę znajdziemy w pojęciu *rozwojowego zaawansowania względnie zacofania*. Wspólnym mianownikiem musimy więc obrać *oznaczenie wieku uczniów*, wyrażonego w latach i miesiącach. Miare inteligencji będziemy mieli podaną w postaci *wieku inteligencji* poszczególnych jednostek. *Pomiary wzrostu i wagi* winniśmy zestawić z tablicą norm dla poszczególnych lat wieku chłopców względnie dziewcząt, uzyskując w wyniku *wiek fizjologiczny* wzrostu, względnie wagi każdej jednostki. Ponieważ z łatwością w kancelarii szkolnej znajdziemy daty, określające *wiek życia* uczniów naszej klasy, uzyskujemy tą drogą współmierne dane charakteryzujące nasze dzieci tak pod względem fizycznym jak i umysłowym, w stosunku do ich wieku życia.

c) Zagadnienie graficznego przedstawienia nie sprawia już teraz trudności. Na osi *rzednych* znaczyć będziemy *poziom wieku* w latach i miesiącach, na osi *odciętych* — *kolejnych uczestników* danej grupy, uporządkowanych podług *wzrastającego starszeństwa* życiowego. A więc na liniach pionowych, oznaczających poszczególne osobniki, znaczymy w odpowiednich wysokościach odmiennymi linjami punkty wieku życia, wieku inteligencji, wieku fizjologicznego wzrostu i wieku fizjologicznego wagi. Łącząc jednakowe punkty prostymi danej linii, uzyskujemy cztery łamane linie różnych rodzajów, wielokrotnie się przecinające, które razem stanowić będą charakterystykę fizycznego i umysłowego rozwoju wszystkich uczestników danej grupy w jednym obrazie. W obrazie tym każda jednostka wyraźnie wystąpi na tle całości, w łatwym porównaniu ze wszystkimi innymi — jako należąca do młodszych czy starszych w klasie i jako mniej lub więcej zaawansowana lub zacofana fizycznie i umysłowo. Jeden rzut oka wskaże też stopień wyrównania grupy pod względem wieku życia, poziomu inteligencji i rozwoju fizycznego, a także rozłożenie w grupie rozwojowo zaawansowanych i zacofanych. Wykres więc będzie *charakterystyką całości klasy*, zarówno jak i charakterystyką na jej tle poszczególnych *składających tę całość jednostek*.

# KONKRETNY PRZYKŁAD.

Możemy jednak jeszcze o krok się posunąć w ścisłości charakterystyki grupy przez wyprowadzenie i wykreślenie odpowiednimi barwami przeciętnych wieku życia, wieku inteligencji oraz wieku fizjologicznego — tak wzrostu, jak wagi. Jeżeli jeszcze dodamy do tych poziomych linii linię normalnego dla danej klasy wieku życia, uzyskamy obraz, maksymalnie nadający się do porównywania naszej klasy z szeregiem klas innych.

Lepiej niż powyższe wywody pozwoli ocenić praktyczność proponowanego przeze mnie wykresu konkretny przykład. Zaczernię go z moich badań nad rozwojem uczniów prywatnego gimnazjum humanistycznego „Ostrowo“ pod Wielunem nad Notecią, prowadzonych w latach 1926 do 1928. Wezmę mianowicie klasę 3, badaną z początkiem roku szkolnego, a więc przy normalnym dla niej przeciętnym wieku życia lat 12 i 6 miesięcy (znakuję systemem *Sterna* 12; 6).

Następująca tabliczka zawiera zestawienie wszystkich potrzebnych nam do wykresu danych i ich przeliczeń. Obok numerów, zastępujących nazwiska, umieściłem dla orientacji co do środowiska społecznego danej jednostki zawód ojca.

Nr.	Zawód ojca	Wiek życia	Wzrost cm	Wiek fiz. wzr.	Waga kg	Wiek fiz. wagi	Wiek intel.	Iloraz intel.	Typ Lazarst.
1	ziemianin	11,8 <sup>1</sup> / <sub>3</sub>	155	14,8	45	14,5 <sup>2</sup> / <sub>3</sub>	13,7	116	a
2	ślusarz	11,10 <sup>3</sup> / <sub>4</sub>	137	11,6 <sup>1</sup> / <sub>3</sub>	29	10,4 <sup>2</sup> / <sub>3</sub>	12,5	104	c
3	kupiec	12,2	138	11,8 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	37	13,0 <sup>2</sup> / <sub>5</sub>	12,8	104	a
4	urzędnik	12,3 <sup>2</sup> / <sub>3</sub>	151	13,11	41	13,7 <sup>3</sup> / <sub>5</sub>	14,8	119	a
5	„	12,3 <sup>2</sup> / <sub>3</sub>	141	12,4	36	12,9 <sup>1</sup> / <sub>3</sub>	13,5	109	a
6	„	12,5 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	157	15,1 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	42	13,9 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	13,0	104	a
7	kupiec	12,7 <sup>2</sup> / <sub>3</sub>	148	13,6 <sup>1</sup> / <sub>5</sub>	39	13,4	12,8	100	a
8	nauczyciel	12,10 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	144	13,0	36	12 9 <sup>1</sup> / <sub>3</sub>	13,8	106	a
9	niższy urzędnik	13,0 <sup>2</sup> / <sub>3</sub>	156	14,10 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	52	16,2	12,1	93	d
10	wyższy „	13,3	156	14,10 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	45	14,5 <sup>2</sup> / <sub>3</sub>	14,8	111	a
11	maszynista kol.	13,3 <sup>1</sup> / <sub>3</sub>	153	14,3 <sup>1</sup> / <sub>6</sub>	46	14,9 <sup>1</sup> / <sub>6</sub>	12,1	91	d
12	sierota woj.	13,7	154	14,5 <sup>2</sup> / <sub>3</sub>	42	13,9 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	12,6	92	d
13	inwalida woj.	13,7 <sup>1</sup> / <sub>6</sub>	136	11,4 <sup>2</sup> / <sub>5</sub>	35	12,6	12,10	94	b
14	kupiec	13,7 <sup>1</sup> / <sub>3</sub>	135	11,2	33	11,10 <sup>3</sup> / <sub>4</sub>	13,7	100	c
15	„	14,0	167	17,10	53	16,5	12,1	86	d
16	inwalida woj.	15,5	147	13,4 <sup>2</sup> / <sub>3</sub>	41	13,7 <sup>3</sup> / <sub>5</sub>	12,4	78	b
Przeciętnie:		13,0		13,7 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>		13,7 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	13,0 <sup>1</sup> / <sub>5</sub>		



Kilka słów wyjaśnienia winienem dać co do niektórych kolumn powyższej tabelki. Normy wzrostu i wagi wziąłem z pracy *F. Jarosa*: „Rozwój fizyczny dziecka w wieku szkolnym“ (Ruch pedagogiczny z r. 1921, oraz osobna odbitka), gdzie z badań kilku autorów nad młodzieżą polską różnych środowisk wyprowadzono średnie, które wolno dziś uważać za tymczasowe normy dla młodzieży polskiej wogóle. Ponieważ powinny one zastąpić normy niemieckie *Pirqueta* (podane w pracy *M. Biehlerowej* w znanym zbiorowym podręczniku „Higieny szkolnej“, wydanym przez Dra S. Kopczyńskiego, — a spotykane też często w instytucjach opieki nad dziećmi, poczekalniach lekarzy kas chorych i t. p.) — przytoczę je tutaj, tem więcej, że w „Nauce o dziecku“ *P. Dabrowskiego* spotykamy je przedrukowane wiernie tylko co do wzrostu, natomiast co do wagi zastąpione liczbami innemi, niewiadomego pochodzenia.

	W i e k								
	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Wzrost chłopców dziewcząt	117,8	112,5	125,5	130,2	134,0	139,6	144,0	151,7	156,6
	114,1	117,8	121,3	128,2	132,4	136,8	140,7	143,2	147,8
Waga chłopców dziewcząt	22,84	24,25	25,68	28,06	30,69	33,28	36,79	43,39	46,8
	21,10	22,07	23,58	25,91	29,01	32,78	35,21	37,36	40,9

Poza granicami wieku tu zaznaczonemi (7 do 15) możemy operować tylko przybliżeniami do normy nieznanej, opierając się na przeciętnych rocznego przyrostu w poszczególnych latach życia).\*

Normy inteligencji dla dzieci polskich czekają też ustalenia. W danym wypadku przyjąłem normy angielskie *Thomsona*, orientując się (w zbyt szczupłym zresztą jeszcze zakresie własnych badań), że w pewnych granicach wieku odpowiadają one dobrze poziomowi naszej młodzieży. Szkoda, że testy te w Warszawie zastosowano z lokalnie tylko chyba uzasadnioną zmianą, uniemożliwiającą jakiegokolwiek porównanie wyników tamtych badań z wynikami osób, które trzymały się serii całkowitej, podanej przez Jaroszyńskiego\*\*.

\* Przeciętne te poza temi granicami są jednak również mało ustalone; przyjąłem konwencjonalne liczby przyrostów dla kolejnych lat 16, 17, 18 — dla wzrostu 4;4;3, dla wagi 4,5; 4,5; 3,7. W tym punkcie potrzeba ustalenia na podstawie badań polskich, jak równie sprawdzenia przeciętnych *Jarosa*. Zwłaszcza normy dziewcząt są u niego inaczej wyprowadzone, niż normy chłopców, gdyż miał do dyspozycji badania ze szkół średnich męskich, a brakło mu analogicznych badań ze szkół średnich żeńskich, wskutek tego na przeciętnych żeńskich więcej ciążą stosunkowo niższe cyfry dzieci ze szkół elementarnych.

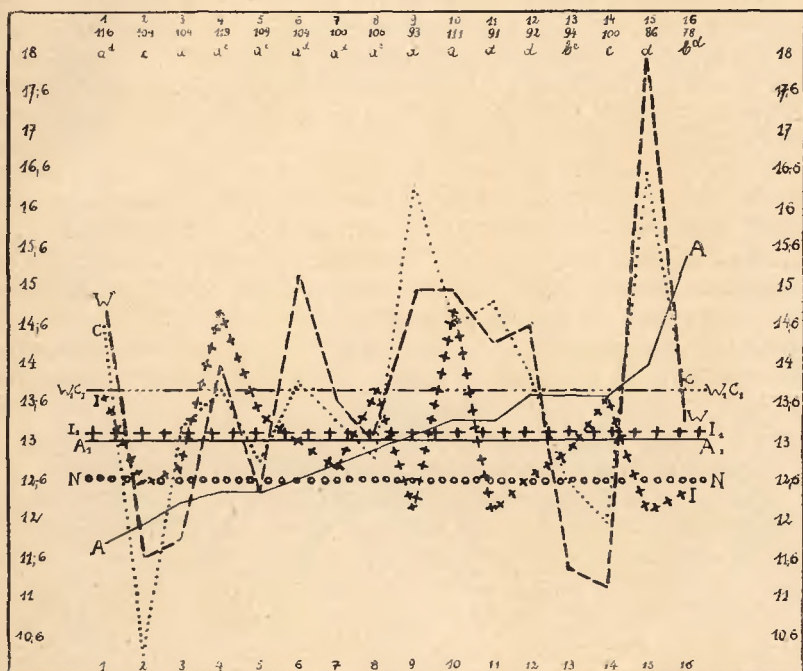
\*\* Mam na myśli badania, prowadzone nad uczniami szkół zawodowych w Warszawie przez Instytut Psychotechniczny Twa „Patronat nad polską młodzieżą rzemieślniczą i przemysłową“, i wydaną przez tenże Instytut skróconą i częściowo zmienioną serię testów *Thomsona*.

Szersze zastosowanie próbne na kilku tysiącach młodzieży w różnych zakładach łatwo doprowadzi do sprawdzenia i ustalenia norm polskich, dając zarazem ciekawe porównanie z młodzieżą angielską.

Dodałem kolumnę, zawierającą wiek inteligencji, przeliczony na ilorazy *inteligencji*, gdyż sprowadza to różnicę wieku inteligencji do kilku wielkich klas, dla których przyjęto ogólnie za *Termanem* pewne charakterystyczne określenia. Przypominam, że ilorazy ponad 140 określać mają zdolności niezwykle (genjalne), 120 do 140 — inteligencję wybitną, od 110 do 120 — inteligencję wyżej niż normalną (ponad przeciętną), od 90 do 110 — normalną (przeciętną), od 80 do 90 — niżej niż normalną (zacoфанą), od 70 do 80 — inteligencję słabą, a poniżej 70 — upośledzenie istotne.

Analogiczne ilorazy rozwoju fizycznego, proponowane przez ś. p. Ioteykową, miałyby naturalnie znaczenie zgoła odmienne, wobec całkowicie innej wymowy wahań wzrostu i wagi. Wobec nieustalenia tej sprawy, wyprowadzenia tych ilorazów zaniechałem, wprowadzając do wykresu wielkości oznaczające wiek inteligencji i wiek fizjologiczny obok wieku życia. Ostatnia wreszcie kolumna naszej tabelki zawiera *oznaczenie zasadniczych typów rozwojowych*, oparte na genialnie prostej klasyfikacji *P. Lazarsfelda* (podanej w piśmie „Die Quelle“ z roku 1929, zeszyt 9, str. 803, w art. „Koerperliche und Geistige Entwicklung“), odróżniającej rozwój zgodny (fizyczny i umysłowy), słaby lub silny, oraz rozwój niezgodny (antagonizujący i kompensujący) — z upośledzeniem strony fizycznej lub umysłowej. Literą „a“ oznaczam typ dobrze rozwinięty zarówno fizycznie, jak umysłowo, literą „b“ — obustronnie słabo rozwinięty, „c“ — typ umysłowo zaawansowany przy fizycznym upośledzeniu, „d“ — typ odwrotny, fizycznego zaawansowania przy zastoju umysłowym. Wśród typów a i b możemy jeszcze wyróżnić okazujących przewagę rozwoju po stronie umysłowej lub po stronie fizycznej, pierwszych oznaczamy  $a^c$  i  $b^c$ , drugich —  $a^d$  i  $b^d$ . Według badań *Lazarsfelda* typy zgodnego rozwoju są częstsze w młodszych rocznikach, a typy niezgodnego rozwoju pojawiają się coraz częściej w rocznikach starszych. Widzimy, że w naszej nielicznej grupie taki stan rzeczy znajduje również swe potwierdzenie — z tym dodatkiem, że typ b — jako obustronnie słaby — występuje między najstarszymi w klasie, czyli między tymi, którzy są najbardziej w rozwoju opóźnieni.

Już nasza tabliczka umożliwia zorientowanie się w ściśle ujętym poziomie i typie rozwojowym każdej jednostki — przy porównaniu jej z innymi składającymi się na daną zbiorowość. Ale dopiero wykres, oparty na tej tabliczce, niezmiernie ułatwia tę orientację i to porównywanie w obrębie klasy (a także klas między sobą) — uwydatniając miejsce zajmowane przez każdą jednostkę na tle zbiorowości, której zarazem nadaje swoisty, charakterystyczny zarys.



Krzywa A ————— oznacza wiek życia uczniów.  
 " W - - - - - " " fizjologiczny ich wzrostu.  
 " C ..... " " " wagi.  
 " I + + + + " " inteligencji.

Prosta A1 ————— oznacza przeciętny wiek życia klasy.  
 " W1C1 ..... " " " fizjologiczny klasy.  
 " I1 + + + + " " " inteligencji " "  
 " N o o o o o " normalny " danej klasy.



## ANALIZA WYKRESU.

Mając przed oczyma gotowy profil klasy, zanalizujemy jego wymowę.

Rzut oka na linię podstawową A, poucza nas od razu o stopniu wyrównania klasy pod względem wieku życia, zwłaszcza w zestawieniu z poziomą linią A<sub>1</sub> (wieku przeciętnego klasy) kąt odchylenia między temi linjami mógłby być miarą owego wyrównania, a silniejsze zajęcia końców linii A<sub>1</sub> (odpowiadające przebiegowi krzywej *Galtona*) wskażą na obecność w klasie uczniów co do wieku szczególnie zaawansowanych lub opóźnionych. W naszym wypadku dotyczy to Nr. 16-go starszego o półtora roku od najbliższego sobie wiekiem kolegi, a wybiegającego o 2;6 ponad przeciętną. Ponieważ najmłodszy w klasie wybiega w przeciwnym kierunku o 1;3, można więc stopień wyrównania klasy zmierzyć także sumą największych odchyień, wyrażającą się liczbą 3;9. Jeżeli jeszcze inaczej liczbowo to wyrównanie chcemy ująć, możemy łatwo zliczyć ilość (i procent) odchyień w grupie sięgających do pół roku (w naszym wypadku 5—31%), — od ½ do 1 roku (u nas 8—50%) i ponad 1 rok (u nas 3—19%).

Odległość linii A<sub>1</sub> od linii normalnego wieku dla danej klasy (N) wskazuje nam, że klasa jest co do wieku życia o ½ roku opóźnioną (co stawia w jeszcze jaskrawszem świetle opóźnienie Nr. 16-go).

Rozwój fizyczny klasy, rozszczepiony na wzrost i ciężar (wagę), daje w naszym wypadku jako wyraz wieku fizjologicznego klasy jedną linię C<sub>1</sub> W<sub>1</sub> (kreskowano-kropkowana), okazując zaawansowanie 7½ miesiąca w stosunku do przeciętnej wieku życia klasy (A<sub>1</sub>). Mamy tu miarę harmonijnego (jednakowego co do wagi i co do wzrostu) zaawansowania klasy w rozwoju fizycznym.

Śledząc linię W i C i ich stosunek do siebie i do linii wieku życia A, wyróżniamy z łatwością nie tylko górujących w klasie wzrostem czy wagą, lub szczególnie małych czy lekkich, lecz także typy krępe i wątłe, harmonijne i wybujałe, lub niedorozwinięte. Widzimy tu amplitudę wahań daleko większą, niż w wypadku wieku życia: wiek fizjologiczny wedle wzrostu waha się od 2;5 zapóźnienia do 4;2 zaawansowania (amplituda 6;7); wedle ciężaru wahań występują od 3;3 do 3;0 (amplituda 6;3).

Uderzającą rzeczą jest, że słaby rozwój fizyczny widzimy tylko między najmłodszymi i najstarszymi w klasie, ogromna większość — zajmująca środek wykresu — okazuje zaawansowanie (rozmaitego typu) w rozwoju fizycznym; na 4 (25%) wyraźnie drobnych mamy 10 (62.5%) wyraźnie dużych, wyraźnie wątły jest tylko Nr. 2, wyraźnie wybujały Nr. 15.

Rozwój umysłowy klasy streszcza nam linja inteligencji klasy I<sub>1</sub>, jak widzimy prawie zupełnie odpowiadająca linii wieku

życia,  $A_1$ , — przebiegająca troszeczkę wyżej i stwierdzająca, że inteligencja klasy jest w zupełności na poziomie jej wieku życia.

Natomiast widać też z tego, że fizyczny rozwój klasy góruje nad jej rozwojem umysłowym.

Linja inteligencji indywidualnej I (krzyżykowa) okazuje nam wahania i rozkład inteligencji w klasie. Amplitudę tych wahań mamy między minimum inteligencji u Nru 16-go (zacofanie 3;1) i maksimum u Nru 4-go (zaawansowanie ponad 2;4), wynosi ona więc 5;5. W ilorazach inteligencji to wyrażając, znajdziemy amplitudę 78—119.

Co do rozkładu inteligencji w klasie, zauważymy w naszym wypadku charakterystyczny fakt, że cała młodsza połowa klasy jest zaawansowana w rozwoju umysłowym, gdy w starszej połowie mamy tylko jednego zaawansowanego, jednego dociągającego się do poziomu swego wieku, a reszta okazuje rozwój umysłowy poniżej swego wieku (co właśnie przynajmniej w pewnej mierze tłumaczy, czemu pomimo starszego wieku znadują się dopiero w tej klasie).

Jeżeli zastosujemy do rozkładu inteligencji normy *Termana*, to znajdziemy w klasie naszej 3 uczniów o inteligencji ponad-przeciętnej (19%), 11 mieszczących się w granicach przeciętności (69%) i 2 mało zdolnych (12%), z których 1 wchodzi w granicę słabej inteligencji. Wreszcie, porównując przebieg linii rozwoju fizycznego i umysłowego, z łatwością wyróżniamy 4 typy rozwojowe *Lazarsfelda* i stwierdzamy w danym przypadku 8 typów a (zbieżnych silnych) czyli 50%, 2 osobniki typu b (zbieżnego, słabego) 2 — typu c (rozbieżnego z przewagą rozwoju umysłowego) i 4 — typu d (rozbieżnego przewagą rozwoju fizycznego).

W rozkładzie tych typów, jak już wyżej powiedziałem, zobaczymy charakterystyczną przewagę typów „a” w młodszej połowie klasy, natomiast w starszej połowie występuje przewaga typów rozbieżnych.

Rozejrzawszy się tak w całości, możemy również zanalizować bez trudności jak wygląda każdy z uczniów i jakie mu przysługuje pod jakim względem w całości klasy miejsce. Np. Nr. 4 uderza zaawansowaną inteligencją przy silnym też i harmonijnym rozwoju fizycznym, Nr. 6 natomiast, mniej zaawansowany w rozwoju umysłowym, należy do najroślejszych w klasie, lecz wątłych, gdyż wagę ma chłopca o  $1\frac{1}{2}$  prawie roku młodszego, niżby tego wymagał jego wzrost, Nr. 9 — to duży, bardzo ciężki chłopiec, umysłowo nieco ograniczony, gdy Nr. 14 — najmniejszy w klasie wzrostem — nie jest jednak wątłym (jak jest nim Nr. 2), a inteligencją dosięga normy swego wieku — nieco na tę klasę spóźnionego.

## WARTOŚĆ PROFILU KLASY.

Wydaje się, że pożytek tak przedstawionego wykresu klasy jest oczywisty. W szkole lekarz szkolny z pomocą wychowawców klas i zorientowanego psychologa zestawia z początkiem roku szkolnego potrzebny materiał, przeprowadziwszy pomiary i badania inteligencji, i zestawiając wykresy dla każdej klasy. Wykresy te przestudjowane będą i omówione przez grono nauczycielskie, a wyniki dotyczące poszczególnych uczniów nie powinny być tajone przed uczniami, ani ich rodzicami, — przeciwnie posłużą one do pogłębienia oddziaływań wychowawczych na młodzież i rozmów podczas konferencji wywiadowczych z rodzicami. Wiem z własnego doświadczenia, że taki wykres może być poważnym bodźcem do pracy dla młodzieży, gdy jego porównanie z postępami szkolnymi okaże, że pilniejsi choć mniej uzdolnieni mogą osiągać lepsze rezultaty, niż inteligentniejsi od nich próżniacy. Dla nauczycieli profil klasy będzie dużym ułatwieniem w orjentowaniu się w poziome rozwojowym klasy, pobudzać on będzie wciąż refleksję nad poszczególnymi uczniami, ich rozwojem i czynnikami ich postępu lub zastoju. Dyrekcje zakładów i wyższe władze szkolne uzyskają w tych wykresach doskonały środek szybkiej oceny podstaw wyrównania klas, a przy porównywaniu kolejnych wykresów tejże grupy z kilku lat kolejnych — także oceny skuteczności stosowanych w danej klasie i w danym zakładzie metod wychowania i kształcenia.

Dla sprawy naukowego zbadania rozwoju młodzieży szkolnej szersze stosowanie wykresów profilu klasy przez szereg lat mogłoby przynieść nieocenione korzyści: Gromadziłby się materiał częściowo już poważnie opracowany, na podstawie którego możnaby ustalić normy rozwojowe dla danego okręgu, sprawdzić tempo rozwojowe poszczególnych roczników, skontrolować stałość, względnie granice zmienności ilorazów inteligencji, a może i ilorazów rozwoju fizycznego. Nie chcę twierdzić, że to jedyna droga do tych dalszych celów, ale te perspektywy w połączeniu z doraźnymi wynikami i łatwością procedury czynią rzecz tem bardziej pożądaną i zasługującą na zastosowanie. Udoskonalenia — skompletowaniu samego profilu, jak i w uzyskiwaniu materiału cyfrowego, są naturalnie możliwe i pożądane. Celem możności porozumienia i porównywania wyników, autor prosi tych, którzy profile klasy zastosują, o skomunikowanie się z nim listownie pod adresem Instytutu Pedagogicznego w Katowicach, ul. Wojewódzka 45.



## OPINIA PUBLICZNA W SAMORZĄDZIE UCZNIOWSKIM

---

Zdrowa opinia publiczna — to najskuteczniejszy, acz nieuchwytny wychowawca jednostki. W atmosferze pewnych poglądów, zrodzonych i utrwalonych przez przeróżne czynniki społeczności, — żyje, przejawia się i rozwija indywiduum, które nie chce, nie może, nie śmie przekraczać w swej działalności niewidzialnych granic, zakreślonych przez ich rdzenną treść. Poglądy te wypłynęły z źródła prądów nurtujących społeczeństwo, z ducha jego idei i pragnień. — Wyrosły one w postaci wskazań, słów — lub działań, czynów miarodajnych, wpływowych osobistości, które, wyszedłszy z epoki, często epokę przeobraziły — lub bezimiennych twórców, nieznanymi działaczami, którzy je w szarej powszedniości swej żmudnej, codziennej pracy wykuli i często życiem swem uświęcili.

Słowa te i czyny padły na podatny grunt, przyjęły się, zaszczyliły, znalazły echo w sercach masy lub jednostki, by znaleźć później drogę od masy do jednostki lub od jednostki do ogółu. — Opinia publiczna, to niespisane prawo, silniejsze od kodeksów, ustaw, statutów — jest ona niby powietrze, którem oddycha każdy człowiek, a z którego ważności i nieodzowności dla życia nie wszyscy zdają sobie sprawę.

W obrębie społeczności uczniowskiej ustala się z czasem analogiczna, wszechmocna opinia publiczna. Do wytworzenia właściwego osądu spraw społeczności uczniowskiej przez jej członków, osądu opartego na podstawie ideowej, etycznej — przyczynić się mogą różnorodne słowa i czyny uczniów, nauczycieli, rodziców i znajomych, aprobowane przez najbliższe, a oddziałujące na dalsze ich otoczenie.

Zajmijmy się omówieniem niektórych instytucyj samorządowych, mających doniosły wpływ na formowanie uczniowskiej opinii publicznej. Rozpatrzmy przedewszystkiem problemy kary i nagrody.

### A. Kara jako forma osądu ujemnego.

Sądownictwo karne opiera się na pojęciu winy i kary.

#### a) Wina.

Wina — to stwierdzona odpowiedzialność jednostki za działanie naruszające porządek prawny lub etyczny społeczeństwa. Działanie to może być wpływem złej woli, niedbalstwa lub lekkomyślności.

Ustalenie winy nastęrcza wielkie trudności. Nie chcemy zgoła poruszać kwestji tej w głębszem oświeceniu poczytalności jednostki, na której czyny wpływają nieodpornie przeróżne od niej niezależne czynniki i okoliczności. Pragniemy tylko zastanowić się nad trudnością stwierdzenia winy uczniowskiej.

Na terenie szkoły spotykamy się nader często z urojonemi przestępstwami, opartemi na rzekomej winie uczniów. Bliższe rozpatrzenie ich każe nam jednak zmienić sąd powyższy. — Jakże często nieznanomość natury dziecka staje się powodem obwinienia wychowanka. Nie wiemy, że uczeń tak a nie inaczej w pewnym okresie swego życia postępować musi, te a nie inne objawia popędy, instynkty, skłonności, które nie są zgoła zdrożne, których na karb złej woli, niedbalstwa lub nawet lekkomyślności zapisać nie można. Jakże często drażliwość, niecierpliwość, pośpiech nauczyciela staje się powodem niesłusznego, z gruntu niesprawiedliwego osądu ucznia, którego postępowanie zgodne z jego naturą jest w danym wypadku zupełnie usprawiedliwione, słuszne, normalne. Jakże często rzucamy na ucznia odpowiedzialność za nasze własne, rzeczywiste zaniedbania, za nieudolność naszego systemu wychowawczego, czy naukowego, którego braki wywołują słuszne odruchy wychowanka, zmuszają go do zachowania „karygodnego“.

Tak więc stwierdzenie winy ucznia nastęrcza na terenie szkoły rozliczne trudności. Przestępstwa uczniowskie takie, jak spażnianie się, nieregularne uczęszczanie do szkoły, ucieczka z lekcji, brak pilności, porządku i ładu, nieodpowiednie zachowanie się, zapominalstwo, przeszkadzanie na lekcji, podpowiadanie, odpisywanie i odrabianie cudzych zadań, kłamstwo, wyzywanie, bijatyka, brak poszanowania cudzej własności i t. d. nie zawsze należy tłumaczyć winą ucznia.

#### b) Kara.

Kara może być odwetem pokrzywdzonego (zemsta), jego rodziny (np. wendetta), tłumu (np. lynch) — społeczeństwa, które za cierpienie, zadane przez delinkwenta, zadaje mu również cierpienie. Ma ona na celu unieszkodliwienie przestępcy lub odstraszenie go oraz innych od działania naruszającego ustalony porządek społeczny.

W najnowszych czasach pojawiło się nowe pojęcie kary, jako pokuty, prowadzącej poprzez skruchę oraz odszkodowanie (o ile takie jest możliwe) do *poprawy* jednostki.

W życiu szkolnem można stosować jedynie karę, jako środek wychowawczy, prowadzący do poprawy ucznia. W myśl wywodów, zawartych na stronach 633 i 637 „Wychowania człowieka” Foerstera jest „funkcją kary jasne uświadomienie jednostce zasadniczych różnic w skutkach ludzkich czynów” — kara jest tedy koniecznem, moralnem następstwem naruszenia etycznego porządku społecznego.

Ustalenie kary następuje jednak znacznie większe trudności, niż stwierdzenie winy ucznia. Wynika to z odmiennego odczuwania kary przez różne jednostki. Indywidualna wrażliwość na kary jest inna u osób gruboskórnych, inna u subtelnych — odmienna u chłopców (mniej wrażliwych) i dziewcząt (bardziej wrażliwych), — różna u młodszych i starszych. Jednem słowem ta sama kara, za to samo przestępstwo raz może być odczuta jako słuszną, a drugi raz jako krzywdząca różnych uczniów, względnie jednego ucznia w różnych fazach jego życia.

Badania Droegego, Wagnera i innych wykazały, że odmienne odczucie kary zależne jest od:

1. rodzaju jej — wyjątkowości czy regularności, niepowtarzalności czy stereotypowości itd.,
2. wielkości jej — kary pojedynczej czy masowej, znacznej czy nikłej, większej czy mniejszej ilości kar itd.,
3. sposobu wykonania jej — jawnego czy tajnego, ze zawiadomieniem lub bez zawiadomienia rodziców, połączonego ze skutkami czy pozbawionego skutków itd.,
4. okoliczności czasu — natychmiastowej, odroczonej czy zawieszanej itd.,
5. okoliczności przestrzeni — dokonanej na miejscu czynu, w klasie, w kancelarii itd.

Indywidualizowanie kar staje się wobec powyższego stanu rzeczy wielce utrudnione, jeżeli nie wręcz niemożliwe. Wszelkie prawie stosowane w praktyce szkolnej kary zawodzą: chłosta poniża człowieczą godność wychowanka — karcer krępuje w nie-naturalny sposób jego wolność — praca karna uczy ucznia spoglądać na pracę jako karę — grzywna zwalnia go od skruchy wewnętrznej — bojkot zamienia jednostkę w męczennika — napiętowanie publiczne stawia ją pod prężer — pozbawienie urzędu rozgorycza — wykluczenie świadczy o naszej niemocy wychowawczej — wyrzuty, upomnienia itd. stają się werbalistyką, której zazwyczaj uczeń serjo nie bierze. Kary naturalne (Rousseau, Spencer) nie poprawiają, lecz mechanicznie odstraszą (Herbart, Wagner, Foerster). Nawet świetny, na zajmomości duszy dziecka oparty kodeks kar Korczaka zawodzi.



Problem kary jest tedy niezmiernie trudny do rozwiązania. Kara będzie jedynie wyjątkowo sprawiedliwa — w zasadzie będzie krzywdzić, upokarzać, ubezwładniać, wywoływać choroby (Freud), zniechęcenie (Adler) itd.

Z trudności karania zdawał sobie sprawę Piramowicz w swej książce p. t. „Powinności nauczyciela“ (wyd. Osterloff) na str. 50.: „Nic nie masz w wychowaniu trudniejszego, jak dobrze sobie postępywać w karaniu przestępstw. Trzeba umieć za co, jak i kiedy karać.“ — Pedagodzy współcześni twierdzą, że konieczność karania jest wyrazem nieudolności szkoły i nauczycielstwa, które nie zdołały uchwycić wychowawczo pełnej osobowości ucznia (Santal i inni). Zazwyczaj bowiem stosuje się karę wtedy, gdy środki wychowawcze zawodzą, gdy konieczna jest „szybka“ decyzja. Kara staje się wówczas ucieczką bezradnych, wynikiem zakłopotania.

Trentowski mówi na str. 84 „Chowanny“ (wyd. Osterloff): „Dopóki się znajduje jakikolwiek środek inny do skierowania dziecięcej woli ku dobremu, nie udawaj się ani do nagrody, ani do kary. Działaj tak na dzieci, żeby najgorętszego uczucia nabrały dla prawdy, piękności i cnoty, żeby ich skłonności i chęci ku nim stanowczo się zwróciły, wtedy okaże się nagroda i kara wcale niepotrzebna“. — Art. XXIV Ustaw Komisji Edukacji Narodowej brzmi: „Najżywszem jest Komisji życzeniem, aby wszyscy jej zwierzchności podlegli, rządząc się najpiękniejszymi sumienia, honoru, słuszności, ubiegania się do chwalebnych nagród pobudkami, wszelką potrzebę i przyczynę sądów i kar oddalali.“

Z powyższych wywodów możemy wyczytać, że stwierdzenie winy ucznia, szczególnie zaś ustalenie kary za jego przewinienie, nastęrczają wielkie, niekiedy niepokonalne trudności w praktyce szkolnej. Trudności te narzucają się wychowawcy i nauczycielowi, nie mówiąc już o rodzicach, którzy stają często bezradni wobec problemu winy i kary w odniesieniu do swych dzieci.

Zachodzi pytanie natury psychicznej: Czy sądy koleżeńskie potrafią uporać się z powyższymi trudnościami?

Sądy koleżeńskie były historycznie zawiązkiem samorządności uczniowskiej na kontynencie europejskim. Pojawiły się one najwcześniej i rozwinęły niezmiernie i to jako stałe, okresowe lub przelotne — przedmusowe lub rozjemcze — z udziałem nauczycieli lub bez ich udziału — kompetentne dla spraw uczniowskich lub nawet dla sporów uczniów z nauczycielami — oparte na kodeksie praw szkolnych lub na tradycji i zwyczajach uczelni.

Sądy koleżeńskie rozpowszechniły się szybko i — gruntownie przeżyły. Okazało się (czego można się było z góry spodziewać), że jako organy wymiaru sprawiedliwości szkolnej zawodzą na całej linii, bezradne wobec powyższych trudności. Stwierdzono bowiem, że sądy uczniowskie są:

a) *ujemne* — powodują pienictwo, pogłębiają swary i waśnie, zamiast je uciszać i łagodzić (zgodnie z opinią Kołłątaja).

b) *surowe* — ferują wyrok i nacechowane brakiem umiaru, kary nakładane przez nich są przesadne, nieproporcjonalne do rzekomej winy,

c) *stronnicze* — kierują się animozją, prywatą, względami ubocznymi, stają się narzędziem zemsty, niekiedy zgoła teroru,

d) *powierzchowne* — opierają się na przypuszczeniach, pozorach, poszlakach, osądzają sprawy często naiwnie i płytko w poszukiwaniu prawdy raczej formalnej, niż materialnej,

e) *blahe* — rozpatrują spory nikłe, mało znaczące, często jedynie dla utrzymania ruchu sądowego, przysporzenia trybunałowi spraw, klientów,

f) *szablony* — odbywają się według utartego, nieżywoźnego ceremoniału, nacechowanego bezduszną formalistyką.

Sądy koleżeńskie nie spełniają swego zadania. Napotykają one na te same, a raczej o wiele większe trudności niż te, które nastroczają się nauczycielstwu w jego misji wychowawczej.

Trudności ustalenia winy i kary ucznia' zrodziły nową orientację pedagogiczną, nowe hasło, które brzmi: *Nie karać!* — Rozlega się ono coraz silniej w świecie szkolnym, zwalczając koncepcję wszelakich sądów — nauczycielskich czy uczniowskich.

Nie winić, nie karać — lecz wychowywać, pomagać, podnosić, popierać!

Przedewszystkiem akcja świadomego wychowawcy:

a) *a priori* — *zapobieganie* — wychowawca winien poznać naturę, usposobienie, skłonności, wady, braki poddanych jego opiece uczniów. Na podstawie swych spostrzeżeń i doświadczeń, popartych lub uzupełnionych obserwacjami wszystkich miarodajnych czynników szkolnych — winien obmyśleć plan działania. Celem jego ma być niedopuszczenie do rozwoju utajonych lub poczynających się przejawiać złych skłonności, instynktów, nałóg jednostki uczniowskiej. Świadoma akcja wychowawcza, zapobiegająca wykołajeniu się ucznia, utrzyma go na poziomie etycznej normy, wzmocni tkwiące w jego duszy wartości. Na tej drodze dadzą się zwolna usunąć wady i przywary uczniów — utwierdzić ich zalety i szlachetne skłonności. — O ileby mimo starannej akcji zapobiegawczej wydarzyły się uchybienia uczniów, wówczas musi nastąpić

b) *a posteriori* — *odwracanie* — wychowawca wyteży swe siły celem doprowadzenia ucznia do poznania niewłaściwości jego postępowania, do skruchy, żalu z powodu wypadku oraz chęci naprawienia wyrządzonego zła. Wychowanek odpowiednio potraktowany, nieurazony w swej godności, a raczej podniesiony w swej wartości człowieczej — przyrzeknie, pod wpływem życzliwego odniesienia się do niego swego wychowawcy, wkroczyć na drogę poprawy i na niej przy pomocy czujnego swego opiekuna utrzyma się.

### *Osąd społeczności uczniowskiej.*

O ile dany wypadek nadaje się do jawnego rozpatrywania, o ile rozpatrywanie go przez zespół, którego dany uczeń jest członkiem, może doprowadzić do stwierdzeń o doniosłości ogólno-etycznej, mogących mieć doniosły wpływ na mentalność gromady, — podniesie wychowawca sprawę na forum społeczności bez sprzeciwu ze strony dotyczącego ucznia. Wywiąże się wówczas wymiana zdań, prowadząca do stwierdzenia właściwego, godnego człowieka, sposobu zachowania się, względnie postępowania w danej sprawie, czy też w podobnych okolicznościach lub sytuacjach.

Stwierdzenie powyższego stanu rzeczy przez społeczność uczniowską nie ma mieć w zupełności charakteru sądu klasy, nie prowadzi do jakiegokolwiek wyroku, nie przynosi kary — zawierać ono będzie jedynie *etyczny osąd* sprawy. Znaczenie tego rodzaju osądów będzie wielkie — prowadzą one do stworzenia, względnie umocnienia *zdrowej opinii publicznej* w zespole uczniowskim. Zainteresowany uczeń przyczyni się do tego wedle sił i możliwości.

O ileby powyższe, czysto *wychowawcze* sposoby walki ze złem w szkole nie zdołały wyjątkowo doprowadzić, na dalszą metę, do utrzymania się danego ucznia na poziomie etycznym zespołu — wówczas mielibyśmy do czynienia z jednostką, odbiegającą od normy. Wskazywałoby to na okoliczność tę, że uczeń dany nadaje się do innego, specjalnego skupienia młodzieży szkolnej. Przeniesienie go do innego zakładu otrzymałoby charakter zabiegu, poddyktowanego jedynie względami natury wychowawczej, nigdy karnej — troską o dobro społeczności oraz odnośnej jednostki.

### *B. Nagroda jako forma osądu dodatniego.*

Odznaczenie jednostki opiera się na pojęciu zasługi i nagrody.

#### a) *Zasluga.*

Zasluga, to stwierdzona przez czynniki miarodajne, wybijająca się działalność jednostki na polu utrwalenia porządku prawnego lub etycznego społeczeństwa. Działalność ta, jako wpływ dobrej jej woli, musi być poparta wysiłkiem w kierunku jej urzeczywistnienia, w warunkach dla jednostki niepomysłnych.

Ustalenie zasługi następuje również trudnościami podobnie jak ustalenie winy ucznia. Pomińmy głębsze rozpatrzenie problemu. Zastanowimy się jedynie nad trudnością stwierdzenia zasługi w życiu szkolnym. Ileż to razy spotykamy się na terenie szkoły z urojonami zasługami wychowanka, którego zachowanie się, postępowanie, czyny, osiągnięte owoce pracy nie są tak dalece wpływem świadomego, łamiącego opory wewnętrzne, heroicznego czasem wysiłku — jak raczej wynikiem nieodpornego, mechanicznego działania według nakazów własnej, na szczęście ogólnie uznawanej,



pozytywnej natury. Ileż to razy znów chwalimy, podnosimy, ukazujemy jako wzór jednostkę, która na to zupełnie nie zasługuje, której wartość moralna, charakter, ofiarność są zgoła nikłe, jak to się czasami w życiu późniejszym okazuje.

### b) Nagroda.

Problem nagrody nastrocza również wielkie trudności. Jakakolwiek bowiem postać przyjmie nagroda, zawsze zająć może niebezpieczeństwo zniszczenia przez nią owoców naszej pracy wychowawczej. Jakżeż bowiem często uczymy wychowanka pracować nie dla spełnienia karnego obowiązku wobec siebie i społeczeństwa, lecz dla osiągnięcia pożątej czasem premii, zdobycia odznaczenia, pochwały — jakże często rozbudzamy w nim niezdrową ambicję itd.

Powyższe trudności skłoniły oddawna wychowawców do zarzucenia systemu nagród.

### *Osąd społeczności uczniowskiej.*

Nie należy jednak nigdy zaniedbać sposobności do słusznego pod względem wychowawczym umocnienia ucznia w jego wysiłku, skierowanym do osiągnięcia zmiany na lepsze, poprawy, postępu, do uświadomienia mu właściwej drogi, wiodącej do urzeczywistnienia ideału, rozwinięcia działalności owocnej dla społeczeństwa. Nie należy zaniedbać sposobności takiej, tem bardziej, ponieważ uzyskujemy dzięki niej możność oddziaływania na zespół uczniowski, którego dana jednostka jest członkiem.

O ile tedy sprawa nadaje się do rozpatrywania szerszego, które może poprowadzić do stwierdzeń o doniosłości ogólnie-etycznej, mogących mieć doniosły wpływ na jego mentalność — podniesie wychowawca ją na forum społeczności, oczywiście, bez sprzeciwu ze strony dotyczącego ucznia. Wywiąże się wówczas wymiana zdań, prowadząca do stwierdzenia ideałów, celów, środków postępowania prawdziwego, świadomego swych obowiązków człowieka.

Stwierdzenie powyższego stanu rzeczy nie ma mieć w zupełności charakteru wywyższenia, odznaczenia, pochwały jednostki. Ma ono zawierać jedynie *etyczny osąd* sprawy. Znaczenie tego rodzaju osądów (stanowiących przeciwieństwo, lecz zarazem uzupełnienie osądów omawianych w poprzednim ustępie) będzie wielkie. Przyczynią się one do stworzenia, względnie umocnienia *zdrowej opinii publicznej* w zespole uczniowskim. Zainteresowanego ucznia utwierdzi podniosła, poważna atmosfera powyższego aktu społecznego w jego pozytywnych poczynaniach.

Z kwestią powyższą łączy się sprawa konkursów uczniowskich, których zwycięzcę czeka nagroda, czy innego rodzaju odznaczenie zespołu uczniowskiego.

Konkursy, to zaproszenie do współzawodnictwa, będącego odmianą instynktu walki (Bovet). Celem naszym jest jednak osiągnięcie współdziałania uczniów. Urządzanie konkursów stałoby tedy w sprzeczności z głównym zadaniem samorządu uczniowskiego, jako czynnika wychowania społecznego.

Miedzy obu krańcowymi pojęciami, współdziałania i współzawodnictwa, da się jednak poprowadzić most w postaci ich syntezy, a mianowicie współzawodnictwa spółdzielczego, stwarzającego jedność wyższego stopnia, dopuszczalną w wychowaniu społecznym młodzieży. Nigdy bowiem nie wyeliminujemy współzawodnictwa z życia młodzieży i starszych. Opiera się ono na potrzebie psychologicznej, biologicznej i socjologicznej, stanowiąc czynnik postępu i rozwoju. Idzie tylko o to, by rywalizacji jednostek nadać w ramach organizacji uczniowskiej — cechy spółdzielcze przez stępienie wszelkiej destrukcji i negacji. Może to się stać przez wytknięcie pozytywnego celu zabiegów uczniowskich, pozytywnych środków, jakie są dozwolone w drodze do jego osiągnięcia, jednym słowem przez nadanie całości charakteru etycznie dodatniego. Walka jednostek prowadzić musi do utrwalenia ich jedności i harmonji, nie może tedy w ramach gry o lepsze wyzwalać innych uczuć jak poczucie konieczności osiągnięcia dobra jednostki oraz ogółu.

Należy jednak wprowadzić w miejsce nagród materialnych — wyrażenie (słowne lub symboliczne) uznania dla wysiłków jednostki lub grupy. Uznanie dla pozytywnych ich dążeń ogłoszone publicznie przyczyni się do wytworzenia lub umocnienia *zdrowej opinii publicznej* w łonie samorządu uczniowskiego.

Możliwe są konkursy:

a) indywidualne — n. p. rysunków, wykresów, modeli, referatów, wypracowań, zdobnictwa zeszytowego, wyczynu intelektualnego lub sportowego itd.,

b) socjalne — n. p. ozdobienia klasy, wysokości ogólnej składki klasowej na cele samorządowe, zasług zespołu klasowego koło pracy samorządowej, wyczynu intelektualnego lub sportowego klasy lub innej grupy uczniowskiej.

O wynikach konkursu powinna decydować komisja samorządowa z udziałem czynnika nauczycielskiego — w niektórych wypadkach plebiscytowe głosowanie ogółu uczniowskiego.

Omówiliśmy dotychczas dwie formy osądu społecznego, przyczyniające się do wytworzenia, względnie umocnienia *zdrowej opinii publicznej* — a mianowicie sądu ujemnego, odnoszącego się do winy, oraz dodatniego, dotyczącego zasługi ucznia. Przejdźmy z kolei do rozpatrzenia problemu pisma uczniowskiego jako środka prowadzącego do urzeczywistnienia tego samego celu wychowawczego.

### C. Pismo uczniowskie jako forma osądu ogólnej natury.

Problem pisma uczniowskiego ujmują i rozpatrują pedagodzy niejednolicie. Jedni są jego przeciwnikami, drudzy zwolennikami. Przeciwnicy słusznie obawiają się grafomaństwa, powierzchowności, formalnej i materialnej błędności w traktowaniu poruszanych we wydawnictwie kwestyj. Niebezpieczeństwa te jednak dadzą się uniknąć, korzyści zaś imprezy są niezaprzeczalne. I tak przyczynia się w pierwszym rzędzie umiejętnie prowadzona gazetka uczniowska do wytworzenia, względnie utrwalenia *zdrowej opinii publicznej*. Zawiera ona bowiem osady przeróżnych szkolnych i pozaszkolnych spraw, oparte na podstawie etycznej. Pozatem zaspakaja ona naturalną potrzebę uczniów wypowiedzenia się, wyładowania energii twórczej, niekiedy opozycyjnej, krytycznej — rodzi problemy i zmusza do zastanowienia się nad nimi — wyłaniania talenty — umożliwia wzajemne poznanie się pracowników pisma, zbliżając ich do siebie społecznie itd.

Warunkiem powodzenia są: odpowiednia swoboda i szczerość, treść swoista, wypływająca z potrzeb społeczności, planowa organizacja pracy i pokrycia kosztów. Nasuwają się następujące ewentualności. Pismo może być

1. uczniowskie — nauczycielskie — obopólne,
2. tygodniowe — miesięczne — kilkumiesięczne — roczne,
3. klasowe — kilkuklasowe — szkolne — pozaszkolne,
4. czytane — pisane — powielane (hektografowane, drukowane itd.),
5. kartkowe — zeszytowe — broszurowe,
6. ściennie — obiegowe,
7. działowe — niedzielowe,
8. ilustrowane — bez ilustracji,
9. naukowe — rozrywkowe — naukowo-rozrywkowe,
10. społeczne — literackie — społeczno-literackie itd.

W praktyce szkolnej okazuje się najbardziej odpowiednią gazetka:

a) dla dzieci do 10 lat — nauczycielska, tygodniowa, klasowa, czytana (Szczawińska),

b) dla młodzieży między 10 a 15 r. życia — uczniowska, tygodniowa lub miesięczna, klasowa, pisana, kartkowa, ścienna, działowa, ilustrowana, naukowo-rozrywkowa, społeczno-literacka,

c) dla uczniów starszych powyżej 15 lat — obopólna, miesięczna lub roczna, kilkuklasowa, szkolna, ewent. pozaszkolna, powielana, broszurowa, obiegowa, działowa, bez ilustracji, naukowa, społeczna.

Możliwe są jednak kombinacje trzech powyższych typów, wskazane rzeczywistą potrzebą życia uczniowskiego.



#### D. *Formy osądu autorytatywnego.*

Do wytworzenia względnie umocnienia *zdrowej opinii publicznej* przyczyniają się ponadto ustalenia autorytatywne różnych czynników szkolnych i pozaszkolnych, w szczególności:

1. *nauczycielstwa* — warunkiem ich skuteczności jest rzeczywisty autorytet naukowy i wychowawczy nauczyciela-wychowawcy, jego szczerłość i bezpośredniość, brak rozdźwięku między słowem a czynem, oddziaływanie na młodzież przykładem a nie krasomówną, stosunek oparty wzajemnie na szacunku, serdeczności i zaufaniu,

2. *rodziców* — warunkiem skuteczności ich jest rzeczywisty autorytet rodzica-wychowawcy, umiejętność zachowania się wobec własnego dziecka oraz odnoszenia się do niego w sposób właściwy, określony zarówno miłością rodzica jak i rozsądkiem wychowawcy, w szczególności zaś współdziałanie domu rodzicielskiego ze szkołą celem uniknięcia rozbieżności w wychowaniu dziecka.

Do wytworzenia się opinii publicznej w zespołach młodzieży przyczynia się w wysokiej mierze społeczeństwo, wśród którego uczniowie żyją. Działają tutaj nieustannie pod wieloraką postacią słowa, dźwięki, obrazy, widoki, sytuacje itd., z jakimi świadomie lub mimowoli wychowankowie stykają się w domu rodzicielskim, w teatrze, na koncercie, w kinie, na ulicy itd., szczególnie zaś poprzez lekturę czasopism i książek.

Wpływy te działają po największej części destrukcyjnie, ustalają pojęcia i sądy ujemne i nieetyczne. Z wielogłowym wrogiem tym daremnie walczy szkoła, bezsilna wobec potęgi ulicy. Nie pomagają tutaj środki policyjne, nakazy i zakazy. Jedynie umiejętne, cierpliwe szczepienie i utrwalanie zasad etycznych, wartości ideowych, dążeń pozytywnych w duszach wychowanków może z czasem prowadzić do pożądanego celu.

Praca to nader trudna, wymagająca od wychowawców i rodziców rzeczywistej znajomości psychologii dziecka, oraz rzeczywistej umiejętności formowania osobowości ucznia.

## Z DZIAŁALNOŚCI INSTYTUTU PEDAGOGICZNEGO W KATOWICACH, UL. WOJEWÓDZKA 45

---

### SEKCJA PSYCHOLOGICZNA ABSOLWENTÓW I. P.

Z pośród możliwych kierunków specjalnego zainteresowania pociągały słuchaczy pierwszego 2-letniego kursu I. P. najbardziej nie dydaktyczne ani wychowawcze zagadnienia, lecz psychologiczne. Chcąc to zainteresowanie utrwalić i wyzyskać dla dobra szkoły, zorganizowano w b. r. szk. równoległe z nowym normalnym 2-letnim kursem Sekcję psychologiczną dla absolwentów kursu poprzedniego, do której zapisało się 48 osób (z ogólnej liczby 120). Sekcję tę określono jako kształcenie przyszłych *kierowników szkolnych Ognisk Psychologicznych*, rozumiejąc przez takie ogniska nauczycielskie ośrodki zainteresowania i zajęcia sprawą zastosowania psychologii w szkole. Dzięki tym ogniskom nasi absolwenci zyskać mogą warunki urzeczywistnienia w szerszym zakresie pewnego ustalonego programu obserwacji i badań, oraz wyzyskania ich dla celów pedagogicznych.

Program pracy Sekcji składa się z 2 działów, z których jeden zmierza 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 Kroka „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 referuje i omawia rozdziałami dzieło H. Bogena „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 *Strumilly* 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 b. r. 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 Termama dla klas młodszych i Thomsona dla klas starszych.

Wyniki dotychczasowej pracy świadczą o wytrwałości i prawdziwym oddaniu się obranym zagadnieniom ze strony większości zapisanych i pozwalają spodziewać się poważnych rezultatów dalszej działalności tego grona.

*Dr. T. Str.*

Instytut zorganizował w czasie od 9 kwietnia 1931 kurs archeologii przedhistorycznej, przeznaczony dla nauczycieli. Kurs objął trzy dni, wypełnione wykładami według poniższego spisu:

*I dzień: 9 kwietnia 1931.*

- Godz. 9—10 Dr. J. Kostrzewski, prof. Uniw. Poznańskiego: Znaczenie zabytków przedhistorycznych dla odtworzenia najdawniejszej przeszłości Śląska.  
 „ 10—11 Dr. Żurowski, docent Uniw. Jag. w Krakowie: Pradzieje Śląska (epoka kamienna).  
 „ 11—12 Prof. Kostrzewski: Pradzieje Śląska (epoka bronzowa).

*Przerwa obiadowa.*

- „ 15—17 Ćwiczenia praktyczne na okazach muzealnych.  
 „ 17—18 Dr. Żurowski: Warunki występowania zabytków przedhistorycznych w terenie.

*II dzień: 10 kwietnia 1931.*

- Godz. 9—10 Dr. Reyman: Sposób ratowania zagrożonych wykopalisk.  
 „ 10—11 Prof. Kostrzewski: Pradzieje Śląska (epoka żelazna).  
 „ 11—12 Dr. Leńczyk: Pradzieje Śląska (epoka żelazna, część II-a).

*Przerwa obiadowa.*

- „ 15—17 Ćwiczenia praktyczne na okazach muzealnych.  
 „ 17—18 Dr. Leńczyk: Współdział szkoły w ratowaniu zabytków przedhistorycznych.



Instytut Pedagogiczny zorganizował ponadto w dniu 10 i 23 marca br. II Serję Powszechnych Wykładów Pedagogicznych, przeznaczonych dla ogółu nauczycieli. Serja ta objęła dwa dwugodzinne wykłady, wygłoszone przez prof. dra Eugenjusza *Trzaskę* na temat:

„Błędy językowe spotykane u uczniów szkół śląskich i rola nauczyciela w ich zwalczaniu.“

Wykłady odbyły się w *sali wykładowej Instytutu Pedagogicznego* w Katowicach przy ul. Wojewódzkiej 45 za opłatą zł 1.— od osoby za całą serję.

*III Serja powszechnych wykładów pedagogicznych*, przeznaczonych dla ogółu nauczycielstwa i osób, interesujących się zagadnieniami pedagogicznymi, objęła cykl, którego przedmiotem był

## RUCH SKAUTOWY, HARCERSTWO POLSKIE A PEDAGOGIKA NOWOCZESNA.

Obok wykładów teoretycznych były również pokazy świetlic i obozów harcerskich, zbiorów zastępu, drużyn i hufca, gier skautowych, ćwiczeń polowych, prób na stopnie harcerskie, gawęd i uroczystości obozowych oraz wycieczka do szkoły instruktorskiej w Buczu.

Cały cykl obejmuje 10 dwugodzinnych wykładów:

1. Baden-Powell i geneza ruchu skautowego.
2. Ideologia, zasady i rozwój ruchu i systemu skautowego w Anglii.
3. Powstanie harcerstwa polskiego i światowe szerzenie się ruchu skautowego.
4. Swoistość i losy polskiego harcerstwa i jego organizacja.
5. Zastosowanie i uszczebławianie ruchu dla młodzieży męskiej. Psychologia chłopca.
6. Dto dla młodzieży żeńskiej. Psychologia dziewczęcia.
7. Rola starszego społeczeństwa w ruchu skautowym. Instruktorzy i przyjaciele ruchu.
8. Metody kształcenia charakteru. Stosunek do społeczeństwa i jego organizacji.
9. Traktowanie zdrowia, rozrywki i pracy. Stosunek do rodziny, szkoły i Kościoła.
10. Służba bliźnim i wychowanie obywatelskie. Stosunek do narodu, państwa i ludzkości.

Powyższe wykłady wygłosił w Instytucie Pedagogicznym w Katowicach prof. Dr. Tadeusz *Strumillo* począwszy od dnia 20 kwietnia br.

Opłata za cały cykl wykładów zł 10.—.

---

## OD WYDAWNICTWA

---

*Zeszytem niniejszym zamykamy pierwsze półrocze roku kalendarzowego. Zeszyty III i IV ukażą się dopiero pod koniec bieżącego roku jako zeszyt podwójny. Nieregularność w ukazywaniu się „Chowanny“ w czasach ostatnich spowodowana została trudnościami natury ekonomicznej, które wbrew wszelkim przypuszczeniom odbiły się także dotkliwie na naszym wydawnictwie. Ostatnie zarządzenia Ministerstwa Skarbu, obniżające w bardzo dotkliwy sposób pobyry nauczycieli, naszych głównych abonentów, zaciężyły w ten sposób nad pracami Instytutu Pedagogicznego, że okazała się konieczność znacznych kompresyj budżetowych.*

*Z przykrością więc zmuszeni jesteśmy przesunąć termin ukazania się następnych zeszytów na czas późniejszy. Gdyby poprawa ekonomiczna nie nastąpiła dość szybko, kwartalnik nasz zamienimy na wydawnictwo półroczne a nawet roczne. Nie zmniejszając zasadniczo objętości, zmienimy jego charakter; każdy tom „Chowany“ będzie poświęcony zbiorowemu opracowaniu określonych zagadnień naukowych i szkolnych, nabierze przez to zwartości wewnętrznej i wszechstronności opracowania. „Chowanna“ będzie nadal ważną pomocą w działalności Instytutu Pedagogicznego i będzie wiernie rejestrować najważniejsze poczynania, mające na celu pogłębienie pracy wychowawczej na Śląsku i wyrobienie nauczycieli na świadomych i twórczych pracowników.*

*Instytut Pedagogiczny, Katowice.*



## O STOSUNKACH CZYNNOŚCI LECZENIA I WYCHOWYWANIA ORAZ O POJĘCIU I CZYNNIKACH WYCHOWAWCZYCH ZDROWIA PSYCHICZNEGO.\*

---

1. *Leczenie i wychowywanie* są to dwie czynności napozór zupełnie różne. Tymczasem przy bliższem zastanowieniu się można jednak wykryć zasadnicze podobieństwa. Czynność nauczyciela polega na kierowaniu rozwojem duchowym, na wpływie wychowawczym, na oddziaływaniu na psychikę wychowanka zapomocą odpowiednich podniet, rozwijających i kształcących umysł i charakter. Lekarz natomiast leczy choroby i zapobiega ich powstawaniu, jest terapeutą i higienistą. Terapia i higiena wchodzi jednak również w pewnej mierze w zakres czynności wychowawczych, a naodwrot czynności wychowujące przypadają nieraz w udziale lekarzowi, zwłaszcza jeżeli chodzi o choroby i zaburzenia psychiczne. Oddziaływanie wychowawcze może być niehigieniczne a tem samem szkodliwe i wytwarzające chorobę. Wychowawca, nie liczący się z tym faktem, nie może być dobrym wychowawcą. Zabiegi wychowawcze są pod pewnym względem podobne do lekarstw: trzeba wiedzieć, jak je dozować i jak w danych wypadkach indywidualnie je stosować. Nie można nimi szafować dowolnie, trzeba znać stan psychiki, do której się je stosuje, tak jak lekarz musi znać stan organizmu pacjenta, którego leczy. Ale wychowawca nieraz musi być terapeutą. W życiu psychicznem każdego wychowanka zachodzą częste zaburzenia, konflikty, rozterki duchowe. Nie jest dobrym wychowawcą, kto o nich nie wie, kto nie potrafi ich spostrzec w danym konkretnym wypadku i nie potrafi ich leczyć — wychowując.

Między czynnościami lekarza i wychowawcy istnieje mimo to zasadniczo jasne rozgraniczenie: pierwszy opiekuje się oso-

---

\* Praca niniejsza wchodzi w skład opracowanych przez autora rozdziałów nowego wydania zbiorowego książki „Higiena Szkolna” pod redakcją Dr. St. Kopczyńskiego, jaka się ukaże w b. r. nakładem Arcta i Ski.

bami choremi, drugi zdrowi. Czynność terapeutyczna lekarza zaczyna się tam, gdzie się kończy wpływ wychowawczy nauczyciela, chociaż i czynności lecznicze lekarza mają często charakter środków leczących przez wychowywanie. Choroba jest jednak czemś względem. Nie można ustalić ścisłych granic między normalnymi, zdrowymi, a chorobliwymi zjawiskami psychicznymi. Niema zdrowia bez pewnych stałych zaburzeń; niema życia psychicznego bez konfliktów i niema równowagi psychicznej i absolutnej, która by się od czasu do czasu nie zachwiała. Życie psychiczne polega poniekąd na ciągłym traceniu i ponownym odzyskiwaniu takiej równowagi. Każda podnieta, zwłaszcza działająca głębiej uczuciowo, wyprowadza nas z równowagi, którą jednak normalna, zdrowa psychika z łatwością znowu odzyskuje. Jednak nawet w normalnym życiu psychicznym zdarzają się często zaburzenia długotrwałe i pozostawiające po sobie mniej lub więcej ujemne wpływy. Poza tem w każdym normalnym rozwoju duchowym możemy zauważyć pewne zdarzające się u wszystkich zaburzenia rozwojowe. Nowoczesna psychologia rozwojowa zapoznała nas z takimi kryzysami i chorobami rozwojowymi, zjawiającymi się szczególnie w okresach przełomowych, we wczesnym dzieciństwie i w okresie dojrzewania. Rozwój duchowy nie idzie po równej linii, nie jest równomiernym, spokojnym wzrostem, lecz częste są w nim kryzysy, przełomy, zasadnicze zmiany, w których psychika zostaje wytrącona z równowagi i przechodzi niejako chorobę dziecięcą.

Wychowywanie i leczenie mają tę wspólną cechę, że są *udzielaniem pomocy*. Wiemy dobrze, że właściwie nie lekarz leczy chorego, lecz jego organizm sam się leczy. Organizm ludzki posiada wysoce rozwiniętą władzę wytwarzania w sobie środków unieszkodliwiających wpływy chorobotwórcze, regeneracji i samoleczenia się. Organizm psychiczny jest pod tym względem zupełnie podobny do organizmu somatycznego: jest wrażliwy na to, co może szkodzić jego zdrowiu i samorzutnie wytwarza energię przeciwdziałającą chorobie. W nowszych czasach szczególnie szkoła Adlera zapoznała nas z temi funkcjami psychicznymi, stawiając pojęcie kompensacji psychicznej w centrum tak zw. teorii psychologii indywidualnej.

Jednak organizm leczy się sam tylko w pewnych granicach i tylko w pewnej mierze jest wrażliwy na to, co mu może szkodzić. Dlatego właśnie jest potrzebny lekarz. I w podobnym zakresie jest potrzebny wychowawca. Psychika rozwija się w pewnych granicach samorzutnie i samodzielnie, zmysł etyczny czuwa nad zdrowiem moralnem, instynkt samozachowawczy nad zdrowiem psychicznem. Mimo to we wielu wypadkach człowiek nie może się jednak obejść bez pomocy. Pomocy też potrzebuje szczególnie dziecko i młodzież. Dziecko nie zna bowiem samego siebie, nie rozumie wielu skomplikowanych przeżyć psychicznych, które

w niem się odbywają, stoi nieraz bezradnie wobec kryzysów i konfliktów duchowych, którym podlega. Dobry wychowawca zna i rozumie dziecko lepiej, niż ono samo siebie;<sup>1</sup> zna cel rozwoju, nieświadomy jeszcze dla dziecka, rozumie istotę konfliktów, wie jakich podnieć wychowawczych dziecku potrzeba, umie pomóc w tych wypadkach, w których dziecko stoi bezradnie wobec trudności, jakie się napiętrzyły w jego psychice, umie poradzić i pokierować. Są to czynności wychowawcze, a zarazem lecznicze, higieniczne i terapeutyczne.

W zakresie pracy na terenie szkoły musi nastąpić zbliżenie między lekarzem szkolnym i wychowawcą. Granice między chorobą a zdrowiem, między normalnym rozwojem a chorobą rozwojową, między normalną psychiką a psychiką anormalną są płynne. Wychowawca musi sobie zdawać sprawę z tego, że w życiu psychicznym jego wychowanków zdarzają się częste kryzysy, które trzeba leczyć wychowując. Musi on też wiedzieć, że zabiegi wychowawcze źle stosowane mogą być niehigieniczne, to jest szkodliwe dla zdrowia. Lekarz szkolny, higienista szkolny natomiast musi również być przeświadczony, że podstawowym warunkiem zdrowia psychicznego jest odpowiedni pozytywny wpływ wychowawczy, że nie należy usuwać złego po szkodzie, lecz tak zorganizować wychowanie, aby ono nietylko usuwało szkodliwe dla psychiki dziecka momenty, lecz by razem z wychowaniem i kształceniem psychiki samo zdrowie wychowanków powstało i rosło. W tym celu jeden i drugi muszą znać psychologię dziecka oraz higienę wychowawczą, t. j. naukę o czynnikach wychowawczych ujemnych i dodatnich dla ugruntowania zdrowia psychicznego. Normalny, pozytywny rozwój intelektu i charakteru ucznia jest zarazem rozwojem zdrowym.

2. Higiena wychowawcza musi u swych założeń wytworzyć jasne pojęcie *zdrowia psychicznego*,<sup>2</sup> bo zdrowie psychiczne jest celem, do którego dąży. Pojęcie zdrowia opiera się na pojęciu normy i jest niem objęte, jednak nie pokrywa się z niem. Człowiek nienormalny niekoniecznie jest chory, bo nienormalny pod względem psychicznym jest np. genjusz, a genialność, mimo wszystkich sugestywnych teorii zastosowanych do tego zagadnienia, nie jest jeszcze chorobą.<sup>3</sup> Do pojęcia choroby należy jeszcze szczegółowa cecha, *differentia specifica*, różniąca się od pojęcia normy, a jest nią cecha szkody, którą cały organizm ponosi w swej wewnętrznej harmonii, w zewnętrznej sprawności

<sup>1</sup> Myśl poruszona przez Sprangera w dziele „Psychologie des Jugendalters“.

<sup>2</sup> Bliżej zanalizowałem to pojęcie w następującej rozprawie: Stefan Szuman: Definicja pojęć choroba i zdrowie. Arch. Hist. i Filoz. Medyc. 1924.

<sup>3</sup> Np. teoria Lombroza, poglądy Moebiusa.



swych funkcji i w swem ogólnem przystosowaniu do życia. Należy podkreślić *cały organizm*, t. j. organizm jako jednostka zorganizowana, teleologiczna, dążąca do własnych immanentnych celów i mająca swoistą, samoistną wartość; osłabienie i uszkodzenie poszczególnej części czy funkcji organizmu, nie przynoszące szkody całości, nie jest jeszcze chorobą.

Higiena wychowawcza ma do czynienia ze zdrowiem wychowanka w dwojakim znaczeniu: ze zdrowiem fizycznym i ze zdrowiem psychicznym. Czem jednak jest zdrowie psychiczne?

Choroby i zaburzenia psychiczne mogą się wytworzyć pod wpływem dwojakiego rodzaju szkodliwych bodźców. Przyczyną tych chorób mogą być uszkodzenia centralnego systemu nerwowego, spowodowane działaniem czynników fizycznej czy chemicznej natury. Do takich chorób zaliczamy np. zmiany psychiczne przy wylewach krwi w mózgu, dalej zmiany następujące przy chronicznem nadużywaniu alkoholu, zmiany wskutek chorób zakaźnych, których bakterje czy toksyny niszczą mózg, jak np. kiła, śpiączka nagminna i t. d. We wszystkich tych wypadkach zaburzenia psychiczne tłumaczą się co do swego powstania dostatecznie jasno uszkodzeniami centralnego systemu nerwowego. Inne znów choroby psychiczne możemy sprowadzić do chorobliwych zmian funkcji systemu hormonalnego, czyli wydzielin gruczołów dokrewnych. Nienormalności w tej dziedzinie funkcji fizjologicznych pociągają za sobą charakterystyczne zmiany psychiczne, które od kilkunastu lat nauka coraz lepiej zaczyna poznawać. Jednak we wszystkich tych wypadkach mamy w gruncie rzeczy do czynienia z chorobami *somatycznymi*, którym z reguły towarzyszą charakterystyczne zmiany psychiczne. Leczenie tych chorób musi być z natury rzeczy przedewszystkiem leczeniem somatycznym, a higiena w dziedzinie tych chorób będzie przede wszystkim polegała na przeciwdziałaniu tym czynnikom chorobotwórczym, które powodują takie choroby, więc alkoholizmowi, chorobom wenerycznym, infekcyjnym, chorobom natury hormonalnej i t. p. Te zagadnienia dotyczą coprawda higieny psychicznej, ale nie właściwej higieny wychowawczej.

Poza czynnikami chorobotwórczymi, które działają wprost na system nerwowy, a pośrednio wywołują również choroby psychiczne, istnieją jeszcze inne podniety, szkodliwe dla zdrowia psychicznego, a mianowicie *podniety chorobotwórcze psychicznej natury*. Przyczyną zaburzenia psychicznego może się stać np. śmierć ukochanej osoby, przeżycie wielkiego niebezpieczeństwa (np. na wojnie), długie przymusowe przebywanie w środowisku nie do zniesienia dla danej osoby, skrepowanie podstawowych, istotnych dążeń i pragnień danej jednostki przez życiowe okoliczności i t. p. W tych wypadkach mówimy nieraz o urazie psychicznym, przyjmując, że pewne zdarzenia i przeżycia czysto psychicznej natury zdolne są spowodować zasadnicze, głęboko

sięgające ziniżania w normalnej duchowej strukturze. Przyjmujemy, że psychiką, mimo jej zależności od somatycznego podłoża, rządzą autonomiczne prawa. Stwierdzamy, że same anatomiczno-fizjologiczne wyjaśnienia nie pozwalają nam zrozumieć właściwej dynamiki i istoty zjawisk życia psychicznego i że trzeba wnikać w psychikę *psychologicznie*, aby ją naprawdę pojąć. W końcu z tego założenia wynika możliwość skutecznego zastosowania tak zw. psychoterapii, t. j. oddziaływania na zaburzenia psychicznej natury psychicznymi środkami.

Otóż oddziaływania wychowawcze mają przeważnie również charakter podnieć psychicznej natury; nie można pojąć ideałów treści natury abstrakcyjnej, estetycznej, etycznej, zapomocą których oddziałujemy na psychikę wychowanka, rozpatrywać ich wyłącznie z punktu widzenia fizjologicznego, z punktu widzenia śladów, jakie one w mózgu zostawiają.

Z punktu widzenia higieny, wychowanie nie tylko kształci i rozwija psychikę, lecz daje jej równocześnie zdrowie, względnie naodwrot wpływ wychowawcze jako takie działają ujemnie na zdrowie i stają się „urazami“ psychicznymi. Możemy odróżnić wychowywanie się jednostki mimowolne i następujące samorzutnie przez zetknięcie się jej ze światem i przebywanie w pewnym środowisku biologicznym i socjalnym, od wychowywania umyślnego i systematycznego przez rodziców, wychowawców oraz specjalne instytucje wychowawcze, jak np. szkoła. Środowisko, świat, życie, wychowują i równocześnie dostarczają podnieć niezbędnych dla zdrowego rozwoju psychicznego; jednak wpływy środowiska są nie tylko dodatnie, a wśród ujemnych są takie, które działają urazowo i destruktywnie na zdrowie psychiki. Istnieją środowiska zdrowe dla rozwoju psychicznego i naodwrot; szkoła, jako środowisko wychowawcze, sposoby i systemy wychowawcze, muszą być rozpatrywane z punktu widzenia ich dodatniego lub ujemnego wpływu na zdrowie psychiczne wychowanków.

Podniety działające na psychikę, a w szczególności podniety wychowawcze nie są jednak „zdrowe“ lub chorobotwórcze w jakimś absolutnym znaczeniu. Te same oddziaływania wychowawcze dla zdrowia psychicznego mogą być dodatnie lub ujemne, zależnie od psychiki, do której się je stosuje; różne zabiegi wychowawcze, różne uformowania środowiska wychowawczego są potrzebne w różnych okresach rozwoju psychiki, oraz w zastosowaniu do jednostek o różnej strukturze duchowej. Ta zasada obowiązuje zarówno w dziedzinie wychowania jako takiego, jak też szczególnie w zakresie higieny wychowawczej. Higiena wychowawcza musi zatem zbadać trzy rodzaje czynników wychowawczych dodatnich lub szkodliwych dla zdrowia psychicznego; 1. czynniki wychowawcze szkodliwe dla zdrowia psychicznego w ogóle, jak np. podniety męczące, wyczerpujące, urażające psychikę *każdą*; 2. wpływy i podniety wychowawcze z punktu wi-



dzenia higieny psychicznej odpowiednio lub nieodpowiednio w poszczególnych okresach rozwoju; 3. zabiegi wychowawcze zależnie od indywidualnej osobowości wychowanka, od jego konstytucji, temperamentu i charakteru.

Jednak psychika nie jest tylko mechanizmem, reagującym zależnie od wewnętrznej struktury i zależnie od charakteru działających podmiotów automatycznie w ten lub inny sposób. Jaźn posiada swoją autonomię, wybiera wśród podmiotów, dokonuje reakcji, hamuje lub wzmacnia reakcję na daną podmiot, otwiera się dla niej lub zamyka, kieruje w pewnej mierze przebiegiem wewnętrznego swego życia i swą działalnością nazewną. Jaźn steruje sama sobą, chociaż podlega i wpływowi środowiska i jest zależna od swej wrodzonej struktury. Psychika posiada zarówno podlegające jej wpływowi, jak nieświadomie i automatycznie działające, wewnętrzne czynniki samoobrony przeciw chorobie; unika ona sama tego, co dla niej szkodliwe, kompensuje sama szkody wyrażone jej w zakresie psychicznym przez urazy, regeneruje się w pewnej mierze i przekształca, starając się zawsze w rezultacie powrócić do harmonii zdrowia psychicznego. Jest pod tym względem bardzo podobna do organizmu somatycznego, którego samoobrona i samoregulacja są dobrze znane.

Ale ta samoobrona i samoregulacja zawodzą często w dziedzinie psychicznej, tak samo jak w dziedzinie somatycznej. Psychika w swym dążeniu do utrzymania i spotęgowania swego zdrowia potrzebuje nieraz pomocy, tak jak chory organizm potrzebuje pomocy z zewnątrz, ze strony lekarza. I tu otwiera się dalsze i bardzo ważne pole higieny i terapii wychowawczej. Wymaga ona ze strony nauczyciela i higienisty dobrej znajomości konfliktów psychicznych, zaburzeń psychicznych, o normalnym i chorobliwym nateżeniu, oraz wnikięcia w te szczególne sposoby i mechanizmy, jakimi sama psychika w tych wypadkach stara sobie dać radę, względnie tych zboczeń, zahamowań, zdeformowań, którym ostatecznie mimo wewnętrznej walki o zdrowie podlega. Z tem wszystkim zapoznaliśmy nas szczególnie naukowe psychiatryczne badania nad powstaniem neurozy, a szczególnie też dwa nowoczesne kierunki psychologii, t. j. tak zw. psychoanaliza Freuda i tak zw. psychologia indywidualna Adlera. Mimo bardzo daleko idących zastrzeżeń, które osobiście mam szczególnie co do pierwszej,<sup>1</sup> mimo jednostronności drugiej, badania na tem polu otworzyły nam oczy na zjawiska psychologiczne z punktu widzenia higieny wychowawczej szczególnie ważne.

Nauczyciel i higienista szkolny w dziedzinie higieny wychowawczej nie mogą poprzestać na samej profilaktyce. Nie twier-

<sup>1</sup> Nie mogę się tu wdać w szczegółową krytykę psychoanalizy; porównaj moją rozprawkę polemiczną: Stefan Szuman: Krytyczny pogląd na znaczenie psychoanalizy dla badań twórczości poetyckiej. *Polsk. Arch. psych.* 1931, zes. 1



dzę, że mają i mogą oni uprawiać właściwą psychoterapię, szczególnie zapatruję się najzupełniej krytycznie na dyletantyzm psychoanalityczny w dziedzinie wychowania, jaki się szerzy w niektórych środowiskach Europy. Natomiast twierdzę, że częstokroć, jak powiedziałem na wstępie, wychowywania niepodobna oddzielić od leczenia. Wychowywać znaczy nie tylko dawać treści wychowujące, wpływać na pozytywne kształtowanie się zdrowej psychiki, lecz wychowywanie częstokroć polega na pomocy, udzielonej psychice zabłąkanej wychowanka i nie mogącej sobie już samej poradzić. Wychowawca musi rozumieć wychowanka nie tylko w jego normalnej psychicznej strukturze, lecz szczególnie musi umieć go pojąć i odgadnąć w okresach jego zaburzeń i wewnętrznych trudności. Wychowanie moralne np. nie może polegać na podawaniu dobrych rad, szczytnych zasad i wzniosłych wzorów, lecz na psychologicznie umiejętnie udzielonej pomocy przy powrocie na właściwą drogę. Wychowanie zdrowia psychicznego nie może również poprzestać na głoszeniu zasad higieny psychicznej i na umiejętnym doborze zabiegów wychowawczych krzepiących zdrowie. Wychowawca psychiki ciągle stoi przed zadaniem udzielania pomocy i musi umieć to uczynić.

Higiena wychowawcza musi więc dążyć do odpowiedniego przygotowania nauczyciela i lekarza szkolnego. Sądzę, że szczególnie przy specjalnych studiach przygotowawczych lekarzy szkolnych powinno się szeroko uwzględnić higienę wychowawczą, opartą o dobrą znajomość rozwoju psychicznego, odrębności psychicznych i patologii osobowości.

3. Zdrowie duchowe samych wychowawców jest jednym z pierwszych warunków ich dodatniego higienicznego wychowawczego wpływu. Zdrowie psychiczne w pewnej mierze bezpośrednio się udziela; w towarzystwie ludzi duchowo rzeźkich, zrównoważonych, pogodnych, czujemy się sami zdrowi, podczas gdy rozstrój nerwowy, apatia, depresja drugich obniżają nasze samopoczucie i zmniejszają naszą odporność na duchowe urazy życia.

Dzieci rodziców umysłowo chorych względnie mało zrównoważonych są często dziedzicznie obciążone; ten problem należy jednak do higieny psychicznej i do eugeniki, a nie ściśle do higieny wychowawczej. Jednak ujemny wpływ nerwowych i psychicznie niezrównoważonych rodziców sięga poza zakres ich dziedziczącej się konstytucji. Ich towarzystwo, ich wychowanie, ich sposób życia działa bezpośrednio szkodliwie na rozwój i psychikę dzieci. Rodzice tacy nie powinni sami wychowywać, lecz oddawać dzieci, im rychlej tem lepiej, poza dom, w ręce doświadczonych wychowawców, do odpowiednio prowadzonych szkół z internatami.

Zupełnie tak samo ujemnie oddziałują na dzieci i młodzież nauczyciel, nie posiadający pełni zdrowia psychicznego. Człowiek zgorzkniały, nerwowy, nieopanowany, drażliwy, nie może

być dobrym nauczycielem. Dzieci potrzebują radości psychicznej, nie mogą się dobrze uczyć i wychowywać w atmosferze zdenerwowania, zrzędzenia, smutku i depresji. Wpływ nauczyciela cierpiącego na lżejsze lub cięższe formy neurozy jest fatalny. Nauczyciel musi więc sam pracować nad wyrobieniem w sobie pogody i czerstwości duchowej, a w każdym razie musi on panować nad swymi nastrojami i humorami, by jego psychastenja nie udzielała się wychowankom.

Świat psychiczny dziecka jest naiwny i co się z tem ściśle wiąże, pogodny. Dziecko, któremu brak radości życia, a choćby pewnej pogody, nie jest dzieckiem, lub jest chorem dzieckiem. Świat psychiczny ludzi dorosłych, z ich problematyką, z ich troską o jutro, z ich walką o byt, z ich rozczarowanym, smutnym, nieraz beznadziejnym poglądem na życie, nie jest odpowiedni dla wątlej, wrażliwej, nieodpornej psychiki dziecka. Naiwność psychiczna dziecka jest zdaniem mojem jednym z podstawowych warunków jego zdrowia, i nie wolno mu jej zabierać przedwczesnie. Nauczyciel, pokazujący wychowankom stale zmęczoną, znudzoną życiem twarz, dający im poznać swe wyczerpanie życiowe, zabiera im radość ich naiwności.

Może właśnie dlatego tak cennym i jak wiadomo niezastąpionym czynnikiem higieny wychowania psychicznego jest dla każdego dziecka towarzystwo innych zdrowych dzieci, szczególnie rówieśników. Oddziaływanie dzieci na siebie nawzajem ma dwie cenne właściwości. Po pierwsze dzieci między sobą pozostają w tem samym, odpowiednim dla nich a zatem zdrowem środowisku psychicznym, podczas gdy wychowane wśród dorosłych stykają się ciągle ze sposobami myślenia i ujmowania rzeczywistości niedziecinnymi i zupełnie dla nich nieodpowiednimi. Po drugie dzieci nawzajem dla siebie są nieustępliwe i zmuszają się wskutek tego stale nawzajem do ustępstw, uczą się nawzajem liczyć z oporem i potrzebami drugich, uspołeczniają się rychło i równocześnie wyrabiają w sobie samodzielność. Chociaż to brzmi paradoksalnie, właśnie egoizm dzieci w ich życiu gromadnem staje się przyczyną ich wzajemnego uspołeczniania się. Natomiast wpływ wychowawczy rodziców, a szczególnie matek, pod tym względem zupełnie nie jest taki dodatni, jak się naogół myśli. Rodzice albo ustępują dziecku i rozpieszczają je, chcąc mu oszczędzić wszelkich przykrości, albo też wychowują je zbyt surowo, chcąc rozkazem i przymusem sztucznym osiągnąć to, co jedynie konieczność faktów spowodować zdoła, a mianowicie przystosowanie się do obiektywnych potrzeb życia mimo związanej z tem subiektywnej przykrości.

Mimo to trzeba wyraźnie zaznaczyć, że miłość, a szczególnie miłość rodzicielska dla małego dziecka, jest podstawowo ważnym czynnikiem zdrowia psychicznego. Dziecko jest istotą potrzebu-



jącą opieki; bez niej nie utrzymałoby się przy życiu, a przy niedostatecznej opiece nie może się ono rozwinąć normalnie. Dziecko nie mogłoby bez urazu znieść bezpośredniego działania rzeczywistości na swą psychikę i rodzice są niejako medjum, które załamuje ostrość „prawdy“ rzeczywistości. Rodzice dla dziecka są przede wszystkim opieką, ochroną, opoką, a miłość ich odczuwa dziecko w poczuciu swej maleńkości i niesamodzielności jako ostoję, jako pewność, jako ciepło, jako ochronę przed wszelkiem złem. Ten czynnik pewności pozwala dziecku rozwijać się beztrasko i naiwnie, bez wstrząsów i głębszych konfliktów rzeczywistych i światopoglądowych, które wypełniają życie każdego człowieka dorosłego i nadają charakterystyczne piętno również już psychice młodzieńczej. Psychoanaliza wychodzi z błędnego, naszym zdaniem, założenia, uważając małe dziecko za istotę przeżywającą głębokie, straszne, choć nieuzasadnione konflikty.

Z wiekiem jednak pogląd dziecka na świat staje się coraz mniej naiwny i równocześnie też mniej pogodny. Nieubłagana, twarda rzeczywistość ciąży coraz bardziej nad człowiekiem, a młodzież już ją odkrywa i poznaje. Dziecko musi wyjść ze swego subiektywnego, naiwnego światopoglądu i hartować się, aby psychicznie bez szkody znieść napór przykrych prawd i nieuchronnych konieczności życia. Kto nie ma dosyć hartu, kto nie wyrobił w sobie charakteru, kto nie jest silny, ten popada w neurozę, ten staje się chory i ulega życiu. Podstawowymi czynnikami zdrowia psychicznego w latach ponaddziecięcych są więc karność osobowości, odwaga do życia i zachowanie pogody i harmonii mimo trudów i ciężkich przeżyć. Zdrowie psychiki staje się zdrowiem charakteru, a dla higieny wychowawczej powstaje ważne zadanie wyrobienia w wychowanku sił i odporności psychicznych, potrzebnych w walce z życiem i w walce ze sobą samym. Kto się poddaje ten ulega, a kto ulegnie staje się chorym psychicznie.

Przy wytworzeniu się charakteru działają głównie dwie grupy czynników, *idealne normy i cele*, oraz *realne ograniczenia* i możliwości. Idealizm życiowy jest czynnikiem zdrowia psychicznego, bo stwarza wiarę w sens ludzkiego i własnego życia, a poza tem jest motorem aktywności, planów, dążeń, działań życiowych jednostki, bez których nie może ona zdrowo istnieć. Idealizm stwarza wysiłek dążeń, uczy poddawać się wyższym celom i daje sposobność wytwarzania energii kierowania sobą i opanowania siebie. Idealizm daje poza tem wiarę i z nią pogodę, pewność, spokój wewnętrzny, bo poczucie sensu własnego życia jest jednym z warunków zdrowego pozytywnego samopoczucia. Idealizm może się jednak również stać zgubny, chorobotwórczy, wtedy, gdy w jednostronnej, zbytnej wybujałości daje tylko poznać tem jaskrawiej ograniczonosć i marność realnego istnienia i gdy, zamiast stawiać cele realnych wysiłków i krzepić zaufanie w sens życia, staje się przyczyną zbudowania krainy bezpłodnych ma-



rzeń i fikcyjnej rzeczywistości, do której ucieka jaźń znękana i niezdolna do realnego życia.

Zmysł dla rzeczywistości jest więc niemniej warunkiem zdrowia psychicznego. Umieć żyć pogodnie i pozytywnie tem co życie daje, nie tracić gruntu pod nogami, doceniać wartość tego, co jest bezpośrednio dane i rzeczywiste, oto cechy zdrowego, czestwego umysłu; odnosi się to także do rzeczywistości wewnętrznej: nie idealizować zbyttnio samego siebie, zdobyć panowanie nad sobą i karność wewnętrzną, ale też nie gwałcić własnej natury i nie tyranizować samego siebie, znać swe możliwości i swe ograniczenia, nie zatracać swej godności, ale też nie zamykać oczu na śmieszności i ułomności swoje i t. p. Realista popada jednak łatwo w sensualizm, w oportunizm, staje się skłonny do kompromisów, traci charakter i wraz z nim harmonję zdrowia swej osobowości.

Higjenę psychiczną może skutecznie uprawiać tylko ten wychowawca, który dobrze zna rozwój charakteru w jego zmaganiu się z sobą i z życiem. Musi on poznać psychikę wychowanka i ułatwić mu poznanie samego siebie, bo to jest jednym z warunków zapobiegania chorobom charakteru i początkiem każdego leczenia. Poza tem musi on jednak być człowiekiem psychicznie zdrowym i posiadającym pewny, własną pracą zdobyty, bogaty charakter. Higjena wychowawcza wymaga nietylko znajomości teoretycznej zaburzeń psychicznych, lecz zdrowia własnego charakteru, którego może udzielać drugim.

---

Dr. MIECZYŚLAW ZIEMNOWICZ

## ZAGADNIENIE SZKOLNICTWA ŚREDNIEGO W POLSCE

---

### **Treść:**

I. Polska nie skończyła jeszcze organizacji swego szkolnictwa, gdyż okres samodzielności jest stosunkowo krótki i budowa nie mogła być planowa lecz zależna od potrzeb chwili.

II. Trudności stworzenia własnego systemu szkolnictwa leżą a) w chęci nawiązania do tradycji Komisji Edukacji Narodowej, mimo zmienionych warunków psychicznych i społecznych; b) w przynależności kulturalnej do systemu zachodnio-europejskiego, a więc zależności od prądów zarówno kulturalnych jak politycznych i społecznych oraz od postępu nauk psychologicznych i biologicznych w Europie, wzgl. od ruchu reformatorskiego na polu szkolnictwa; c) w konieczności znalezienia polskiej racji stanu, która stanowiłaby pozycję ideową dla polskiego wychowania.

III. Na reformę szkolnictwa w Polsce wpływają trzy momenty: a) pragnienie stworzenia najpostępowszego systemu szkolnego, więc jednolitej szkoły, wychowującej obywateli, przywiązanych do państwa, b) wpływ radykalizmu społecznego, mającego swe źródło w przewrocie powojennym a głównie w Rosji sowieckiej i c) dążenie celowe do przeistoczenia psychiki polskiej na racjonalistyczną i do budzenia zainteresowań ekonomicznych. Zmaganie się idealistycznego i materialnego poglądu na świat.

IV. Stan obecny wykazuje faktyczne przedłużenie czasu nauki i realizowanie szkoły jednolitej. Znaczny wzrost ilości dzieci w oddziałach wyższych szkoły elementarnej. Szkoła średnia ulega procesowi demokratyzacji przez skład społeczny uczniów i wielki ich wpływ. Szkoły zawodowe, zrównane pod względem uprawnień, nabierają znaczenia, jako czynnik wykształcenia średniego. Uniwersytety wykazują podobny skład społeczny uczniów.

V. Bibliografia.

## I.

Proces organizacji wychowania w Polsce jest raczej w stadium początkowym, niż końcowym. Powody tego są dwa. Samodzielne państwo polskie istnieje dopiero od r. 1918, a zatem okres czasu niezmiernie krótki dla dokonania skończonej organizacji wychowania społecznego; na ten sam okres przypada nadto konieczność organizowania całego życia państwowego, więc administracji, wojska, poczty i kolei, tworzenia, najkonieczniejszych środków komunikacji, ustalanie granic państwa nie tylko drogą układów międzynarodowych, lecz wśród ciężkiej wojny z bolszewikami, Ukraińcami, Czechosłowakami.

Możnaby przypuszczać, że łatwiejsze było organizowanie życia szkolnego w Polsce przez to, że trzeba było gmach wychowania zaczynać od fundamentów, a zatem można to było zrobić według jednego, ściśle określonego planu. W praktyce sprawa ma się zupełnie inaczej. Najpierw życie nie czeka, aż genetycznie powstaną różne instytucje, nie znosi próżni i samo stwarza zastępcze organizacje, które zaspakają potrzebę chwili. Powtórę na ziemiach Polski istniały trzy systemy szkolnych (pruski, rosyjski, austriacki), na nich z konieczności należało oprzeć dalszą budowę, zwłaszcza że jeden z nich, austriacki, okazywał dość silną żywotność. Powtórę koncepcja całego systemu szkolnego, jakkolwiek przygotowana teoretycznie poprzednio, natrafiała w realizacji na znaczne trudności. Oto drugi powód, dlaczego proces tworzenia szkoły nie jest jeszcze skończony.

## II.

Trudności stworzenia jednolitego oryginalnego polskiego systemu wychowania wynikają z trzech źródeł. Pierwszem to chęć nawiązania do tradycji wychowania z czasów przed upadkiem państwa polskiego a głównie do zasad ustanowionych przez Komisję Edukacji Narodowej w r. 1783.<sup>1</sup> Drugą trudność stanowi przynależność kulturalna Polski do systemu zachodnioeuropejskiej kultury.

Trzecią wreszcie trudność stanowi polska teraźniejszość, a więc konieczność znalezienia własnej filozofii życia, dostosowanej do zmienionych potrzeb.

A. *Tradycja Komisji Edukacji Narodowej.* Nie wchodząc w szczegóły, niepotrzebne nam w tym związku, stwierdzamy, że Komisja Edukacji Narodowej stworzyła system szkolny, którybyśmy dziś określili nazwą „szkoły jednolitej“ (Einheitsschule,

<sup>1</sup> Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla Stanu Akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane.



l'école unique). Wszystkie stopnie szkoły były od siebie zależne, tworząc hierarchię szkolną, ze Szkołami Głównymi (Uniwersytety) na czele. Ustawy te stworzyły jeden stan nauczycielski, akademickim zwany; wprowadziły do szkół naukę obywatelstwa i związały ją z życiem praktycznym. Zniosły różnice stanowe i podkreśliły ważność wychowania fizycznego.

Nęciła więc pokusa nawiązania bezpośredniego do tej tradycji, tem więcej, że zawierała niejako zasadnicze postulaty nowszego wychowania. Ale jednak nawiązanie to mogło być tylko idealnej natury, gdyż ciągłość tradycji zerwana została przez półtorawiekową utratę niepodległości państwa. Stosunki ekonomiczne i społeczne uległy zupełnej zmianie. A co najważniejsze może, naród polski był świadom tego, że zasady Komisji Edukacji Narodowej nie zostały w całej pełni zrealizowane w czasach późniejszych. Duch więc tych ustaw, wyrażający się w dążeniu do wychowania obywatela, świadomego potrzeb życia państwowego i społecznego, nie mógł wrócić w świadomość narodu. Natomiast wskutek położenia politycznego wytworzyła się pewna rozbieżność między jednostką a państwem, między państwem a narodem.

Państwo stało się przez cały czas niewoli, więc przez półtora wieku, instytucją obcą, a nawet wroga dla narodu polskiego, bo państwo nie było emanacją narodu, lecz organizacją narzuconą. Organizacja państwa nie miała na celu dobra i rozwoju narodu, lecz przeciwnie, miała być narzędziem jego zagłady.

Nie wytworzyliśmy więc w sobie kultury państwowej, zrozumienia karności społecznej, konieczności silnej, państwowej władzy.

Powstanie państwa polskiego wywołało tę potrzebę. Trzeba więc było zerwać z bezpośrednią przeszłością i dążyć wszelkimi sposobami do zharmonizowania interesów jednostki z interesami państwa. Ustawy Komisji Edukacji Narodowej nie mogły spełnić tego zadania, były już zbyt odległe, nie miały już w sobie twórczej siły, zostały tylko dokumentem historycznym. Nawiązywanie więc do tradycji miało wartość idealną, ale praktycznego znaczenia mieć nie mogło.

**B. Łączność kulturalna Polski z zachodnią Europą.** Cała kultura Polski powstała w swej przeszłości historycznej na podłożu rzymskiego chrześcijaństwa. Polska bierze udział żywy we wszystkich prądach świata zachodniego. Scholastyizm, humanizm, reformacja, oświecony racjonalizm, romantyzm, neohumanizm, idealizm i materjalizm wpływają w ciągły wieków na wytworzenie się kultury i światopoglądu polskiego.

W wychowaniu przechodzimy te same fazy rozwojowe, co kraje zachodnie, wytwarzamy te same rodzaje szkół i wprowadzamy do nich podobne programy i metody nauczania.

W ostatnim wieku szkolnictwo na ziemiach Polski przechodzi też wszelkie fazy formalnego kształcenia, opartego na stopniach formalnych Herbart, ulegało potem naporowi materializmu pedagogicznego i stało też z całą świadomością po wojnie światowej wobec przekonania, że stary system nauczania musi być przebudowany od podstaw.

Żądanie zaś przebudowy systemu wychowania w Europie wynikało raczej z pobudek natury ekonomicznej, politycznej i społecznej, niż z pobudek psychologiczno-biologicznych i filozoficznych.

Żądanie reformy wychowania jest bowiem koniecznym następstwem tego rozwoju, jakiego Europa doznała w ciągu wieku XIX.

1. Uprzytomnijmy sobie, że jest to wielkie zmaganie się na polu ekonomicznym, objawiające się w różnych etapach walki między dawną produkcją ręczną a nową maszynową, między rzemiosłem a produkcją fabryczną; między kapitalizmem a zorganizowaną pracą. Obraz życia się zmienia. Powstają i wzrastają miasta; zmieniają się warunki życia rodzinnego; walka o chleb staje się ciężka, konkurencja wywołuje konieczność lepszego przygotowania do życia.

Rozwój ekonomiczny musi więc wpływać na całe wychowanie, musi wywołać żądanie nauki, która ułatwi walkę o życie. Szkoła, która była dawniej potrzebą tylko elity społeczeństwa, klas posiadających, stała się w tym wieku koniecznością życia dla wszystkich.

Ale była to inna szkoła niż tradycyjna, łacińska. Tamta przeznaczona była dla elity, dawała tylko naukę kultury, nie zorientowanej praktycznie, lecz idealnie, abstrakcyjnie. Ta chciała związania z życiem i żądała wiadomości, które zaraz można było zastosować.

Była to więc walka między dwiema filozofjami życia, materialną i idealną, walka jeszcze do chwili obecnej się nie zakończyła i wpływa ciągle na kształtowanie się wychowania a przede wszystkim na kształtowanie się szkoły średniej.

2. *Zmiany polityczne*, które się dokonały równoległe ze zmianami ekonomicznymi, wymagały nie mniejszych walk i nie mniejszego czasu. Od rewolucji francuskiej trwa walka o zniesienie przywilejów, o realizację praw człowieka. Była to walka przeciw przywilejom rodu, potem przeciw przywilejom majątku i stanowiska społecznego. Politycznie była to walka przeciw absolutyzmowi, przeciw dzieleniu obywateli na tych, którzy mają prawo rządzić i na tych, którzy słuchać muszą. Była to walka o wpływ na rządy, o udział w rządzie i o odpowiedzialność za losy państwa. Walka kończy się zdobyczą powszechnego głosowania. Kulturalnie była to walka o zniesienie podziału na elitę

umysłową i na lud, walka o wprowadzenie tej samej moralności dla tych, co rządzą i tych, co słuchają, o wprowadzenie szkół dla wszystkich dostępnych, o zniesienie szkół klasowych. Wynikiem tej walki jest wprowadzenie obowiązku szkolnego dla wszystkich i zrównanie nauki dla wszystkich przynajmniej na stopniu elementarnym.

3. *Pod względem społecznym* był to okres gruntowania się pojęć demokratycznych, wytwarzania się przekonania o zależności jednostki od grupy społecznej, rozumienia solidarności społecznej i dążenia nawet do egalitaryzmu. Jednostka należy do społeczeństwa i powinna dać społeczeństwu jak najwięcej. Stąd żądanie równości i bezpłatności nauczania, stąd żądanie otwarcia wszystkich szkół dla wszystkich kandydatów. W praktyce żądanie to skryształizowało się w walce przeciw szkole średniej, przeciw gimnazjum, gdyż gimnazjum stało się symbolem dawnych przywilejów, które nauka i kultura dawały.

Wojna światowa, która zadokumentowała najwyraźniej znaczenie i potęgę tłumy, wzmogła tę walkę, opartą już na świadomości zwycięstwa.

Żądanie zdemokratyzowania szkoły, którego świadkami jesteśmy we wszystkich krajach Europy, jest ostatnim etapem walki o zrównanie społeczne, o ugruntowanie demokracji i zdobytych praw politycznych.

Tylko na tle tego rozwoju ekonomicznego, politycznego i społecznego, można zrozumieć żądanie reformy szkoły średniej, występujące niezmiennie we wszystkich krajach Europy mimo znacznych różnic lokalnych.

4. Uderzyć może, że między motywami żądania przebudowy ustroju szkolnego *nie ma wcale argumentów, zaczerpniętych z biologii, psychologii, ewentualnie filozofii*. Nie jest to przypadkowe, lecz naturalne w tych warunkach. Prawa, odkryte przez biologię, większa znajomość dziecka, której nam dostarczyła psychologia, odkrycie praw uczenia się i nauczania, które dopiero psychologia eksperymentalna chce popularyzować, to są wszystko motywy dostępne dla fachowców, dla niewielkiej więc liczby ludzi. Brak w tych argumentach siły agitacyjnej, zrozumiałej dla mas szerokich. Zresztą biologia i psychologia mogą i powinny wpływać na organizację wewnętrzną wychowania, metody pracy, stosunek wychowawcy do wychowanka. Filozofia może i powinna dostarczyć ideologii dla pracy wychowawczej przez określenie celu wychowania, przez określenie wartości środków wychowania. Jest to praca dalsza, do której powołani są z konieczności fachowcy.

Dla szerokich mas ludności większą było atrakcją, zrozumialszym hasłem walka o udostępnienie wszystkich szkół, o rozszerzenie podstawy wychowania. Chodziło tu o zdobycie tych



przywilejów, które były wynikiem wykształcenia, a były niedostępne dla szerokich mas z tego czy innego powodu.

Nie zapominajmy, że praca ręczna była przed wojną źle, w każdym razie gorzej wynagradzana niż praca umysłowa. Praca ręczna uchodzi jeszcze dziś w oczach robotnika za cięższą niż praca umysłowa. Praca umysłowa była zresztą od niepamiętnych czasów przywilejem klas wyższych, posiadających i rządzących. Tego poszanowania każdej pracy, jakie istnieje w Stanach Zjednoczonych, Europa nie zna. Dlatego też dążenia mas skierowane były ku wyemancypowaniu się z przymusu pracy ręcznej, a przejściu do klasy społecznej wyższej, do klasy intelektualnej. Inne warunki pracy, inne wynagrodzenie, inne wreszcie stanowisko społeczne, to wszystko nęciło. Dlatego żądanie reformy szkolnej ma *charakter organizacyjny, zewnętrzny raczej niż wewnętrzny*.

5. Przeprowadzenie zmian organizacyjnych nie jest też tak zasadniczo trudne, jak przebudowa wewnętrzna wychowania. Zwycięstwo było po stronie mas i trzeba było ustawowo rozszerzyć obowiązek szkolny, trzeba było usunąć wszelkie przeszkody w przyjmowaniu do różnych szkół stopnia drugiego, trzeba było znieść szkoły dla biednych, dla ludu a wprowadzić szkoły przymusowe dla wszystkich.

*Trudności rozpoczynają się dopiero, gdy przy organizowaniu równego szkolnictwa dla wszystkich wyłaniają się nierówności, leżące w samej naturze ludzkiej.* Trudności stają się jeszcze większe, gdy chcemy uzgodnić cele wychowania, gdy chcemy uzgodnić cele różnych stopni szkolnictwa a w pierwszym rzędzie określić stosunek tych szkół do siebie i do uniwersytetu.

Szkola ma przygotowywać do życia, ma je umożliwić i ułatwiać, ale aby to było możliwe, trzeba stworzyć jakiś ideał życia, do którego należałoby dążyć, do którego należałoby sposobić wychowanków. Obraz życia znowu zależy od celu, który nam przyświeca, więc znowu pytanie: Czy celem tego życia ma być tylko mniejsze lub większe dostosowanie się do potrzeb materialnych życia, czy też trzeba stworzyć jakiś cel dalszy, etyczny, któryby zmuszał do pracy, do współzawodnictwa, do dążenia, a więc do tworzenia tego wszystkiego, co nazywamy kulturą. Łączy się z tem znowu trudność, jak pojąć tę kulturę, czy ograniczyć ją do dóbr materialnych, czy też do dóbr duchowych. W pierwszym wypadku przeszłość nie ma znaczenia, tylko przyszłość i teraźniejszość. W drugim wypadku cała materialna strona życia maleje pod kątem widzenia wieczności i dóbr duchowych.

Cała dotychczasowa przeszłość Europy wykazywała ogromną przewagę ducha nad materją. Jest to wynikiem zarówno kultury starożytnej jak chrześcijańskiej. Nauka, literatura, sztuka mogły powstać jedynie na tem podłożu. Zadaniem wychowa-

nia jest nietylko utrzymać to, co poprzednie pokolenia nam przekazały, nietylko przygotować do korzystania ze skarbów kultury, ale także do pomnażania tych skarbów. Krótko mówiąc, nie wystarczy wychować konsumentów kultury, lecz trzeba stworzyć jej producentów.

Przy całej walce o nową szkołę przeważa materialny punkt widzenia, chęć zdobycia praw i przywilejów, które były dawniej niedostępne dla szerokich mas, chęć używania owoców tego zwycięstwa. *Celem tej walki jest zdobycie takiej organizacji wychowania, w której pochodzenie, stan majątkowy, religja, przekonanie nie odgrywają roli, lecz tylko zdolność osobista.* Organizacja szkoły to jednak tylko ramy zewnętrzne, które trzeba dopiero wypełnić treścią życia.

Ale przy wypełnianiu tych ram zaczynają się zasadnicze trudności, bo nowe stosunki społeczne, ekonomiczne i polityczne domagają się rewizji dotychczasowych dogmatów postępu. Rewizja ta jest równocześnie kryzysem całej kultury europejskiej. Zachwiały się podstawy idealnej kultury i materializm zaczyna coraz więcej opanowywać umysły. Nie można zaprzeczyć, że wpływ kultury amerykańskiej, ujawniający się w Europie jako dążenie do amerykanizacji, do mechanizacji życia, ma w tym procesie ogromne znaczenie.

Na tle tych wszystkich ewolucyj, jakie Europa po wojnie światowej przechodzi, dokonywa się w Polsce reforma szkolnictwa.

**C. Polska filozofja życia.** Państwo polskie powstało jako wynik wojny światowej, wbrew woli Niemiec i Rosji. Rozwój jego i cała przyszłość niejako zależy od tego, jaką linię rozwoju wybierze. Każde państwo bowiem musi mieć jakieś zadania ideowe do spełnienia.

Powstało więc pytanie, czy Polska ma być państwem o strukturze identycznej jak państwa sąsiednie i różnić się od nich tylko własnymi granicami i językiem ludności, czy też potrafi zdobyć swą własną fizjognomję i być sobą wśród rodziny innych państw.

Geograficznie leży Polska w samym centrum Europy, jest terenem przejściowym między zachodem a wschodem. W przeszłości była też Polska widownią wszystkich wielkich wojen. Kulturalnie jest Polska ostatnim krajem Europy, mającym charakter zachodni. Rasowo przedstawia dość silną mieszaninę ludów słowiańskich, nie wykazując czystego typu.

W przeszłości była Polska przez kilka wieków przedmurzem chrześcijaństwa i broniła go przeciw ludom mongolskim, Tatarom i Turkom. Z rolą tą łączy się także misja niesienia kultury zachodniej, więc chrześcijańskiej i łacińskiej, na wschód Europy. Ekspansja ta kulturalna odbywała się nie drogą tępienia

przeciwnika, lecz pozyskiwania go drogą pokojową dla wyższej kultury zachodniej. Polska złączyła się unią personalną i realną z Litwą i Rosją, wytwarzając już w XVI wieku ideał współżycia kilku narodów. Polska nie знаła wojen religijnych i potrafiła stworzyć zasady tolerancji w czasach, gdy w Niemczech i Francji toczyły się przez długie lata krwawe walki religijne.

Obecna rzeczywistość stawiała więc przed Polską pytanie, co jest racją stanu polskiego życia. Stosunki zmieniły się bardzo. Na wschodzie wyrosła Rosja do wielkiej potęgi, więc rola pioniera kultury zachodniej na wschód jest dla Polski prawie skończona. Chrześcijaństwu nie zagraża już niebezpieczeństwo od wschodu, więc nie wymaga orężnej obrony. Tolerancja religijna stała się zasadą życia wszystkich narodów.

Odpadły więc wielkie idee, które prosto znaczyły drogę rozwoju państwa. Ale idealizm, który stanowi zasadniczy rys charakteru polskiego, nie przestał istnieć. Jakież otwierają się możliwości do jego realizowania? Odpowiedź daje nam rzeczywistość polska. W granicach Polski żyje dość znaczny odsetek (31%\*) innych narodowości. Rozbudzony nacjonalizm, tak bardzo charakterystyczny dla czasów powojennych, wywołał ferment i walki, trudne do zakończenia.

Otóż pierwsze zadanie jest jakby kontynuacją polityki Jagiellonów. Stworzyć podstawy zgodnego współżycia różnych mniejszości narodowych, dać im możliwość pełnego kulturalnego rozwoju w obrębie jednego państwa. Zadanie trudne do rozwiązania w krótkim okresie czasu, ale godne do podjęcia tego trudu.

Ponadto po wojnie wypłynęła na wierzch kwestja socjalna i w sąsiedniej Rosji doprowadziła do obalenia systemu kapitalistycznego i wprowadzenia dyktatury proletariatu. Polska pragnie rozwiązać ten problem inaczej. Zapewnić rozwój demokracji przy utrzymaniu systemu własności osobistej. Stworzyć podstawy indywidualnego szczęścia.

To drugi cel życia, instynktownie realizowany od samego początku istnienia państwa.

Ustawodawstwo socjalne jest więc od samego początku najważniejszym zadaniem rządu i zostało też więcej rozbudowane niż w starych krajach zachodu. Konstytucja zaś polska idzie w realizowaniu idei demokracji dalej niż konstytucje starych demokracji zachodnich.

Nie mogą nas mylić objawy życia wewnętrznego, które zdają się stać w sprzeczności z wymienionymi zasadami. Ani skargi różnych mniejszości narodowych, ani też tarcia w polityce wewnętrznej nie są zaprzeczeniem idei, żyjących w stanie podświadomości ogółu mieszkańców, a realizowanych celowo przez nie-liczne kierownicze jednostki.

\* Censur z 30 września 1921.



Rysem zasadniczym więc filozofji życia polskiego jest pewien idealizm, pewna wiara, że poświęcenie i służba dla drugich są najwyższą doskonałością człowieka.

Ale obok tego idealizmu głębokiego żyje świadomość niedawnej przeszłości. Więc powstaje przeświadczenie, że idealne cele można osiągnąć tylko wtedy, gdy się nie traci gruntu pod nogami, gdy się trafnie ocenia rzeczywistość. Konkluzją tych myśli jest twierdzenie, że tylko Polska, silna politycznie, ekonomicznie i moralnie, spełni swą dziejową rolę. Stąd dalsze zadanie:

Budować silne państwo, stworzyć mocną władzę i pomnożyć bogactwa kraju.

W zastosowaniu do organizacji szkolnictwa wyrazi się ta filozofja w tym duchu, że szkoła ma wychowywać uświadomionych obywateli, zdolnych do zrozumienia służby publicznej i do poświęcenia osobistego. Szkoła ma także wychować obywateli, którzy potrafią wyzyskać materialne bogactwa kraju i zorganizować życie ekonomiczne na niezależnych podstawach.

Zadanie to spełniać mają wszystkie stopnie szkolnictwa, ale przedewszystkiem szkoły średnie. Znaleźć to musi swój wyraz w ich organizacji.

Echa tradycji polskiej, ścisła łączność z całym duchowem życiem Europy i wreszcie własna filozofja życia, będąca wyrazem idealizmu tradycyjnego i chęci opanowania realnych trudności życia państwowego, oto ogólne podłoże, na którym wyrasta system polskiego szkolnictwa.

### III.

Na reformę szkolnictwa w Polsce wpływają zasadniczo trzy momenty. Pierwszy to pragnienie stworzenia najlepszego i najwięcej postępowego systemu wychowawczego; drugi to pewien radykalizm społeczny, który źródło swe ma w sąsiadującym Związku Republik Sowieckich; trzeci to dążenie do przeistoczenia psychiki polskiej z romantycznej na racjonalistyczną i do obudzenia ekonomicznych zainteresowań.

1. Uzyskanie niepodległości, jako wyniku wojny światowej, było spełnieniem marzeń pięciu generacji, było darem losu, którego nie wolno było teraz zmarnować. Całą energię nagromadzoną w społeczeństwie trzeba było obrócić na budowę państwa polskiego. Naturalnie należało tę pracę prowadzić na wielu polach, ale za najważniejszą pracę uznano powszechnie pracę w dziedzinie wychowania.

Naród polski żył przez 150 lat pod trzema różnemi systemami rządów i wychowania i zaczął już ulegać wpływowi czyto kultury niemieckiej, czy rosyjskiej, czy też mniej jednolitej kultury austriackiej. *Pierwszem więc zadaniem było stworzyć jednolity system wychowania, aby ślady obcych wpływów zostały*

usunięte. *Drugim zadaniem było stworzenie tak doskonałej szkoły*, aby w czasie najkrótszym i najskuteczniej zostały usunięte braki, wywołane długą niewolą.

Już wyżej nadmieniliśmy, że stosunek narodu polskiego do organizacji państwa był zupełnie nienormalny. Obca szkoła zmuszała do posłuszeństwa dla władz, które były wrogie. lekce- ważyła albo tępiła kulturę polską i język polski i starała się wszczepić w duszę dziecka polskiego poczucie, że kultura niemiecka czy rosyjska była wyższa niż polska. Rezultatem tego systemu wychowania szkolnego była reakcja przeciwna, dążąca do samoobrony narodowej; więc nieposłuszeństwo dla władz obcych było cnotą, umiejętność obejścia rozporządzeń i ustaw było celem wychowania narodowego, konspiracja i dążenie rewolucyjne jedyną metodą działania. Po odzyskaniu własnego państwa dawne cnoty i zalety musiały stać się ciężkimi grzechami i trzeba było koniecznie wychowywać dzieci w respekcie dla własnych władz i uczyć je kochać własne państwo. Praca nad przekształceniem całego stosunku do życia państwowego nie była łatwą a dokonać jej mogła tylko dobra szkoła.

Ale co należało uważać za dobrą szkołę? Wzorów własnych nie było. Była tylko szkoła austriacka, w której uczono po polsku, lecz w duchu obcym, jakkolwiek najmniej dla narodu polskiego wrogim. Szkoła niemiecka na ziemiach, znajdujących się pod władzą cesarza Niemiec, znikła zupełnie. Nauczyciele jej wyemigrowali do Reichu, programy i książki szkolne sami Polacy zniszczyli. To samo stało się z szkołą rosyjską. Żadna z tych szkół nie była ideałem, ale szkoła nawet zła jest lepsza, niż żadna. Ziemie dawnej okupacji rosyjskiej szkół prawie nie miały. Liczba analfabetów dochodziła na tym obszarze do 60% i więcej na kresach wschodnich.

Więc odrazu powstał konflikt. Trzeba było zakładać szkoły natychmiast, aby odrobić zło, spowodowane przez zaborców, mimo że trudno było skryształizować już własny system szkolny.

Szukano jak dawniej za wzorami i to w krajach zachodniej Europy, skąd szły wielkie prądy kulturalne, w Francji, Anglii i Niemczech. Ale w krajach tych toczyła się właśnie po wojnie wielka walka o nową szkołę, walka przeciw szkole klasowej za szkołą *demokratyczną*, równą dla wszystkich. *Była to walka o szkołę jednolitą* (l'école unique, Einheitsschule). Argumentem za nową szkołą była realizacja tej szkoły w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej i częściowo w krajach skandynawskich i Szwajcarii.

Ideałem więc stała się w Polsce *szkoła jednolita*, mimo tego, że na ziemiach polskich rozwój szkolnictwa szedł innemi drogami i nie wykazywał przepaści pomiędzy szkolnictwem elementarnem a średniem. Szkoła średnia w Polsce nie była szkołą stanową, bo uczęszczała do niej młodzież z wszystkich stanów,

zarówno dzieci wieśniaków, jak robotników, małych kupców i urzędników, jak właściciele ziemskich. Procent dzieci ze sfer ubogich był bardzo wysoki, bo dochodził do 70%. A ponieważ nie było dużo szkół zawodowych, więc niemal  $\frac{3}{4}$  wszystkich dzieci na poziomie średnim znajdowało się w szkołach z łaciną i greką lub przynajmniej z łaciną. Objaw bardzo charakterystyczny, bo właśnie te gimnazja klasyczne były na zachodzie Europy szkołami dla wybranych, dla elity. W Polsce były one najulubieńszym typem dla ubogich sfer, bo otwierały drogę do zawodów urzędniczych i wolnych. Zawody te zaś, jako przeciwne zawodom, wymagającym pracy fizycznej, i przeciwne niecenionemu zawodowi kupieckiemu, były bardzo pożądane pod wpływem ewolucji społecznej.

Mamy więc walkę o szkołę jednolitą, mimo że tradycji szkoły polskiej nie było i nie było przesłanek tej walki, w przeciwieństwie do Francji, Anglii i Niemiec. Żądanie takiej szkoły było jednak usprawiedliwione tem, że szkoła jednolita przedstawiała ostatni wyraz postępu i była choćby w teorii realizacją ideałów demokracji.

Walka ta odrazu przemienia się w walkę przeciw szkole średniej, przeciw jej charakterowi, jako przygotowaniu do uniwersytetu. Praktycznie przedstawiało się to w ten sposób, że żądano, aby organizację 4 lata szkoły elemenarnej + 8 lat szkoły średniej przemienić na organizację: 7 lat szkoły elementarnej + 4 lub 5 lat szkoły średniej. Innymi słowy chodziło o oderwanie trzech niższych klas szkoły średniej i przyłączenie ich do szkoły powszechnej.

Argumentów za nową organizacją szukano nie tylko w haśle szkoły jednolitej, nietylko w dążności stworzenia najszerszej i powszechnej obowiązkowej podstawy wychowania, ale także w tem, że dobrze zbudowana i odpowiednio długa szkoła elementarna potrafi stworzyć jednolity typ obywatela polskiego. Na szkole powszechnej poprzestawało według przedwojennych obliczeń przeszło 93% dzieci, a zatem prawie ogół ludności.

Były to więc argumenty natury społecznej i politycznej.

Zasada jednolitości szkolnictwa zwyciężyła też od samego początku. Pierwszy dekret o obowiązku szkolnym z 7 lutego 1919 r. wprowadza przymus szkolny od 7 do 14 roku życia.

Oficjalna publikacja Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, „Program naukowy szkoły średniej“, Warszawa 1919, przyjmuje za zasadę organizacji 7 letnią szkołę powszechną i na niej opiera pięcioletnią szkołę średnią. W uzasadnieniu znajdujemy argument natury psychologicznej, a mianowicie, że dziecko przed 14 rokiem życia, przed okresem pubertatis, nie jest zdolne do wyboru kierunku dalszego kształcenia.

Walka przeciw szkole jednolitej staje się namiętą dopiero koło r. 1924 i to pod wpływem uniwersytetów.



Profesorowie uniwersytetów ignorowali argumenty społeczne i polityczne a bronili długotrwałej, ośmioletniej szkoły średniej ze stanowiska ogólnej kultury i potrzeb uniwersytetu. Pięcioletnia szkoła średnia nie potrafi przygotować do uniwersytetu, nie potrafi wyszkolić umysłów uczniów w ten sposób, aby mogli samodzielnie pracować i rozwijać kulturę.

Przez kulturę rozumiano zaś tylko kulturę duchową, cały dorobek czasów greckich i rzymskich, chrześcijaństwa i późniejszych wieków rozwoju życia duchowego w Europie. Kulturalnym jest człowiek, który rozumie rozwój myśli ludzkiej, który ogarnia swym umysłem wszystkie przejawy ducha i umie wykręcić związek przyczynowy między niemi.

Przejawy kultury materialnej, postęp techniki, rozwój organizacji pracy, obejmujące wszystkie dziedziny życia, były cenione ale jako objawy drugorzędne.

Pierwszym więc obowiązkiem wychowania jest przygotowanie do zrozumienia istoty kultury duchowej. Nie wszyscy do tego dorosli, więc jest obowiązkiem szkoły wybierać jednostki zdolne, które mają tworzyć w przyszłości elitę umysłową. Uczniów o innym typie zdolności należy kierować do szkół o charakterze praktycznym i do szkół zawodowych.

Ponieważ jednak praca nad wyrobieniem umysłu dla objęcia całokształtu kultury jest trudna, nie może więc szkoła skracać swego okresu studiów, lecz raczej przedłużać. Stąd wniosek, że nie wolno oddzielać niższych klas szkoły średniej a przylączać je do klas szkoły elementarnej. Szkoła elementarna musi mieć charakter praktyczny, gdyż większość młodzieży na niej kończy swą naukę szkolną i wchodzi do życia praktycznego. Szkoła średnia ogólno-kształcąca ma za zadanie przygotowanie do uniwersytetu a zatem musi ćwiczyć umysły uczniów bardzo wcześnie w abstrakcyjnym myśleniu. Zresztą uniwersytet domagał się istnienia ośmioletniego gimnazjum, jako przygotowania do uniwersytetu, nie przesądzając sprawy istnienia innych typów szkolnych.

Projekt organizacji szkolnictwa, opracowany przez Ministerstwo w r. 1925 i drugi projekt, opracowany również przez Ministerstwo w r. 1927, stoją na stanowisku szkoły jednolitej, siedmioklasowej, obowiązkowej, niezróżniczkowanej szkoły elementarnej i na niej opartej szkoły średniej pięcioklasowej, różnych typów.

Rozporządzenie Ministra ze stycznia 1929 wprowadza w krótkiej drodze zrównanie programów naukowych trzech najwyższych klas szkoły elementarnej z trzema najniższymi klasami szkoły średniej.

Tak więc przez fakt dokonany, przez rozporządzenie, zwyciężyła szkoła jednolita.

2. Czem należy tłumaczyć, że głos uniwersytetów nie został wysłuchany? Odpowiedź jest jasna. *Podłożem całej walki o reformę szkolną jest radykalizm społeczny, walka przeciw przywilejom.* Jakkolwiek na ziemiach Polski dawny element szlachecki, arystokratyczny, wskutek położenia politycznego zupełnie stracił znaczenie, to jednak dążenie do demokracji, pojętej radykalnie, było bardzo silne zawsze, a po wojnie tem silniejsze przez przewrót społeczny w Rosji. *Polska więc przestała być szlachecką, a stała się ludową.*

Od pierwszych dni uzyskania niepodległości zachodziła obawa, że przewrót radykalno-społeczny, dokonany w Rosji, może zachęcająco działać na żywioły skrajne w Polsce. Obawy były usprawiedliwione a można je było usunąć jedynie przez bardzo postępowe reformy. Ustawodawstwo społeczne to jedna droga, reforma szkolna, która się liczy tylko z interesem ogółu, nie z garstką uprzywilejowanych, to druga droga zaspokojenia namiętności tłumu. Nie tworzenie elity kulturalnej, ale wychowanie szerokich mas obywateli musiało stać się celem szkoły.

Łączy się z tem i drugi problem. Uniwersytety broniły podstaw kultury idealnej, która zawsze oznaczała arystokratyzm ducha i była przywilejem garstki wybranych. Szerokie masy ludności mniejsze mają zrozumienie potrzeby tej kultury, a domagają się tylko korzyści materialnej.

Stąd klęska ośmioletniej dawnej szkoły średniej jest zmianą frontu od bezinteresownej, abstrakcyjnej kultury do materialnego, praktycznego ujmowania celów życia. Nauka greki to luksus; łaciny tylko w granicach praktycznych, tj. jako środka pomocniczego do terminologii naukowej technicznej, a już znacznie mniej jako środka do poznania źródła kultury nowożytnego świata. W ten sposób następowało ideowe przewartościowanie przedmiotów nauki.

Programy naukowe, maksymalne w samych początkach i wykazujące mieszaninę idealizmu i materializmu, doznają pewnego uproszczenia. Więcej ducha praktycznego, więcej nawiązania do potrzeb życia. Jeszcze to nie jest konsekwentnie przeprowadzone, ale zaznacza się stale w przerabianiu programów szkolnych dla szkół powszechnych i średnich a przede wszystkim w stosowaniu metod pracy w nauczaniu. Nie wykład, nie uczenie się z podręcznika, lecz praca samodzielna ucznia, oparta na laboratorjach, na eksperymencie lub co najmniej na demonstracji.

Ponadto daje się zauważyć zmiana w stosunku wzajemnym typów szkół. Dawna szkoła klasyczna przestaje być uprzywilejowana w stosunku do uniwersytetu. Inne typy szkolne są prawie z nią zrównane, szkoły zawodowe dochodzą do znaczenia i są niemal na równi oceniane ze szkołami ogólno-kształcącymi.

Powstaje dążenie, aby szkoły średnie nie były stopniem przygotowawczym dla uniwersytetu, lecz aby przygotowywały prak-

tycznie do życia. Statystyki wykazywały, że duży procent uczniów szkoły średniej ginie po drodze, względnie odchodzi do życia praktycznego. Obowiązkiem więc organizacji szkoły jest przeprowadzić selekcję talentów i pracować dla większości uczniów, którzy nie pójdą do wyższych szkół. Dla uczniów idących na uniwersytety, wystarczy pozostawić dwa lata najwyższe w szkole średniej o charakterze wybitnie przygotowawczym. Obok zaś szkół ogólno-kształcących rozbudować silnie szkoły zawodowe i handlowe różnych stopni.

To są mniej więcej tendencje projektu ustawy organizacji szkolnictwa z r. 1925 i 1927.

3. Projekty ministerjalne wyraziły tylko dążenie całego społeczeństwa, *aby naukę związać silnie z życiem i nadać jej piętno praktyczne*. Jest to także wpływ zasady szkoły pracy w Rosji sowieckiej, oparty na pracy ręcznej i zdążającej do pomnożenia produkcji. Ale w dużo wyższym stopniu jest to wyraz rozwoju ekonomicznego wieku XIX, który wartościom materialnym nadał tak wielkie znaczenie.

Polska dawna szlachecka miała wielki wstręt do pracy zarobkowej. Robienie pieniędzy, majątku drogą przemysłu czy handlu było piętnowane. Jedynie rolnictwo było zajęciem odpowiednim dla szlachcica. Wiek XIX wykazał inne wartości. Już od połowy tego wieku budzi się pragnienie odbudowania Polski na drodze ekonomicznej. *Uprzemysłowienie kraju* stało się hasłem bardzo popularnem.

Polska niezawisła chciała to hasło realizować, gdyż niezależność materialną uznała za podstawę i warunek niezależności politycznej.

Wieńc pragnieniem władz szkolnych stało się przeformowanie psychiki polskiej, wszczepienie zamiłowania do pracy produktywnej, materialnej, budzenie zdolności ekonomicznych i organizatorskich.

„Sprawa stosunku ustroju szkolnictwa do życia gospodarczego kraju jest przy ustalaniu zasad tego ustroju jednym z najważniejszych zagadnień. Powszechnie jest przyjęta teza, że wysoki poziom oświaty jest jednym z najważniejszych warunków siły gospodarczej społeczeństwa. Istnieje jednak paradoksalna przeciwstawność prądu emancypacji kulturalnej szerokich mas i potrzeb życia gospodarczego. Przeciwstawność polega na tem, że zdobycie poziomu wykształcenia wyższego jest w wielu społeczeństwach równoznaczne dla jednostek z porzuceniem środowiska pracy fizycznej, z przejściem do środowisk zarabiających na życie bez pracy rąk... W Polsce w związku z archaiczną jeszcze strukturą społeczną zjawisko to dochodzi do natężenia istotnej choroby... W Polsce prawie każdy, dla kogo staje się możliwe kształcenie dzieci ponad poziom elementarny, dąży



do kształcenia ich w gimnazjach, do zapewnienia im pracy w charakterze najbardziej choćby podrzędnych urzędników, do wyciągnięcia ich ze środowisk zawodów połączonych z pracą fizyczną... Dlatego jednym z najważniejszych zadań przy opracowaniu zasad ustroju szkolnictwa było szukanie dróg do przezwyciężenia tej paradoksalnej przeciwstawności pomiędzy zdrowem i dodatnim dążeniem mas do emancypacji kulturalnej a potrzebami życia gospodarczego.“ („Ustawa o ustroju szkolnictwa“, Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Warszawa 1927, strona 18 i 19).

Oddziaływanie na przekształcenie psychiki narodowej idzie trzema drogami: Pierwszą drogą jest dobór przedmiotów, drugą odpowiednie metody pracy w szkole, trzecią organizacja szkół.

Do programów wprowadzono więc przedmiot nowy, roboty ręczne, co nie miało być tylko dawnym slōjdem, nauką zręczności, lecz systematycznym kursem kartoniarstwa, stolarstwa oraz robót z żelaza. Naturalnie najszerszy zakres przyjęły roboty z papieru, najnniejszy roboty żelazne. Praca ręczna dla dziewcząt objęła znowu szycie i to nie tak zwane robótki ozdobne, lecz bieliźniarstwo i krawiecczyznę, obok robót introligatorskich. Są to elementy rzemiosła, uczące praktycznego obchodzenia się z narzędziami pracy, materiałem i technicznym obliczeniem. W znacznej mierze „praca ręczna“ ma zadanie praktyczne a przede wszystkim ma wyrobić w uczniach zrozumienie pracy produktywnej.

W innych przedmiotach, jak w nauce fizyki, przyrody, ograniczano programy do zagadnień zasadniczych, ale opartych na doświadczeniu ucznia. Celem tej nauki jest nietylko zaznaczyć ucznia gruntownie ze zjawiskami życia, lecz przyuczyć go do systematycznej obserwacji i do logicznego wnioskowania.

*Metody pracy szkolnej* zbliżają się do tego samego celu. Obserwacja bezpośrednia, doświadczenie i wnioski. Są to wprowadzie metody pracy zachwalane przez psychologię doświadczalną, ale są one również wynikiem założenia, że nauka ma przygotowywać do życia praktycznego.

Laboratoria szkolne, akwarja, wiwarja, kultury roślin, sekcje różnych okazów są więc obecnie obowiązującymi środkami nauki w Polsce.

Ponadto większy nacisk położono na szkolnictwo zawodowe. Nietylko przez to, że tworzono szkoły zawodowe różnych stopni, rzemieślnicze, niższe przemysłowe i techniczne; równocześnie powstała propaganda, aby usunąć lub zmniejszyć uprzedzenie do tych szkół i do tych zawodów. Więc najpierw zrównano wobec ustawy szkoły zawodowe z szkołami ogólno-kształcącymi, powtóre głoszono, że uczniowie uczęszczający do szkół zawodowych wcale nie są mniej zdolni, nie tworzą uczniów drugiej, gorszej kategorii. Owszem akcentowano, że potrzeba a więc i po-

żytek szkół zawodowych dla państwa jest większy nawet niż z szkół innych kategorii.

Ponadto staraniem władz szkolnych jest pozyskanie nauczyciela dla celów tej pracy, uczynienie z niego świadomego narzędzia do przekształcania ducha szkoły. Służą do tego liczne kursy, urządzone od dwóch lat bardzo intensywnie dla nauczycieli szkół średnich. Mają one charakter dokształcania metodycznego lub psychologicznego lub socjologicznego.

Jeżeli chcemy ująć krótko tendencje rozwojowe szkolnictwa średniego i jego istotę, to musimy podkreślić, że szkolnictwo to przyjęło wszystkie hasła, które rozbrzmiewają po wojnie w Europie. Zasadniczym rysem jest demokratyzacja szkoły średniej, usunięcie wszelkich barjer klasowych, jakkolwiek one na ziemiach Polski w szkole dawno znikły. Dążeniem jest związanie szkoły średniej z elementarną, aby była jej dalszym i koniecznym ciągiem. Pragnieniem jest, aby wszystkie dzieci znalazły w niej stosownie do swych zdolności odpowiedni typ. W szkole średniej walczą jeszcze z sobą dwa światopoglądy, idealny, bezinteresowny, który zgodnie z tradycją reprezentują uniwersytety i materialny, praktyczny, do życia przygotowujący, który jest wynikiem społecznych tendencji rozwojowych.

Który z tych dwóch prądów zwycięży, trudno przewidzieć, w każdym razie żądanie szerokich mas będzie wywierało znaczny wpływ na tworzenie się nowego światopoglądu.

#### IV.

##### *Stan obecny.*

Nieco materiału statystycznego da nam najlepszą ilustrację, jak owe idee się realizują i jakie wykazują tendencje.

Przypominamy, że podstawą całego systemu wychowawczego w Polsce jest jednolita siedmioklasowa i siedmioletnia szkoła elementarna. Naturalnie że tylko w miastach osiąga ona ten najwyższy stopień organizacyjny, w małych wioskach są jeszcze szkoły nisko zorganizowane, w dużym procencie jednoklasowe i z jednym nauczycielem, wzgl. nieco wyższe, zależnie od wielkości gminy i ilości dzieci w wieku szkolnym. Zestawienie na tablicy I wykazuje stały postęp na korzyść szkół większych, szczególnie szkół skomasowanych. Liczba szkół jednolizbowych zmalała od r. 1922 do 1929 o 34.5%, a liczba szkół najwyżej zorganizowanych wzrosła równocześnie o 40%. Wykazuje to pocieszającą tendencję podnoszenia wartości elementarnego wykształcenia.

Ponieważ zaś trzy najwyższe klasy szkoły elementarnej równają się w nomenklaturze europejskiej trzem najniższym klasom gimnazjalnym, przeto wkraczamy tu bezpośrednio w pro-

blem szkoły średniej i rozszerzenia obowiązku szkolnego na szkoły średnie, naturalnie narazie na klasy najniższe.

Ta tendencja staje się jeszcze wyraźniejszą, gdy przypatrzymy się rozmieszczeniu tych szkół w miastach i na wsi. Miasta będą miały wkrótce tylko siedmioklasowe szkoły, na wsiach jest to technicznie niemożliwe, chociaż szkoły jednoklasowe mają tendencję malejącą.

Co do liczby młodzieży w szkołach widzimy postęp w dwóch kierunkach: 1. obowiązek szkolny obejmuje prawie wszystkie dzieci i 2. pobyt dzieci w szkole trwa przez czas dłuższy. Tablica III wykazuje to najlepiej. Wprawdzie dzieci w miastach są uprzywilejowane w porównaniu z dziećmi wiejskimi, ale uderza i na wsi znaczny postęp. W r. 1922 w szkołach wiejskich o jednym nauczycielu i o jednej izbie było 45% wszystkich wiejskich dzieci, w r. 1929 tylko 26½%.

Tablica 1.

Liczba szkół elementarnych, zależnie od ich stopnia organizacji.

Rok szk.	Ogólna ilość szkół	Ilość szkół z ilością klas						
		I	II	III	IV	V	VI	VII
1922/3	26.653	16.934	4.866	1.365	771	486	356	1.875
1925/6	26.302	14.596	5.773	1.868	975	508	348	2.234
1929/30	25.119	11.089	6.295	2.807	1.278	638	395	2.617

Szkoły w miastach

1922/3	2.271	161	103	90	156	144	164	1.453
1925/6	2.203	140	85	52	92	99	112	1.623
1929/30	2.058	97	49	37	38	47	55	1.735

Szkoły w gminach wiejskich

1922/3	24.382	16.773	4.763	1.275	615	342	192	422
1925/6	24.099	14.456	5.688	1.816	883	409	236	611
1929/30	23.061	10.992	6.246	2.770	1.240	591	340	882

Tablica II.

Realizacja przymusu szkolnego w Polsce.

Rok szk.	Liczba dzieci od 7—13 r. życia	Liczba dzieci w szkołach	% całości
1922/3	4,851.511	3,345.309	68.9
1925/6	3,919.621	3,353.530	85.6
1929/30	4,107.689	3,792.358	92.3



Tablica III.

Ilość dzieci w szkołach zależnie od stopnia ich organizacji.

Rok szk.	Ogólna liczba dzieci	Liczba dzieci w szkołach o klasach:						
		I	II	III	IV	V	VI	VII
1922/3	3132074	1065042	577252	235948	161065	122013	101037	869717
1925/6	3152136	878040	625383	290968	187315	118430	94812	957188
1929/30	3570413	698193	683644	442049	261094	160021	117694	1,207718

## Tylko szkoły miejskie

1922/3	804268	8893	10933	14041	29399	32322	44615	604065
1925/6	786824	7576	8721	7132	15460	21241	28318	698376
1929/30	872470	5442	4705	5273	7698	10952	15288	823022

## Tylko szkoły wiejskie

1922/3	2327806	1056149	566310	221907	131666	89691	56422	205652
1925/6	2365312	870464	616662	283836	171855	97189	66494	253812
1929/30	2697943	692751	678849	436776	253306	149069	102406	384996

Ta dążność do podnoszenia poziomu szkół przez wyższą organizację odbywa się jeszcze na innej drodze. Rozporządzenie ministra z 2 stycznia 1929 r. zrównało programy naukowe trzech najwyższych klas szkoły elementarnej z trzema najniższymi klasami szkoły średniej. Realizacja szkoły jednolitej została w ten sposób dokonana.

Istnieją wprawdzie w Polsce ośmioletnie szkoły średnie różnych typów, ale odrębność ich ogranicza się z reguły do odrębnego lokalu i personelu nauczycielskiego. W rzeczywistości jednak przez zrównanie programów szkolnych istnieje w Polsce tylko siedmioletnia szkoła elementarna i pięcioletnie gimnazjum. Przechodzenie po ukończonej szkole elementarnej do szkoły średniej uzależnione jest wprawdzie od pomyślnego wyniku egzaminu, ale egzamin ten zostanie tylko do czasu zupełnego zorganizowania szkoły elementarnej.

Zdemokratyzowanie szkoły średniej objawia się w dwóch kierunkach: a) w składzie społecznym uczniów i b) w napływie uczniów szkół elementarnych do szkoły średniej.

O ile dawniej szkoła średnia była szkołą stanową, a jest nią jeszcze poniekąd dziś we Francji, Anglii i Niemczech, o tyle skład procentowy dzieci według ich pochodzenia społecznego jest w szkole polskiej prawie zupełnie demokratyczny. Twierdzimy to z pewnem zastrzeżeniem, gdyż w kraju zniszczonym, jakim jest Polska, robotnik i rolnik należą do warstwy ludności, która z konieczności musi skracać czas nauki dzieci, aby je oddać do pracy zarobkowej, gdy tylko prawo na to pozwoli. Procent więc dzieci robotników i rolników w szkole nie będzie długo jeszcze równy procentowi tych stanów w społeczeństwie. Ale niema w Polsce szkoły średniej, w której przeprowadzanyby selekcję dzieci według ich pochodzenia. W każdej szkole są

dzieci różnych stanów od robotników i wieśniaków do fabrykantów, wielkich właścicieli i wyższych urzędników państwa.

Tablica IV wykazuje procentowy skład ludności w kraju według zajęcia. Stan z r. 1921.

Tablica IV.

Podział ludności w Polsce według zajęcia (stan z r. 1921).

Ogółem	Rolnictwo, leśnictwo rybołówstwo	Górnictwo i przemysł	Handel i ubezpieczenie	Komunikacja, transport	Inne zajęcia
100,0	72,3	10,3	3,7	1,8	11,9

Tablica V.

Liczba dzieci w szkołach średnich według zajęcia rodziców (stan z r. 1921).

Ogółem	Rolnictwo, leśnictwo	Górnictwo i przemysł	Handel i ubezpieczenie	Komunikacja i przewóz	Inne zawody
100,0	18,7	21,8	23,4	9,5	26,6
Szkoły publiczne	22,5	20,1	13,5	11,7	32,2
„ prywatne	15,7	23,3	30,6	7,7	22,7

Tablica VI.

Liczba uczniów wyższych uczelni według zajęcia rodziców (stan z r. 1927).

100% (okrągło)	Rolnictwo i leśnictwo	Górnictwo i przemysł	Handel i ubezpiecz.	Komunikacja i przewóz	Inne zawody
	17	13	18	8,5	43,5

Tablica V wykazuje procentowy skład uczniów według zajęcia ich rodziców. Przy ogólnym zestawieniu uderza, że największy odsetek przypada na dzieci urzędników i służby, na drugim miejscu są dzieci kupców, na trzecim dzieci robotników, na ostatnim dzieci funkcjonariuszy kolejowych i transportowych. Liczba dzieci rolników jest stosunkowo duża, gdy rozważymy, że środki komunikacyjne w kraju dopiero po wojnie zaczęły w wyższym stopniu powstawać i że szkoły średnie znajdują się przeważnie w większych miastach. Duża liczba dzieci kupców w szkołach, mimo bardzo niskiego ich odsetka w zestawieniu z całą ludnością, da się wytłumaczyć ich większą zamożnością i dużym procentem dzieci żydowskich.

Liczyby wykazujące stosunek w szkołach publicznych i prywatnych ujawniają, że do szkół państwowych, więc bezpłatnych, uczęszczają przede wszystkim dzieci urzędników, a następnie rolników i robotników, więc warstw biedniejszych, które nie mogą

opłacać szkoły prywatnej. Ponieważ szkoły państwowe uchodzą za lepsze, więc jest to nowa forma przychodzenia z pomocą warstwowi ekonomicznie słabszym.

Jeżeli uwzględnimy skład procentowy studentów na uniwersytetach, przedstawiony na tablicy VI, to znowu dochodzimy do wniosku, że studia wyższe stały się również demokratyczne i odpowiadają naogół składowi młodzieży w szkołach średnich. Wyższy odsetek synów urzędników wskazuje na to, że mają oni większą możność kształcenia dzieci przez to, że pracują w miastach i więcej wykazują ambicji życiowej.

Z pośród typów szkoły średniej, które powstały na skutek reformy, cieszy się największą frekwencją typ kompromisowy, skazany przez ustawodawcę właściwie na byt przejściowy. Jest nim gimnazjum humanistyczne. Na 126.097 uczniów klas od IV—VIII w roku szk. 1929/30 uczęszczało do gimnazjów humanistycznych 89.149 tj. 74%.

#### Tablica VII.

Liczba uczniów szkół średnich według typów (r. szk. 1929/30).

Ogółem		typ humanist.	mat.-przyr.	klasyczny nowy	dawny	Licea dla dziewcząt
Liczba typów	825	565	126	48	72	14
„ klas	4.464	3.100	620	299	405	40
„ uczn.	126.097	89.148	16.372	8.130	11.652	795

Liczbę tę znowu stwierdzają dwa ideowe kierunki w wychowaniu polskiem. Pierwszy to silna tendencja do praktycznego wychowania, objawiająca się w popularności typu humanistycznego. Daje on solidne wykształcenie ogólne i otwiera drogę do wszystkich fakultetów uniwersytetu. Typ ten jest kompromisem między dawnym duchem szkoły łacińskiej a nowymi potrzebami życia.

Wielką frekwencję wykazują typy klasyczne. Jest to wynikiem nacisku ze strony uniwersytetów, które walczą o utrzymanie czystej, abstrakcyjnej kultury.

Obok sekcji matematycznej z 16.372 uczniami należy jeszcze wymienić uczniów szkół zawodowych w liczbie 71.405 w roku szkolnym 1929/30. Liczba ta nie stanowi przewagi jeszcze, ale w każdym razie jest wyrazem usiłowań mężów kierujących państwem, aby odwrócić społeczeństwo od studjum abstrakcyjnego a sprowadzić na drogę pracy produktywnej.

Szkoły zawodowe mają przeważnie dwa poziomy, niższy, do którego wymagane jest ukończenie szkoły elementarnej najwyżej zorganizowanej i wyższy, do którego wstęp mają absolwenci co najmniej sześciu klas gimnazjalnych. Obfitość typów szkolnictwa zawodowego, dostosowanych do potrzeb społecz-



nych, oraz pewna elastyczność wymagań przy przyjmowaniu nowych uczniów zbliża te szkoły do szkół średnich ogólnokształcących. Młodzież może z gimnazjów przechodzić do szkół zawodowych i w ten sposób powstaje niejako naturalny odpływ żywiołów nienadających się do abstrakcyjnej nauki do praktycznych zawodów. Łagodzi to w znacznej mierze kryzys kulturalny szkoły średniej.

### Tablica VIII.

Liczba szkół zawodowych i uczniów w nich w r. 1929/30.

		technicznych	przemysłowych	zawodowych żeńskich	handlowych	rolniczych
Ogółem szkół	478	55	102	165	150	6
uczniów	71.405	12.582	14.350	22.767	20.724	982

Liczba studentów na wyższych uczelniach wynosiła w r. szk. 1929/30 45.060, w tem 32.465 mężczyzn i 12.595 kobiet. Gdy zestawimy tę liczbę z liczbą uczniów w szkołach średnich to widzimy, że 35% wszystkich uczniów przechodzi do uniwersytetu. Jest to wynikiem dobrej konjunktury w nowo organizowanym państwie i popytem za ludźmi z wyższem wykształceniem. Ale już dziś zaczyna się wyczuwać nasycenie rynku pracy i absolwenci uniwersytetu tylko z trudnością znajdują posady. Ogólna depresja ekonomiczna nie pozwala na większy rozwój przemysłu i handlu i na zużytkowanie sił w innym kierunku. O ile wzrost wykształcenia ogólnego jest pożądanym ze względu na zwiększenie się kultury społecznej, to jednak nadmierna produkcja uniwersytetów nie jest pożądana. Szkoły średnie jeszcze nie osiągnęły swego maximum i jeszcze długo nie będą produkowały nadmiaru uczniów.

W tem też tylko znaczeniu nie można mówić o kryzysie szkoły średniej w Polsce.

### Bibliografia.

Publikacje oficjalne:

1. Rocznik statystyki Rzeczypospolitej Polskiej. Warszawa 1930.
2. Bibliografia Pedagogiczna.
3. Dziennik Urzędowy Ministerstwa W. R. i O. P.
4. Programy Szkół Średnich i Powszechnych.
5. Wskazówki metodyczne do nauczania poszczególnych przedmiotów.
6. Zasady planu nauczania w szkole średniej. 1921.
7. Program naukowy Szkoły średniej. Warszawa 1919.
8. Oświata i szkolnictwo w Rzeczypospolitej Polskiej. Warszawa 1929.

9. Falski M. Materiały do projektu realizacji powszechnego nauczania.

Dzieła:

10. Kierski F. Podręczna Encyklopedia Pedagogiczna.
11. Rocznik Pedagogiczny. Warszawa 1923. 1924. 1928. 1930.
12. Joteyko Józefa. Postulaty Szkoły Twórczej na prawach Struktury psychologicznych. Warszawa 1927.
13. Joteyko Józefa. „Jedność szkolnictwa ze stanowiska psychologa i potrzeb społecznych“. Warszawa 1926.
14. Radwan Wł. Postulaty w sprawie ustroju szkolnictwa. Warszawa 1925.
15. Wakar Wł. Zadania państwa i społeczeństwa w sprawie organizacji oświaty. Warszawa 1926.
16. Ziemnowicz M. „Problemy współczesnego wychowania“. Warszawa 1930.
17. Ostrowski. „Żywa szkoła“. Warszawa 1927.
18. Juljusz Kleiner. „W sprawie projektu ustawy o ustroju szkolnictwa“. Opinia Wydz. hum. Uniwersytetu we Lwowie. 1927.
19. Dr. Pręgowski Piotr. „Zasady racjonalnej reformy szkolnej“.
20. Moszczeńska Iza. Szkolnictwo polskie wobec nowych zadań. Warszawa 1927.
21. Pigoń St. Do podstaw wychowania narodowego. Wyd. II. Lwów 1921.
22. Chrupek W. „O reformę wychowania moralnego w naszej szkole.“ Warszawa 1923.

Ponadto liczne artykuły w czasopismach (zwłaszcza roczn. 1925, 1926), a przede wszystkim:

Miesięcznik Pedagogiczny, Lwów. Przegląd Pedagogiczny, Warszawa. Ruch Pedagogiczny, Kraków. Przyjaciel Szkoły, Poznań. Muzeum, Lwów. Oświata i Wychowanie, Warszawa.

---

## O UZGODNIENIE METODY NAUCZANIA Z MATERJAŁEM HISTORYCZNYM.

---

Zagadnienie celu i metody nauczania historii w gimnazjum na stopniu wyższym uzależnione jest najściślej od określenia jakości materiału historycznego pod względem poznawczym, od jego bliższego względnie dalszego dociągnięcia w opracowaniu do wykończonej ostatecznie wiedzy, czy od struktury wewnętrznej, żeby się posłużyć gwarą szkolną — wykładu podręcznikowego jako podstawy nauczania.

Nie dotyczyłoby to tutaj tak dalece jego strony wydawniczo-estetycznej, ani jego poprawności językowej, ani żeby pójść dalej jeszcze w tym kierunku — jego ścisłości naukowej. Są to bowiem ostatecznie wszystko walory, obowiązujące w dalszym ciągu bezwzględnie każdy powojenny podręcznik szkolny. Natomiast chodziłoby w tym wypadku głównie o odpowiednie wyposażenie jego strony pedagogiczno-dydaktycznej, jednoznacznej z możliwością wyzwalania za pośrednictwem przedmiotu tych wszystkich znanych wartości, które się łączy dzisiaj z nauczaniem historii. Może nie będzie od rzeczy dodać, że sprawa z tem zdefiniowaniem materiału historycznego jako podstawy nauczania pod względem poznawczym, przedstawia się dużo gorzej w gimnazjum wyższym, niż niższym. W tem ostatnim bowiem — przynajmniej w teoretycznych rozrządaniach — została ona wyczerpująco oświetlona i rozwiązana.

W materji powyższej, nie wyłączając piszącego,<sup>1</sup> wypowiedziało się w ostatnim czasie bądź przygodnie w łączności z innemi zagadnieniami, bądź nawet osobno, kilku historyków-pedagogów. Wspomnę tutaj tylko Szelażowskiego,<sup>2</sup> Gąsiorowską,<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Por. w zwięzłem streszczeniu mój referat p. t.: „Zagadnienie podręcznika w gimn. wyższym“ w Pamiętniku IV Zjazdu H. P. w Poznaniu, t. II, Lwów 1925 i „Warunki pogłębienia historii“ w Sprawozdaniu IX pań. gimn. mat.-przyr. im. Hoene-Wrońskiego w Krakowie 1927 i osobno.

<sup>2</sup> „Z zagadnień dydaktyki historii“, Warszawa 1925.

<sup>3</sup> „Nauczanie historii“, Rocznik Pedagogiczny, Warszawa 1921.



Orłowa,<sup>1</sup> Dzwonkowskiego,<sup>2</sup> Kłosowskiego,<sup>3</sup> Żukowskiego,<sup>4</sup> Mościckiego,<sup>5</sup> Pohoską,<sup>6</sup> czy wreszcie, jak na ostatnim V Zjeździe Historyków Polskich w Warszawie w r. 1930 — prof. Bujaka,<sup>7</sup> Mrozowską,<sup>8</sup> Opatrnego<sup>9</sup> i in. Jeżeli mimo tę cenną z innych względów dyskusję — kwestja określenia warunków i organizacji materiału przyszłego podręcznika jako podstawy nauczania historii w gimnazjum wyższem stoi nadal otworem — złożyło się na to kilka różnych momentów.

## I.

Jest naprzód faktem, że wzmiankowani wyżej autorowie, obracając się raczej w kole zewnętrznej strony reformy nauczania czy to przewidzianej w tym wypadku zgóry przez Program szkolny zmiany w doborze treści materiału hist. (= przerzucenie punktu ciężkości w nauczaniu — z historii powszechnej na narodową; z czasów dawniejszych na młodsze; z historii politycznej na społeczno-kulturalną), czy też dyskutując powyższe zagadnienie pod kątem widzenia 1-o względnie 2-u stopniowości w nauczaniu historii, czy wreszcie nakazu wyzyskania jej intensywniejszego w interesie odrodzonego Państwa dla celów podniesienia z upadku po czasach niewoli kultury politycznej — nie oświetili już bliżej i wszechstronniej jego strony metodycznej.

Powtórę, samo pojęcie podręcznika historii jest zanadto elastyczne i konwencjonalne, i jako takie jest specjalnie w naszych stosunkach nadużywane. Tymczasem, żeby się z tem rozprawić najkrócej — nie każdy podręcznik, choćby nawet z innych względów doskonały i dlatego jako przedmiot prywatnej lektury arcy-pożyteczny i pożądaný, kwalifikuje się już tem samem na podstawę nauczania w sensie metodycznym.

Cóż bowiem wypadnie powiedzieć o dzisiejszych powojennych podręcznikach historii, które naprzekór głoszonej w teorii, a wysoko niezwykle pojętej ideologii tego przedmiotu, obliczonej na kształcenie i rozwijanie wszystkich bez wyjątku władz duchowych, a nie samej jednej tylko pamięci i erudycji — biegną z reguły w opracowaniu po linii skończonej wiedzy historycznej, przynoszą z sobą bez reszty całą późniejszą odpowiedź ucznia, karmią go, oszczędzając mu wszelkiego samodzielnego wysiłku umysłowego — gotowemi charakterystykami, osądami, poglą-

<sup>1</sup> „O nauczaniu historii“, Przegląd Pedagogiczny, Warszawa 1922.

<sup>2</sup> „Podręcznik do nauki historii“, Przegląd Humanistyczny 1922.

<sup>3</sup> „Historia powszechna w pogardzie“, Przegląd Pedagogiczny 1926, nr. 6.

<sup>4</sup> „O nauczaniu historii w szkole średniej“, Poznań 1924.

<sup>5</sup> „Wskazówki praktyczne dla nauczycieli historii“, Warszawa 1925.

<sup>6</sup> „Dydaktyka historii“, Warszawa 1928.

<sup>7</sup> <sup>8</sup> <sup>9</sup> „Pamiętnik V Zjazdu Historyków Polskich w Warszawie“,

dami i konstrukcjami historycznymi. Jasną jest rzeczą, że aby temu warunkowi pogłębienia odpowiedzieć i miasto skończonej wiedzy podawać jedynie materiał na nią, winien być podręcznik szkolny zgodnie z potrzebami szkoły skreślony, pozostawać w wewnętrznej harmonii i zgodzie z panującymi aktualnie zapamiętowaniami na cele i metody nauczania przedmiotu. W przeciwnym razie burzyłoby się jedną ręką to, co by najmożliwiej usiłowało się zbudować drugą.

O tem, że w duchu materiału, a nie sprecyzowanej ostatecznie wiedzy, ma być pomyślany wykład podręcznikowy, wspomina, co prawda, zupełnie wyraźnie Program Ministerstwa w zagajeniu do celów nauczania historii w gimnazjum wyższym („Na podstawie odpowiedniego doboru faktów o znaczeniu ogólniejszem, poznawanych dostatecznie szczegółowo w postaci możliwie konkretnej...“). Nie mniej jednak czyni to Program mimochodem tylko, bez rozwinięcia bliższego tej niezwykle doniosłej i światłej wskazówki i co gorsza, bez określenia ściślejszego jakości pod względem poznawczym tego materiału historycznego, który ma się stać punktem wyjścia w nauczaniu i doborze metody. Pod tym względem nie dopisała poniekąd nie tylko nasza rodzima, ale i zagraniczna literatura dydaktyczna. To też myślą przewodnią tego szkicu jest bodaj częściowe wypełnienie luki we wzmiankowanym wyżej kierunku.

\* \* \*

Wychodząc z założenia, że metoda nauczania takiego, czy innego przedmiotu nie może być czemś sztucznem, z zewnątrz narzuconem i przedmiotowi obcem, ale, o ile nie ma doprowadzić do załamania procesu nauczania — winna jest stosować się jak najściślej do jego wewnętrznej natury, przechodzę do omówienia w tym związku materiału historycznego i jego możliwości poznawczych.

Rozpatrując ten materiał z punktu widzenia stopnia jego wykończenia, wypadnie stwierdzić, że dochodzić on może do wiadomości ucznia w postaci mniej lub więcej zbliżonej do gotowej wiedzy. Według tego, czy stanowi on podstawę wyłączną, względnie punkt wyjścia późniejszych wiadomości histor., czy też ujawnia się w formie mniej lub więcej wszechstronnie opracowanej, rozróżnić należy dwa zasadniczo różne jego typy: 1. materiał pierwotny, względnie bezpośredni i 2. pochodny, a w ramach każdego z nich z osobna znowu — rozległą skalę najprzeróżniejszych odmian i odcieni. Uprzątnienie ich sobie posiada pierwszorzędne znaczenie dla obmyślenia racjonalnie zbudowanej podstawy nauczania przedmiotu.

Już w szerokich niezwykle ramach materiału pierwotnego, zwanego inaczej źródłowym, spotykamy się z jego kształtami bardziej lub mniej surowymi pod względem poznawczym. Rezy-

gnując z rozróżniania jego bardziej subtelnych odcieni, wskazujemy tutaj kolejno na jego postać zabytkowo-szczątkowo-rzeczową, archeologiczno-monumentalno-muzealną. Od powyższej postaci materiału jako najbardziej bezpośredniej i konkretnej wyodrębnić wypadnie t. zw. źródła piśmiennicze w formie bardziej lub mniej surowej, bo od archiwałów poczynawszy poprzez stadium wydawnictw źródłowych dla celów badawczych aż do tego rodzaju surogatu czy namiastki źródłowej historycznej tylko, jaką są t. zw. teksty źródłowe do użytku szkolnego.

Od wzmiarkowanego wyżej materiału źródłowego przecho-  
dzą z kolei do pochodnego. Odtworzony na podstawie źródłowej, i on także nie jest jednolity. Podobnie jak materiał źródłowy, występować może w postaci mniej lub więcej dociągniętej do wiedzy gotwej. Nie kusząc się o wyczerpanie wszystkich w jego ramach możliwości poznawczych i dystynkcji, wystarczy go dla naszych celów zróżniczkować kolejno na: 1. materiał historyczny, opracowany w postaci jak najściślej przedmiotowej, bez bliższego w tym wypadku oświetlenia; 2. na omówiony i prze-myślany do najdrobniejszych szczegółów, a tem samem zbliżony najbardziej do skończonej wiedzy historycznej, czy wreszcie 3. na materiał historyczny w sensie socjologicznym jako substrat pod przyszłe ogólne i oderwane ujęcia, czy prawa rozwoju dziejowego.

Dlaczego przesuwają się nazbyt jednostronnie punkt ciężkości w praktycznym nauczaniu nie ku wzmiarkowanym wyżej szczeblom w zakresie poznawania materiału historycznego jako niedocenionej ręką dla celów pielęgnowania t. zw. formalnego wykształcenia, ale w stronę t. zw. pomocy naukowych, których znaczenie i rolę radbym ograniczyć do właściwej miary — niezupełnie rozumiem. W rzeczy samej bowiem każdemu ze wzmiarkowanych wyżej rodzajów i odcieni materiału historycznego odpowiada jak najściślej inny sposób ujmowania rzeczywistości historycznej czy metoda nauczania. Materiałowi pierwotnemu — metoda heurystyczno-badawcza z myślą o zdobywaniu na jego podstawie późniejszych, nieznanych zupełnie do tej pory wiadomości historycznych. Materiałowi pochodnemu w postaci przedmiotowej bez bliższego w tym wypadku oświetlenia — pragmatyczno-dyskusyjna. Mniej lub więcej drobiazgowo wykończona i opracowana wiedza historycznej — dogmatyczno-pamięciowa. Natomiast wielkim kompleksom i zespołom faktów historycznych jako podłożu pod przyszłe ogólne prawa rozwoju dziejowego — socjologiczna, zwana inaczej statystyczno-porównawcza.

W interesie wszechstronnego pielęgnowania sił duchowych byłoby niewątpliwie pożądanem zaznajomienie równomiernie wychowanka ze wszystkimi bez wyjątku wzmiarkowanymi wyżej rodzajami materiału hist. i metodami ich interpretowania. Niemniej jednak, przystępując do zorganizowania podstawy naucza-



nia z punktu widzenia poznawczego, należałoby się przezornie liczyć z rozlicznymi ograniczeniami i koniecznościami życia szkolnego. Wypadłoby się tutaj w tym związku oglądać na każdym kroku na poziom umysłowy ucznia, jego ignorancję zupełną w zakresie nauk pomocniczych historycznych, brak niezbędnego dla tych celów aparatu naukowego po szkołach, szczupły wymiar lekcyj szkolnych, trudności masowego nauczania, czy wreszcie, wyłączając już od innych przeszkód, na potrzeby ogólnego wykształcenia, a tem samem na konieczność ogarnięcia całokształtu przedmiotu, a nie jak dla celów zawodowego wykształcenia, jakiegoś ograniczonego pod względem chronologicznym odcinka dziejów. Uciekając się dlatego do kompromisu i nie rezygnując bynajmniej z przygodnego od wypadku do wypadku przeprowadzenia wspomnianego wyżej postulatu, wypadłoby jeden ze wzmiankowanych wyżej rodzajów materiału hist. uznać za główny i zasadniczy trzon, a innym w stosunku do niego przypisać okolicznościowe tylko, posiłkowe w nauczaniu stanowisko. Z zamieszczonego poniżej pobieżnego przeglądu tych szczebli poznawczych okaże się, jaką któremu z nich wyznaczyć rolę w nauczaniu.

## II.

Jakkolwiek po tem, co się wyżej o tem nadmienilo — opieranie nauczania historii w gimnazjum z uszczerbkiem w tym wypadku dla materiału pochodnego — wyłącznie na podstawie źródłowej zakrawałoby na pozbawiony wszelkiego poczucia rzeczywistości eksperyment, to jednak nawiązanie pewnego umiarkowanego zresztą kontaktu z materiałem hist. z pierwszej ręki należy niewątpliwie do jaśniejszych stron dydaktyki powojennej. Pierwszeństwo nad źródłami pisanymi należałoby tu oddać bezspornie zabytkom archeologiczno-monumentalno-muzealnym. Raz z powodu ich bezpośredniości jako naturalnych pomników po przeszłości, a powtórę z racji ich uchwytności zmysłowej. Warunkiem jednak bardziej umiejętnego i wszechstronnego wyzyskania dla szkoły tej najcenniejszej kategorii źródeł, byłoby uzupełnienie wykształcenia naszych historyków czy to w drodze reformy studiów uniwersyteckich, czy ad hoc zorganizowanych kursów. Wynosząc bowiem z uniwersytetów niewątpliwie pewną wprawę w operowaniu źródłami pisanymi, nie wykazują jej oni w tym samym stopniu na punkcie umiejętności interpretowania źródeł rzeczowych. Zaradzić by temu mogły obowiązkowe wykłady historii, sztuki, archeologii i muzeologii z ćwiczeniami praktycznymi i zwiedzaniem zabytków miejscowych.

Drugą z kolei pozycję w zakresie materiału pierwotnego pomocniczego stanowiłyby źródła pisane. W swej najbardziej surowej archiwalnej postaci, czy też sporządzonych na podsta-

wie tych oryginałów kopij, fotografii, czy reprodukcji; wyjątkowo chyba z powodu swej wewnętrznej niedostępności dla uczniów posłużyłby one mogły za coś więcej, niż instruktywny zewnętrznie pokaz. Natomiast na nierównie pełniejszy użytek, ale bez szkodliwej w tym kierunku przesady, pozwalałyby omówione już wyżej teksty źródłowe. W zastosowaniu praktycznym do nauczania mogłyby się stać one więcej niż ilustracją a mniej niż heurezą w ściślejszem tego słowa znaczeniu. Ażeby się najkrócej z tem rozprawić, w trojaki sposób możnaby do nich w nauczaniu stosunek ułożyć: 1. uważać tekst źródłowy za ilustrację wyłącznie, czy obraz, a tem samem za coś dodatkowego tylko do wykładu; 2. idąc dalej w tym kierunku za coś więcej niż za środek poglądowy, bo jednocześnie za ilustrację łącznie z poszerzeniem i pogłębianiem udzielonej wiedzy, czy wreszcie dodatkowo jeszcze 3. za wyłączny punkt wyjścia poznania historycznego.

Jest rzeczą jasną, że przez ten ostatni stosunek do tekstu źródłowego znalazłby się uczeń już niejako w samym przedśionku heurezy w ściślejszem tego słowa znaczeniu. Zdobyłby on sobie bowiem nie tylko wgląd bliższy w pochodzenie samej nauki historii, w trudności do pewnego stopnia samego poznania historii, ale co bodaj z tego wszystkiego byłoby najistotniejsze, możność wczuwania się bardziej bezpośredniego w ducha czasu danej epoki na podstawie wewnętrznego nastawienia czy atmosfery duchowej źródła. Nazywałoby się to jednak ciągle jeszcze przedwstępnem stadium heurezy sensu stricto. Odpadałyby tu bowiem z konieczności — rozumie się — po kolei samodzielna kwerenda źródłowa, krytyka zewnętrzna i wewnętrzna źródła łącznie z subtelną niezwykle egzegezą i interpretacją w duchu danego czasu, wciągnięcie w zakres tego elementarnego badania wszystkich bez wyjątku świadectw źródłowych, choćby niewiedzieć jak sprzecznych, a nie jednego tylko lub co najwyżej dwóch wybranych tekstów, odpowiedzialność wreszcie za wiarygodność przekazu, żeby już nie wspominać o takiej herezji z punktu widzenia krytyki źródłowej, jaką z reguły jest przekład językowy tekstu.

Ale nawet w ramach tego przedwstępnego studjum źródłowego ograniczyćby się wypadało dla braku czasu do jednego wybranego zagadnienia jako przykładu typowego tej początkowej heurezy. Według mojego zapatrywania właściwą dla tych celów byłaby praktyka gimnazjów matematyczno-przyrodniczych duńskich. Otóż program tych gimnazjów przeznacza w klasie najwyższej, a więc najdojrzałszej, po uporaniu się już w poprzednich klasach ze zwykłym podręcznikowym kursem historii, pewne ściśle określone quantum lekcji szkolnych (w ilości do 20) na źródłowe przerobienie z uczniami, ażeby młodzież i z tą także stroną badań źródłowych zaznajomić. Uwa-

żałbym i u nas za bardzo wskazane opracowanie jednego zgłoszonego zgóry według uznania i wyboru samego nauczyciela zagadnienia dziejowego z zakresu historii narodowej.

\* \* \*

Po wyłączeniu z koła naszych rozważań źródeł jako regularnej podstawy nauczania historii w szkole średniej, pozostałyby do wyboru trzy dalsze fazy poznawcze, ale już w zakresie materiału pochodnego. Występują one kolejno, jak się wyżej wspomniało, w postaci przedmiotowo stwierdzonych faktów, przemysłanej w wyższym lub niższym stopniu wiedzy historycznej, czy wreszcie materiału socjologicznego.

Odkładając do późniejszego omówienia pierwszą z tych form, t. j. relacje jak najściślej przedmiotowe o zjawiskach dziejowych, przechodzę odrazu do dwóch ostatnich. W przeciwstawieniu bowiem do tej pierwszej najbardziej bezpośredniej i surowej postaci materiału pochodnego, nadają się one jedynie w posiłkowym zakresie do nauczania.

Dotyczy to tutaj w pierwszym rzędzie wiedzy historycznej w postaci pod względem poznawczym mniej lub więcej skończonej. Po tej linii, jak wiadomo, podążają, rozmiągając się z celami formalnego kształcenia umysłu — nasze podręczniki. Przypominają one pod tym względem tematy i zagadnienia z przewidzianem zgóry rozwiązaniem. Zawierając całą późniejszą odpowiedź ucznia, materiał powyższy sprzyjałby jednostronnie metodzie dogmatyczno-pamięciowej, czy reproduktywnej. Jakkolwiek jako taki nie kwalifikuje się na podstawę nauczania, to jednak stosowany w nauczaniu od wypadku do wypadku posłużyć on może uczniowi za wzór konstrukcji historycznej i dopomóc za przykładem innych nauk do szybszego obejmowania i przechodzenia mniej ważnych odcinków historii.

Nie widzę także w szkole średniej możliwości dla zastosowania do materiału historycznego metody porównawczo-statystycznej z myślą o stwierdzaniu na jego podstawie ogólnych praw rozwoju dziejowego dlatego, że potrzebny dla tych celów materiał historyczny wyrastałby stanowczo ponad pojemność umysłową ucznia szkoły średniej, więc w konsekwencji zbyt szczupłych rozmiarów przyzwyczajałby go do formułowania lekkomyślnych, bo przedwczesnych uogólnień. Metoda ta nie byłaby wreszcie pożądaną ze względów jak najściślej wychowawczych. Wszak w ramach tych ogólnych praw zabrakłoby miejsca dla osobistości dziejowej i aktów wolnej woli, a tem samem także dla najbardziej sugestywno-wychowawczych bodźców. Utwierdzając ucznia w zapatrywaniu, że układ stosunków na świecie zdąża po linii jakichś niewzruszonych praw, unie-



zależnionych od udziału i wpływu twórczej woli jednostki, pograżyłyby go ten system nauczania przedwcześnie w jakimś beznadziejnym pesymizmie i pozbawił radości życia.

### III.

Po wyeliminowaniu omówionych wyżej typów materiału hist., z których jedynie przygodnie, w ograniczonym zakresie byłaby w możności zrobić użytek szkoła średnia, pozostawałby pominięty przez nas rozmyślnie typ materiału historycznego z drugiej ręki w związku z metodą pragmatyczno-dyskusyjną jako projektowana podstawa nauczania historii w gimnazjum wyższem.<sup>1</sup>

Przez wzmiankowany tutaj odcień materiału historycznego należałoby rozumieć fakty dziejowe, albo raczej ich sploty, odtworzone już wprawdzie na podstawie źródłowej, ustalone jak najściślej z punktu widzenia stopnia prawdopodobieństwa poza murami szkolnemi, a nawet ujęte w gotowym związku przyczynowo-skutkowym. Dochodziłyby one jednak do wiadomości ucznia wyłącznie z punktu widzenia samego ich przebiegu, bez bliższego oświetlenia („wie es — jak chce Ranke — eigentlich geworden ist“), a tem samem poniekąd jako materiał do pewnego stopnia *in crudo*, dostępu w tym wypadku pod względem poznawczym dla ucznia i wystarczający jako substrat pod późniejszą wiedzę.

O ile to dotyczy tego przebiegu, wchodziłyby w rachubę pod tym względem trzy stadia rozwojowe danego faktu. Należałoby tutaj kolejno układ stosunków bezpośrednio przed zaistnieniem danego faktu, w ciągu i bezpośrednio po nim jako podkład faktyczny pod przyszłą z klasą dyskusję.

Natomiast w interesie uprzystępnienia bardziej zmysłowego młodzieży szkolnej relacji o tych abstrakcyjnych faktach, służyłby jako z kolei drugi człon projektowanej podstawy nauczania — dobrany najtroskliwiej, a wzmiankowany już wyżej aparat pomocy naukowych. Odwołałbym się tutaj w pierwszej linii do bezpośrednich zabytków i pomników przeszłości, tkwiących do dnia dzisiejszego w bliższem względnie dalszem otoczeniu ucznia. W drugiej dopiero linii przyszlaby tutaj kolej na wszelkiego innego rodzaju pośrednie poszlaki historyczne jako surogat tylko, czy mniej doskonałe sposoby odtworzeń zakrzepłego życia. Znalazłoby się więc tutaj miejsce na współczesne fragmenty źródłowe, mapy, ryciny, modele etc.

<sup>1</sup> Po bliższe uzasadnienie, rozwinięcie i wskazówki w zakresie interpretowania omawianego tutaj typu materiału dla celów nauczania, odsyłam czytelnika, nie licząc cytowanych poprzednio prac mojego pióra — do moich dawniejszych studiów: „Pomysł nowej konstrukcji nauki historii“ w Sprawozdaniu II Wyższej szkoły realnej w Krakowie za r. 1909/10, czy wreszcie do moich: „Zagadnień dydaktyki historii, Lwów 1918, nakładem Książnicy T. N. S. W.

Na trzecim planie figurowałoby przewidziane zgóry zapytania i tematy do opracowania. Byłyby one pomyślane jako wskazówka dyskretna dla ucznia, jak ma sobie radzić z tym *sui generis* in crudo materiałem, zawartym w obydwu pierwszych częściach podstawy nauczania.

W związku z tem proponuję cztery serie tych zapytań. Celem pierwszej stałaby się interpretacja pojęciowo-rozumowa z myślą o uświadomieniu sobie przez młodzież istoty danego faktu, poznanego na podstawie jego przebiegu i uzmysłowionego jej za pośrednictwem t. zw. pomocy naukowych. Należałoby tutaj osadzenie dokładne danego zjawiska dziejowego w przestrzeni i w czasie; określenie z kolei samodzielne w związku z układem przed jego zaistnieniem — przyczyn, istoty, czy wreszcie znaczenia w świetle jego następstw. Do drugiej serii należałoby ujęcie tego samego faktu w przeróżnych związkach, a więc zarówno w przekroju poziomym jak pionowym. Przeznaczaniem znowu trzeciej byłoby, co stanowiłoby już poniekąd pomost do późniejszej w klasie najwyższej nauki o Polsce współczesnej — zaprawienie myślowe ucznia na przykładzie konkretnych faktów dziejowych — do urabiania sobie ogólnych pojęć socjologicznych. Wiadomo przecież, że bez słowa objaśnienia operuje dzisiaj wykład historii temi pojęciami, sprzyjając przez to werbalizmowi. Czwarta wreszcie seria tych zapytań zdążałaby po linii ujmowania porównawczego historii narodowej z powszechną oraz wykazywania udziału i roli Polski w powstawaniu kultury światowej, tj. zachodnio-europejsko-amerykańskiej. Zmierzałoby to, jak się łatwo domyśleć — do silniejszego wyodrębnienia i zindywidualizowania stanowiska dziejowego Polski.

Warunkiem jednak najistotniejszym możliwości swobodnego przemyslenia tych faktów z młodzieżą pod dyskretnym kierunkiem nauczyciela, wyzyskania ich tem samem najintensywniejszego dla celów materialnego, formalnego i państwowo-obywatelsko-społeczno-narodowego wykształcenia — byłoby ograniczenie dosłownie liczby tych faktów, czy zagadnień dziejowych, pomyślanych jako właściwa podstawa wykształcenia historycznego — do najniezbędniejszego minimum. W rzeczy samej bowiem pogłębienie i erudycja z pozostawieniem balastu materiału naukowego po poszczególnych przedmiotach, to łączenie z sobą dwóch wyłączających się wzajemnie celów w twardej praktyce życia szkolnego.

Uważałbym dlatego za celowe, choć nie bez pewnego zastrzeżenia — zerwanie z dotychczasowem równomiernem traktowaniem w akcencie wszystkich bez wyjątku partyj historii bez czynienia różnicy w ich wyborze, ażeby w ten sposób znalazł się czas na to pogłębienie. Ale projektowane tutaj udzielanie historii w postaci ujętych w chronologicznem następstwie cykli poszczególnych problemów, czy zagadnień dziejowych, musia-

łoby doprowadzić w konsekwencji do niepożądanego z innych względów naruszenia idei ciągłości dziejowej. Dla zaradzenia tej trudności, zaproponowałbym wstawienie w przerwy krótkiego łącznikowego wykładu w formie dogmatycznej.

Byłby to zarazem czwarty i ostatni człon projektowanego podręcznika. Reszta dotyczyłaby już tylko celowego i trafnego wyboru materiału.

Zgodnie z podzielanym już dzisiaj nieledwo powszechnie poglądem, łączącym jak najściślej cele naukowo-poznawcze historii jako nauki szkolnej z poznaniem i ze zrozumieniem głębszym współczesności, t. j. z pochodzeniem czy genezą tego ośrodka społeczno-kulturalnego, którego żywą częścią jest młodzież szkolna, a tem samem w pierwszej linii bliższego, narodowego, a dopiero w drugiej jako mniej bezpośredniego — dalszego — oświadczyłbym się za przebrakowaniem całego dotychczasową tradycją szkolarską uświęconego balastu materiału pod kątem konsekwentnego wyłączenia z niego tych wszystkich faktów, któreby nie pozostawały w ściślejszej łączności ze współczesnością. W konsekwencji pociągnęłoby to za sobą wydatne skrócenie ilościowego pensum czasów dawniejszych na korzyść nowszych, czy wreszcie dziejów powszechnych na rzecz narodowych.

Tok lekcji wyobrażam sobie w trzech fazach, z których każda z osobna — zależnie od potrzeby — liczyłaby po kilka dzisiejszych 50-minutowych lekcyj szkolnych.

1. Nawiązanie danego faktu do terażniejszości, oraz uzmysłowienie go na podstawie środków poglądowych, w celu wyczerpania dla niego w umyśle ucznia zainteresowania, współczucia, wczuwania się w niego o wiele bardziej bezpośredniego, niżby to było można uczynić za pośrednictwem niewiedzieć jak starannie przygotowanego wykładu.

2. Uczniowie poznają dany fakt pod względem poznawczym z punktu widzenia jego przebiegu, bądź w klasie na podstawie opowiadania nauczyciela, bądź w domu ze skreślonego ad hoc podręcznika.

3. Dyskusja z uczniami na temat wszechstronnego oświecenia i przemyślenia tych faktów w przewidzianym wyżej zakresie.

---



Dr. RUDOLF TAUBENSZLAG

## MŁODZIEŻ SZKOLNA A SAMORZĄD UCZNIOWSKI

Scalenie wyników ankiety uczniowskiej o samorządzie uczniowskim.

---

### Układ całości:

- I. Uwagi wstępne.
- II. Samorządy uczniowskie szkół L. 1 i 11.
- III. Samorząd uczniowski w świetle opinii ogółu młodzieży szkolnej.
- IV. Poglądy młodzieży szkolnej na poszczególne problemy samorządowe.
- V. Zasadnicza perspektywa całości.

### I. UWAGI WSTĘPNE.

Samorządność uczniowska staje się pojęciem obejmującym wszelkie postacie aktywizmu uczniów, występujące najaw w ramach organizacji szkolnej. Szkoła nowa zaś — to szkoła w najgłębszej swej istocie aktywna. Samorządność uczniowska urasta tedy do rozmiarów podstawowego problemu odrodzonej szkoły. Pajdocentryzm, przesunięcie punktu ciężkości na uczniów zniewala nas do częstego wnikania w procesy duchowe, zachodzące w duszach wychowanków, do informowania się o ich potrzebach, poglądach, nastrojach, dążeniach. — Jednym ze środków o niewątpliwej wartości są odpowiednio przeprowadzone ankiety uczniowskie. Ankieta skupiająca opinie uczniów dotyczące problemu samorządu uczniowskiego posiadać musi dla kwestji aktywizacji uczniów w ramach współczesnej szkoły z natury rzeczy zasadnicze znaczenie. Badaczowi kwestji odnowy wychowania w myśl haseł szkoły twórczej przyniesie ona materiał naukowy, na którym niewątpliwie oprze się poniekąd w swych wnioskach teoretycznych i praktycznych.

1. Miejsce. — Ankietę niniejszą przeprowadzono w szeregu szkół Kuratorium Okręgu Szkolnego Łódzkiego za wiedzą tegoż Kuratorium.

2. Czas. — Ankietę wypełnili uczniowie<sup>1</sup> dnia 16 grudnia 1929 roku równocześnie w odnośnych szkołach. — Wyjątki: Jeden z za-

---

<sup>1</sup> Dla uproszczenia używam terminu uczeń w rodz. męsk., rozumiejąc, gdzie należy, także uczennice.

kładów przeprowadził ją kilka dni potem, inny w jednej klasie kilka tygodni później.

3. Sposób. — Cztery pytania ankietowe dyktował odnośny nauczyciel uczniom wzgl. pisał je na tablicy, nie udzielając przytem objaśnień co do pojęć w nich zawartych. Uczniowie odpowiadali w trakcie jednej lekcji na kartkach bruljonowych, zaopatrzonych w cyfrę klasową — bezimiennie, zaznaczając odpowiedzi odnośnikami ad 1)... ad 2)... i t. d.

4. Szkoły. — Ankietę przeprowadzono w klasach IV—VIII (na kursach I—V seminar.) 14 szkół średnich. — Wyjątki: W trzech szkołach brak kl. IV, w jednej zaś kl. VIII. Podział szkół powyższych ze względu na

a) rodzaj — 12 gimnazjów humanistycznych oraz 2 seminarja nauczycielskie,

b) prawo publiczności — 9 uczelni, posiadających pełne prawa szkół państwowych oraz 5 szkół posiadających niepełne prawa szkół państwowych,

c) prawo własności — 3 szkoły państwowe, 2 miejskie, 5 społecznych oraz 4 prywatne,

d) płeć uczniów — 7 zakładów żeńskich oraz 7 męskich,

e) narodowość wzgl. wyznanie uczniów — 5 uczelni polskich, 5 żydowskich oraz 4 mieszane,

f) zawód rodziców uczniów — 6 szkół, których uczniowie przeważnie pochodzą z sfer kupiecko-przemysłowych; 4 uczelnie, których wychowankowie rekrutują się przeważnie z sfer robotniczo-chłopskich; 1 zakład z dziećmi w większości inteligencji urzędniczej oraz 3 szkoły mieszane, obejmujące równomiernie wszystkie powyższe grupy społeczne.

## 5. Uczniowie.

a) Ilość ogólna — 1790 uczestników ankiety przy stanie katalogowym 2331 uczn., t. j. 77% ogólnej liczebności odnośnych klas. Przyjmując absencję wzgl. abstynencję uczniów do 25% stanu liczebnego klas za normalną, należy stwierdzić:

normalną liczebność ankietową — powyżej 75% — w 8 uczelniach,

nienormalną liczebność ankietową — poniżej 75% — w 6 uczelniach.

b) Podział na grupy wedł. wieku — kl. IV (kurs I) 346 uczniów, kl. V (kurs II) 430 uczn., kl. VI (kurs III) 374 uczn., kl. VII (kurs IV) 342 uczn., kl. VIII (kurs V) 298 uczniów.

c) Podział na grupy wg. płci — młodzieży żeńsk. 866, męsk. 924.

d) Podział na grupy wg. narodowości wzgl. wyznania — młodzieży polskiej 993, żydowskiej 797 (cyfry uzyskane na podstawie danych procentowych).

e) Podział na grupy wg. zawodu — młodzieży z sfer handlowo-

przemysłowych 813, robotniczo-chłopskich 614, inteligencji urzędniczej 363 (cyfry uzyskane na podstawie danych procentowych).

#### 6. Tekst ankiety.

a) Czy jesteś zwolennikiem samorządu uczniowskiego? — dlaczego?

b) Jakie dziedziny pracy samorządowej interesują cię szczególnie?

c) Czy bierzesz udział w życiu samorządowym? — dlaczego? O ile nie — z jakich powodów? — Jak można wszystkich uczniów pociągnąć do pracy samorządowej?

d) Czy samorząd uczniowski wzgl. jego organy spełniają swe zadania? W jakim kierunku i zakresie? — O ile nie — dlaczego? — Jakie reformy uważasz za wskazane celem osiągnięcia zmiany na lepsze?

W jednej ze szkół skreślono w pytaniu c) słowa od „O ile i t. d.” oraz w pytaniu d) słowa od „W jakim i t. d.”.

7. Odpowiedzi ankietowe. — Głosy uczniów są naogół

a) rzeczowe — wyjątkowo nieistotne, niekiedy, szczególnie w klasach niższych, nieściśle, zamazane lub ujawniające niezrozumienie odnośnych pojęć,

b) twórcze — wyjątkowo szablonowe, stereotypowe, niekiedy zgoła od sąsiadów odpisane,

c) szczere — wyjątkowo kłamliwe, sztuczne, retoryczne, obliczone na efekt,

d) poważne — wyjątkowo błahe lub zgoła błazeńskie,

e) pełne — wyjątkowo urywkowe, zawierające odpowiedzi na niektóre tylko pytania, niekiedy niedokończone z powodu braku czasu.

Usterki powyższe, stosunkowo nieliczne, nieodzowne zresztą w ankiecie trudnej i skomplikowanej, obejmującej większą ilość odpowiedzi uczniowskich, nie umniejszają jej wartości.

8. Uporządkowanie ankiety. — Po wzięciu pod uwagę całokształtu uzyskanego materiału ankietowego doszedłem do przekonania, że najbardziej odpowiedni jest jego podział na następujące odcinki, niezupełnie nakrywające się co do układu i kolejności z punktami tekstu ankietowego — uporządkowane według częściowych pytań.

A) Czy jesteś zwolennikiem samorządu uczniowskiego?

B) Czy bierzesz udział w życiu samorządowym?

C) Czy samorząd uczniowski spełnił naogół swe zadanie?

D) Dlaczego jesteś zwolennikiem samorządu uczniowskiego?

E) Dlaczego bierzesz udział w pracy samorządowej?

F) Jakie dziedziny pracy samorządowej interesują cię szczególnie?

G) Jakie działy pracy samorządowej osiągnęły dodatnie wyniki?



- H) Dlaczego jesteś przeciwnikiem samorządu uczniowskiego?
- I) Co zarzucasz samorządowi uczniowskiemu?
- K) Dlaczego nie bierzesz udziału w pracy samorządowej?
- L) Jakie reformy uważasz za wskazane celem osiągnięcia zmiany na lepsze?
- M) Jak można wszystkich uczniów pociągnąć do pracy samorządowej?

Ad B) Odnośnie do problemu udziału uczniów w życiu samorządowym wyróżniły się następujące ewentualności: udziału czynnego (przez wykonywanie pewnych czynności w ramach pracy samorządowej), biernego (przez uczestnictwo na zebraniach uczniowskich, płacenie składki samorządowej i t. d.), przedmiotowego (rzeczywistego), podmiotowego (polegającego niejednokrotnie na poczuciu uczestnictwa bez faktu współdziałania i t. d.). — Miarodajne dla odpowiedniego zakwalifikowania odpowiedzi ucznia było dla mnie podmiotowe określenie udziału w pracy samorządowej, choćby z tekstu wynikało niedwuznacznie, że udział ten ma jedynie charakter uczestnictwa biernego.

Ad C) Odnośnie do problemu ogólnej oceny samorządu danej szkoły przez uczniów wyróżniły się następujące trudności co do

1. uczniów, którzy ustosunkowali się do całokształtu pracy samorządowej danej uczelni — kwestja, czy częściowe uznanie poczynąń samorządu należy w ostatecznem głosowaniu nad absolutorjum zaliczyć do pozytywnych czy negatywnych określeń,
2. uczniów, którzy ustosunkowali się do pewnych odcinków pracy samorządowej danej uczelni, pomijając inne jej działy — kwestja, czy całkowite wzgl. częściowe uznanie poczynąń na danym terenie tej pracy, należy w ostatecznem głosowaniu nad absolutorjum zaliczyć do pozytywnych czy negatywnych określeń.

Kwestje powyższe rozstrzygnąłem (podobnie jak wątpliwości, wynikające z problemu udziału w pracy samorządowej) na korzyść oceny pozytywnej pracy danego samorządu. W ostatecznem tedy zestawieniu zakwalifikowałem częściowe uznanie wg. punktu 1. lub całkowite wzgl. częściowe uznanie wg. punktu 2. jako ocenę na ogół dodatnią działalności danego samorządu uczniowskiego.

9. Problemy ogólne, pozostające w związku z uporządkowaniem ankiety.

a) Ujmowanie głosów:

1. Głosy jednocłonowe — odpowiedzi pojedyncze uwzględniłem przez zaliczenie ich do odpowiednich rubryk schematu.

2. Głosy wieloczłonowe — odpowiedzi łańcuchowe rozbiąłem na elementy prostsze i zaliczałem je do odpowiednich rubryk schematu — jako c z ł o n y g ł o s o w e.

b) Uwzględnianie głosów:

Odpowiedzi uczniów, które skupiły w danej pozycji schematu minimalne ilości głosów, uwzględniam, o ile przynoszą jakąkolwiek wartościową treść.

c) Szeregowanie głosów:

Odpowiedzi uczniów zestawiam według ilości głosów, jaką skupiły odpowiednie motywy schematu w szeregu malejącym.

Uwaga: Tuzinkowe, małoznaczne wypowiedzenie skupiam w formuły ogólnikowe, opatrzone odpowiednim nagłówkiem, charakteryzującym je wystarczająco.

## 10. Zestawienie wyników ankiety.

Z pojęcia samorządu uczniowskiego wypływa konieczność twórczego kształtowania jego poczynañ w związku z warunkami lokalnymi, personalnymi, organizacyjnymi danej uczelni — w zgodzie z założeniami psychologicznymi o charakterze indywidualnym, etnicznym, konfesyjnym i t. d., dotyczącymi uczniów. W istocie samorządu tkwi tedy r ó ż n o p o s t a c i o w o ś ć, którą znajdujemy też, jako wynik jego specyficznego rozwoju, w praktyce szkolnej, obserwując różne jego rodzaje w poszczególnych szkołach, odmienne od siebie pod względem treści i ustroju. (W obrębie jednej uczelni występują często na jaw dalsze, uzasadnione odmiany w budowie różnych komórek samorządowych np. klas.) I tak rozróżniamy pod względem

a) treści — samorząd w y c h o w a w c z y, odnoszący się do różnych sfer wychowania jednostki, poczynawszy od zaprawiania jej do ładu, czystości i t. d., skończywszy na jej uspołecznieniu, usamodzielnieniu, uczłowiczeniu,

— samorząd n a u k o w y, dopuszczający ucznia do głosu w sprawach, stanowiących ścisły zakres kompetencji czynników szkolnych, np. planu lekcji, rozdziału materiału szkolnego, organizacji, metody i programu nauczania i t. d.,

b) ustroju — samorząd k l a s o w y, polegający na wyłącznym uruchomieniu samorządu jednej, kilku lub wszystkich klas,

— samorząd m i ę d z y k l a s o w y, polegający na wyłącznym uruchomieniu zrzeszeń, instytucji międzyklasowych, np. spółdzielni, czyteln i t. d.,

— samorząd s z k o l n y, polegający na uruchomieniu samorządów klasowych i instytucji międzyklasowych, ześrodkowanych w centrali — mogącej znów przybierać różnorodną postać organizacyjną.

Wybitne różnice, ujawniające się w budowie samorządów szkół, w których przeprowadzono ankietę, tak pod względem ich treści

jak i ustroju, pozostające w związku z rozwojem danych instytucji samorządowych, nie powinny być pominięte przez wyłączenie dokonanie syntetycznego zestawienia całkowitego materiału ankietowego. Zestawienie takie jest wprawdzie niezbędne, dałoby jednak fałszywy z gruntu obraz całości, gdyby nie było poprzedzone ustaleniem obrazów, dotyczących poszczególnych samorządów szkolnych, z których każdy stanowi zwartą, celową całość, znamionną dla danej postaci samorządu.

Nie mając możliwości opublikowania syntez samorządów uczniowskich poszczególnych 14 uczelni — ograniczymy się z konieczności do podania obrazów dwu samorządów szkół: żeńskiej L. 1 oraz męskiej L. 11.

Jakkolwiek zakłady te należą do uczelni tego samego rodzaju i typu, posiadają uprawnienia tej samej kategorii, młodzież zaś do nich uczęszczająca należy do tej samej grupy narodowej, wyznaniowej, zawodowej i t. d. — to jednak różnice ich samorządów uczniowskich, posiadających ponadto podobną formę i treść — są niezaprzeczane i znaczne.

Po przytoczeniu obu syntez — przejdziemy do omówienia wyników całości ankietowej. Względy wyżej wspomniane stoją nam jednak na przeszkodzie w rozwinięciu szerszych rozważań, prowadzących do ostatecznej syntezy. Z konieczności ograniczymy się tedy do podania ogólnikowego zarysu całości.

### 11. U w a g i.

a) Cyfry obliczeń procentowych, występujące w dalszych wywodach, są zaokrąglone i o tyle nieścisłe.

b) W dalszych zestawieniach wprowadzam odpowiednią terminologię, a mianowicie: pojęcie *kręgu*, t. j. kompleksu odpowiedzi uczniów, na którekolwiek z powyższych pytań częściowych, — *działu*, t. j. kompleksu odpowiedzi uczniów, wyodrębnionego wśród odpowiedzi, należących do danego kręgu, oraz *bloku*, t. j. kompleksu odpowiedzi uczniów na kilka związanych treściowo pytań częściowych (należących do kilku kręgów). — Pojęcie: *motywy* oznacza odpowiedzi uczniów pewnej określonej kategorii.

## II. Samorzady uczniowskie szkół L. 1 i 11.

### A. Uczelnia żeńska L. 1.

Ogólnikowa charakterystyka samorządu uczniowskiego szkoły L. 1:

Samorząd wychowawczy pełny, bez wpływu na nauczanie — obejmuje wszystkie klasy, zorganizowane w samorzady klasowe jednolitego typu, oraz wszystkie uczennice, zorganizowane w samorząd ogólnoszkolny. Ponadto istnieją instytucje międzyklasowe, jak: samopomoc naukowa i materialna, sklepy przyborów szkol-



nych oraz artykułów spożywczych (bufet), świetlica, połączona z kuchnią, wydająca obiady, herbatę i t. d., czytelnia, biblioteka, koła artystyczne, koło sportowe, drużyna harcerska, Czerwony Krzyż, Sodalicja Marjańska, pismo szkolne. Niewymienione instytucje szkolne, o których mowa jest w ankiecie, n. p. koła ciulaczy, koła naukowe, sąd koleżeński i t. d. urzeczywistniono w ramach organizacji klasowej. Uchwały klas, wiecu szkolnego (zebrania delegatów klasowych), zrzeszeń międzyklasowych wykonują wybrane większością głosów na okres najmniej półroczny, skoordynowane pod względem organizacyjnym zarządy uczniowskie.

Zaczątki samorządu przypadają na r. 1922 — rozwój ciągły i jednostajny do postaci obecnej.

W ankiecie bierze udział kl. V — 32 ucz., kl. VI — 38 ucz., kl. VII — 36 ucz., kl. VIII 40 ucz., razem 137 uczenic.

A) Czy jesteś zwolenniczką sam. uczn.?

Zwolenniczek samorządu	136
Przeciwniczek	1
Bez odpowiedzi	0

B) Czy bierzesz udział w życiu samorządowym?

Uczeń czynnych	96
Uczeń biernych	37
Bez odpowiedzi	4

C) Czy sam. uczn. spełnił na ogół swe zadanie?

Uczeń oceniających samorząd całkowicie dodatnio	67
„ „ „ częściowo „	50
„ „ „ naogół „	117
„ „ „ ujemnie „	5
Bez odpowiedzi	15

D) Dlaczego jesteś zwolenniczką sam. uczn.?

czł. gł.

1. Samorząd uspołecznia

59

Głosy uczenic: — „Samorząd uczy żyć i pracować społecznie. — Samorząd łączy i zespala uczennice w małe społeczeństwo, praca w tem społeczeństwie przyzwyczają jego młodociane członkinie do brania żywego udziału w jego życiu, a przez to do interesowania się sprawami społeczności państwowej. — Samorządy klasowe, złączone w wspólny organ, gminę szkolną, przyczyniają się ogromnie do uspołecznienia nas, przygotowują nas do przyszłej pracy w społeczeństwie. Uczą one nie tylko nie przeszkadzać w pracy innym, lecz żądają współpracy, pomocy, czynnej postawy w życiu grupy. — Samorząd pozwala nam rozumieć cel państwowych instytucyj. —

Samorząd jest jakby miniaturową państwem, w której znachodzimy wszystkie władze państwowe.“

2. Samorząd usamodzielnia 34  
 Głosy uczenie: — „Samorząd zmusza nas do samodziel-  
 nego myślenia i pracy, uczy nas samodzielności. —  
 Praca nasza w samorządzie nie jest krępowana przez  
 zwierzchnią władzę, to jest prawdziwie nasza praca.  
 — Możemy załatwiać niektóre sprawy bez wiedzy  
 nauczycieli.“
3. Samorząd jednoczy młodzież, zbliża ją do siebie pod  
 względem koleżeńskim w murach szkolnych i poza szkołą,  
 powoduje tworzenie się przyjaźni, wspólnoty życiowej itd. 28  
 Głosy uczenie: — „Samorząd skupia, jednoczy kole-  
 żanki, które mają te same cele i dążenia. — Głównem  
 zadaniem samorządu jest to, by zjednoczyć ze sobą  
 wszystkie koleżanki tak, aby cała szkoła stanowiła  
 jedną rodziną. — Pracując i pomagając sobie wza-  
 jemnie, stają się uczennice bliższymi sobie. — Uczennice  
 poznają się wzajemnie i zbliżają do siebie.“
4. Samorząd umożliwia samopomoc wzajemną naukową  
 i materialną 19
5. Samorząd ułatwia uczniom nabycie wprawy organiza-  
 cyjnej 18
6. Samorząd przygotowuje do życia 16  
 Głosy uczenie: — „Jednostki przyzwyczajone do pracy  
 samorządowej po wyjściu ze szkoły nie będą mogły  
 być bierne, lecz będą miały czynną postawę wobec  
 życia. — Przez pracę samorządową nabieramy do-  
 świadczenia w załatwianiu różnych spraw życiowych.“
7. Samorząd jest konieczny, pożyteczny dla uczenie 15
8. Samorząd przygotowuje do zawodu życiowego 12
9. Samorząd przyspiesza rozwój umysłowy uczenie 11
10. Samorząd umożliwia wspólną, zespołową pracę uczenie 10
11. Samorząd uczy karności, posłuszeństwa, przestrzegania  
 praw 10
12. Samorząd uczy pracy twórczej 9  
 Głos uczenie: — „Samorząd przyczynia się do uspraw-  
 nienia i zwiększenia wydajności naszej pracy. Daje  
 pole do pracy twórczej.“
13. Samorząd wylania różne pożyteczne instytucje szkolne 8
14. Samorząd organizuje życie szkolne 7  
 Głos uczenie: — „Samorząd ogromnie przyczynia się  
 poza innymi czynnikami do zorganizowania i spoi-  
 stości wewnętrznego życia szkoły. Działalność in-  
 stytucji samorządowej na terenie szkoły ułatwia po-  
 prostu nam uczniom życie.“

	czł. gl.
15. Samorząd wyłania przedstawicielstwo uczenie	6
16. Samorząd uczy obowiązkowości	6
17. Samorząd uczy inicjatywy	6
18. Samorząd kształtuje charakter, hart ducha	5
19. Samorząd przyczynia się do wzrostu znaczenia szkoły	4
20. Samorząd organizuje klasę	4
21. Samorząd powoduje ład szkolny	4
22. Samorząd wywiera dodatni wpływ na wychowanie	3
23. Samorząd wywiera dodatni wpływ na naukę szkolną	3
24. Samorząd kształtuje energję uczenie	3
25. Samorząd wyrabia silną wolę uczenie	3
26. Samorząd uzupełnia wychowanie szkolne	2
27. Samorząd umożliwia wypowiedzanie się uczniom	2
28. Samorząd rozwija zainteresowania	2

Głos uczenie: — „Życie samorządowe daje możność pracy w tym kierunku, który mam się podoba, który nas najbardziej interesuje.“

29. Samorząd umożliwia nabycie wiary we własne siły	2
30. Samorząd uczy odpowiedzialności za słowa i czyny	2
31. Samorząd pogłębia religijność	2
32. Samorząd uczy praktyczności	2
33. Samorząd uczy zaradności	2
34. Samorząd uprzyjemnia uczniom pobyt szkolny	2
35. Samorząd uczy sztuki kierowania, rządzenia	1
36. Samorząd uczy sztuki postępowania, taktu	1
37. Samorząd daje pole do działania uczniom	1
38. Samorząd uczy punktualności	1
39. Samorząd uczy techniki prowadzenia zebrań	1
40. Samorząd ułatwia pracę nauczycielstwu	1
Ponadto głosy ogólnikowe, banalne i t. d.	10

Członów głosowych 341

#### E) Dlaczego bierzesz udział w pracy samorządowej?

Motywy uzasadniające udział uczenie w pracy samorządowej nie odbiegają naogół od motywów uzasadniających samorząd uczniowski. Pojawia się powód: „Biorę udział, gdyż mnie wybrano...“

Głosy uczenie: — „Biorę udział w życiu samorządowym, gdyż uczę się dobrze żyć, próbuję swych sił, chcę być czemś pożytecznym w szkole. — Udział w życiu samorządowym rozwija hart ducha, pociąga ku Bogu i Ojczyźnie. — Każdy członek społeczeństwa powinien coś czynić, aby być pożyteczny, każdy człowiek jest obowiązany spełniać dobre uczynki i myśleć nie tylko o sobie, lecz i o drugich. — Skoro jestem jednostką zespołu uczniowskiego, muszą mnie obchodzić jego sprawy, a zresztą świat idzie ciągle naprzód, nie można więc zostawać na uboczu, trzeba płynąć z prądem.“



F) Jakie dziedziny pracy samorządowej interesują cię szczególnie?

	czł. gł.
1. Pismo szkolne	33
2. Samopomoc koleżeńska naukowa i materialna	31
3. Koła naukowe	29
4. Czerwony Krzyż	22
5. Harcerstwo	21
Głosy uczeniec: — „Dzięki harcerstwu uczymy się żyć, pracować, zdobywamy głębszy pogląd na świat, gdyż idea harcerstwa jest głęboka. — Harcerstwo tryska wesołą pracą, hartuje duszę i uczy być człowiekiem.“	
6. Imprezy samorządowe	16
7. Sklepik spółdzielczy	15
8. Świetlica	12
9. Samorząd klasowy	11
10. Biblioteka samorządowa	11
11. Czytelnia samorządowa	9
12. Kasa oszczędności koła ciułaczy	9
13. Sodaliczka Marjańska	8
Głos uczeniec: — „Sodaliczka Marjańska jest jakby stem naszym życia szkolnego. Prowadzi ona nas prostą drogą do celu, który jest jakby ogniwem między Matką Bożą a nami, stara się z nas stworzyć ludzi doskonałych, którzy według zdrowych zasad będą prowadzić życie.“	
14. Upiększenie klasy	5
15. Utrzymanie ładu i porządku	5
16. Wszystkie działy pracy samorządowej	4
17. Życie koleżeńskie	2
18. Praca uczniowska	2
19. Problem samorządu uczniowskiego w ogólności	2
20. Pogadanki wychowawcze	2
21. Praca literacka w piśmie szkolnem	2
22. Sposoby pokrywania wydatków samorządowych	2
23—32 po jednym głosie: Obiady świetlicowe. Herbata świetlicowa rozdawana na pauzie. Ideał samorządowy. Praca przewodniczącej. Dziedzina życiowa.	
Głos uczeniec: — „Interesuje mnie dział życiowy niezwiązany z nauką, lecz z życiem.“	
Opieka nad zwierzętami koła przyrodniczego. Praca społeczna. Organizacja samorządu. Pociąganie słabszych uczeniec do pracy samorządowej. Dobre wychowanie.	

G) Jakie działy pracy samorządowej osiągnęły dodatnie wyniki?

	czł. gł.
1. Samopomoc kol.	27
2. Świetlica	13
3. Samorząd klasowy	13
4. Koła naukowe	12
5. Sklepik	12
6. Imprezy samorządowe	12
7. Czytelnia	11
8. Czerwony Krzyż	11
9. Biblioteka samorządowa	10
10. Pismo szkolne	8
11. Harcerstwo	6
12. Ozdobienie sal	6
13. Gmina szkolna	5
14. Współżycie koleżeńskie	5
15. Ściąganie składki uczniowskiej	4
16. Organizacja ładu	4
17. Bufet uczniowski	3
18. Zebrania samorządowe	2
19. Organizacja samorządu	2
20. Organizacja karności	2
21. Sodaliczja	2
22. Pogadanki wychowawcze	1
23. Kasa Oszczędności	1
24. Wychowanie	1
25. Ustalenie stroju uczenicy	1

Członów głos. 174

H) Dlaczego jesteś przeciwniczką samorządu uczniowskiego?

czł. gł.

Młodzież niedojrzała do samostanowienia o sobie

1

I) Co zarzucasz samorządowi uczniowskiemu?

czł. gł.

1. Samorząd nie aktywizuje wszystkich uczenic

61

Głosy uczenic: — „Brak zrozumienia pracy samorządowej. — Członkinie lekceważą samorząd. — Nie wszystkie pracują. — Niejednokrotnie uczennice nie chcą brać udziału w pracy samorządowej, wątpią bowiem we własne siły, boją się, mówiąc — „ja nie umiem, nie podołam“. — W pracy samorządowej powinny brać udział wszystkie uczennice, a nie stale jedne i te same jednostki. — Smutno jest, gdy się widzi, że niektóre koleżanki nie biorą udziału w na-

- szej pracy. — Pracują, czasem w pocie czoła tylko kierowniczką, ogół zaś jest bierny.“
2. Sklepik spółdzielczy funkcjonuje wadliwie 18  
 Głosy uczenic: — „Sprzedawczyńe źle spełniają swe obowiązki. — Niema często sprzedawczyń w sklepie na pauzach. — Brak w sklepiku koniecznych towarów. — Towar w sklepie lichy i drogi. — Ucenice nie kupują w sklepiku.“
3. Wybrano nieodpowiednie, mało energiczne jednostki 8  
 4. Samopomoc naukowa jest niedostateczna 7  
 5. Czerwony Krzyż zaniedbuje swe obowiązki 6  
 6. Koleżanki nie są zżyte, brak solidarności, przyjaźni 6  
 7. Ucenice pragną wybić się na czoło organizacji, powodowane ambicją ubiegają się gorączkowo o urzędy 4  
 Głos uczenicy: — „Samorząd przyniósłby naszej szkole daleko lepsze owoce, gdyby praca nasza była bardziej bezinteresowna a nie spowodowana chęcią wybijania się na pierwsze miejsce.“
8. Panuje gadulstwo 3  
 9. Niektóre dziewczynki wkradają się na obrady świetlicowe 2  
 10. Niektóre uczenice nie chcą płacić składek 2  
 11. Zebrania klasowe odbywają się zbyt rzadko 2  
 12. Koło ogólnokształcące prowadzi jałowe dyskusje o szczęściu 2  
 13. Samorząd nie reaguje na zguby i kradzieże szkolne 2  
 14. Organa samorządowe nie mają kontaktu z uczenicami 2  
 15. Samorząd nie działa jawnie, brak zebrań sprawozdawczych 2  
 16. Samorząd nie urządza imprez, dalszych wycieczek 2  
 17—24 po 1 głosie: Niektóre uczenice piastują godności nie z chęci, lecz z wyboru. Niektóre jednostki są przeciążone pracą samorządową. Ozdabianie klas i kurytarza jest opieszale. Samorząd nie zajmuje się uczenicami pozamiejscowemi. Samorząd nie zajmuje się uczenicami lekliwemi. Biblioteka samorz. nie wydaje książek do domu. Ucenice nie są obowiązkowe. Ucenice nie mają inicjatywy samorządowej.

---

 Członów głos. 137

# K) Dlaczego nie bierzesz udziału w pracy samorządowej?

- |                                       |          |
|---------------------------------------|----------|
|                                       | czł. gł. |
| 1. Nie wybrano mnie                   | 8        |
| 2. Nie mam czasu                      | 7        |
| 3. Nie znam dobrze pracy samorządowej | 4        |



	czł. gł.
4. Brak mi warunków	3
5. Jestem nową uczenicą	2
6. Nie biorę udziału, lecz interesuję się pracą samorządową	1
7. Nie mam zainteresowania dla pracy samorządowej	1
8. Ucenice nie znają mnie	1
9. Wiele mi się nie podoba	1
10. Dawniej brałam czynny udział, obecnie nie, gdyż chcia- łam dać możliwość innym koleżankom poznania się z pracą samorządową	1
Członów głos.	29

L) Jakie reformy uważasz za wskazane  
celem osiągnięcia zmiany na lepsze?

	czł. gł.
1. Należy zaktywować wszystkie uczennice	189
2. Należy zreorganizować sklepik	15
3. Należy ulepszyć samopomoc naukową	2
4. Należy utrzymać ściślejszy kontakt zarządów z uczennic.	2
5. Należy stworzyć sąd koleżeński	1
6. Należy specjalizować uczennice	1
7. Należy wymależć nowe źródła dochodowe dla samorz.	1
8. Należy wychować człowieka mniej skłonnego do szeroki- kich planów, a raczej do pracy, nowego człowieka	1
nadto głosy:	

Nie trzeba reform 10

Członów głos. 222

M) Jak można wszystkie uczennice pocią-  
gnąć do pracy samorządowej?

	czł. gł.
1. Należy uświadamiać uczennice o istocie i zadaniach samo- rządu	60
2. Należy urządzać częste zebrania uczniowskie	16
3. Należy składać często sprawozdania z działalności samo- rządu	14
4. Należy intensywną pracą porwać uczennice	14
5. Należy każdej uczennicy dać odpowiednią pracę	12
Głosy uczennic: — „Każdej należy przydzielić choćby drobną funkcję. — Cała klasa powinna być czynną a praca podzieloną pomiędzy wszystkie członkinie zależnie od uzdolnienia.“	
6. Należy urządzać częściej imprezy szkolne	12
7. Należy podzielić pracę samorz. na mniejsze odcinki	10
8. Należy zainteresować młodzież problemami samorządu	10

	czł. gł.
9. Należy wybierać odpowiednie jednostki	10
10. Należy przysparzać uczniom korzyści duchowe lub materialne	6
11. Należy ulepszyć organizację samorządu	5
12. Należy pogłębić i zacieśnić stosunki koleżeńskie	4
13. Należy rozbudować samorząd, stworzyć nowe działy pracy samorządowej	3
14. Należy zarządzać częstsze wybory	2
15. Należy wybierać coraz to inne uczenie	2
16. Należy pochwałą zachęcać uczenie	2
17. Należy pobudzać ambicję uczenie	2
18. Należy rozwijać wspólną pracę uczenie	1

Głos dziwaczny: — „Do pracy samorz. można pociągnąć uczenie wskazując im, że niema pracy a są korzyści.“

Natomiast: Nie można wszystkich uczenie pociągnąć do pracy samorządowej

3

---

Członów głos. 189

## B) Uczelnia męska L. 11.

Ogólnikowa charakterystyka samorządu uczniowskiego szkoły L. 11.

Samorząd wychowawczy, pełny, bez wpływu na nauczanie — obejmuje wszystkie klasy, zorganizowane w samorządy klasowe jednolitego typu oraz wszystkich uczniów, zorganizowanych w samorząd ogólno-szkolny. Ponadto istnieją instytucje międzyklasowe jak samopomoc naukowa i materialna, sklep przyborów szkolnych, świetlica, czytelnia, biblioteka, koła naukowe, koło artystyczne, drużyna harcerska, Czerwony Krzyż. Niewymienione instytucje samorządowe, o których mowa w ankiecie, urzeczywistniono w ramach organizacji klasowej. — Uchwały klas, wiecu szkolnego (zebrania delegatów klasowych), zrzeszeń międzyklasowych wykonują wybrane większością głosów na okres najmniej półroczny skoordynowane pod względem organizacyjnym zarządy uczniowskie. Do zarządu głównego wybiera wiec szkolny jedynie przewodniczącego, który dobiera sobie współpracowników, formując jakgdyby gabinet samorządowy.

Zaczątki samorządu przypadają na rok 1916 — rozwój ciągły i jednostajny do postaci obecnej.

W ankiecie bierze udział kl. IV — 39 uczn., kl. V — 35 uczn., kl. VI — 32 uczn., kl. VII — 30 uczn., kl. VIII — 27 uczniów, razem 163 uczniów.

A) Czy jesteś zwolennikiem samorządu uczniowskiego?

Zwolenników samorządu	155
Przeciwników samorządu	8
Bez odpowiedzi	0

B) Czy bierzesz udział w życiu samorządowym?

Uczniów czynnych	96
Uczniów biernych	78
Bez odpowiedzi	2

C) Czy samorząd uczniowski spełnił na ogół swe zadanie?

Uczniów, oceniających samorząd całkowicie dodatnio	42
„ „ „ częściowo „	68
„ „ „ naogół „	110
„ „ „ ujemnie	21
Bez odpowiedzi	32

D) Dlaczego jesteś zwolennikiem samorządu uczniowskiego?

- |   |          |
|---|----------|
|   | czł. gł. |
| 1. Samorząd uspołecznia   | 55       |
| Głosy uczniów: „Samorząd to minijatura społeczeństwa. — Praca samorządowa to praca pewnej grupy społecznej, wykonywana z woli tej grupy dla dobra ogółu. Dzięki pracy samorządowej przyzwyczajają się uczniowie do pracy społecznej, aby w przyszłości mogli być światłymi obywatelami Rzeczypospolitej.“ |          |
| 2. Samorząd usamodzielnia   | 45       |
| Głosy uczniów: „Nie rządzą nami starsi, lecz sami organizujemy nasze życie. — Praca samodzielna, niekępowana ciągłym nadzorem profesorów, może dać lepsze wyniki.“  |          |
| 3. Samorząd wyłania przedstawicielstwo uczniów  | 21       |
| Głosy uczniów: — „Samorząd to łącznik między władzami szkolnymi a uczniami, pozwala on na lepszą współpracę uczniów z kierownictwem szkoły. — Samorząd winien być pomostem między nauczycielstwem a uczniami.“  |          |
| 4. Samorząd jest pożyteczny, korzystny itd.   | 20       |
| 5. „ przyspiesza rozwój umysłowy młodzieży  | 15       |
| 6. „ wyrabia zmysł organizacyjny uczniów  | 14       |
| 7. „ zacieśnia koleżeństwo  | 13       |



Głos ucznia: — „Samorząd uczniowski tworzy jakby rodzinę o ustroju hierarchicznym

8.	Samorząd przygotowuje do życia	13
9.	„ umożliwia wspólną pracę uczniów	11
10.	„ przygotowuje do zawodu	9
11.	„ wyrabia ogładę towarzyską	9
12.	„ organizuje porządek szkolny	8
13.	„ jest prawodawcą szkolnym	8

Głos ucznia: — „Prawa, którym podlegam, stworzyli moi koledzy.“

14.	Samorząd ułatwia pracę nauczycielom	5
15.	„ wytwarza wiarę we własne siły	4
16.	„ uprzyjemnia pobyt w szkole	4
17.	„ umożliwia samopomoc koleżeńską	3
18.	„ wdraża do obowiązkowości	3
19.	„ uczy inicjatywy	3
20.	„ przyspiesza rozwój fizyczny młodzieży	3
21.	„ kształtuje charakter	2
22.	„ wywiera dodatni wpływ na postępy ucznia w nauce szkolnej	2
23.	„ kształtuje wolę	2
24.	„ uzupełnia wychowanie szkolne	2
25.	„ rozwija altruizm	2
26.	„ wykorzenia przestępstwa uczniowskie	2
27.	„ zmienia na lepsze stosunek nauczyciela do ucznia	2
28.	„ stwarza sąd koleżeński	2
29.	„ umożliwia uczniowi poznanie własnego „ja“	2
30.	„ podnosi poziom etyczny młodzieży	2
31.	„ czyni ucznia wrażliwym na piękno	2
32.	„ tworzy różne instytucje szkolne	1
33.	„ organizuje klasę	1
34.	„ hartuje energię jednostki	1
35.	„ czyni ucznia odpowiedzialnym za słowa i czyny	1
36.	„ uczy praktyczności	1
37.	„ uczy zaradności	1
38.	„ uczy taktu, sztuki postępowania	1
39.	„ doskonali jednostkę	1
40.	„ uczy orientacji, rzutkości	1
41.	„ podnosi godność osobistą ucznia	1
42.	„ rozwija krytycyzm	1
43.	„ umożliwia wybór ucznia na członka zarządu	1
44.	„ uczy wytrwałości	1
45.	„ uczy szacunku dla starszych	1
46.	„ zwiększa autorytet uczniów	1
47.	„ uczy posłuchu równym sobie	1

Nadto głosy wyjątkowe

„W szkole, posiadającej samorząd, czują się uczniowie lepiej, są bardziej samodzielni. Mogą rozwinąć inicjatywę, ustanawiają własne prawa, przygotowują się do pracy społecznej, dzięki samorządowi mają liczne rozrywki, wygody itd. — Praca samorządowa uczy Polaków, że nie dobro osobiste, lecz ogółu należy mieć na względzie, dobro naszej kochanej Ojczyzny, której światłymi obywatelami stać się mamy. — Samorząd kształtuje samodzielność uczniów, przygotowuje ich do przyszłego życia, podnosi autorytet uczniów w oczach szkoły i szkoły w oczach władz. — Samorząd wytwarza uczucia społeczne, daje społeczne przygotowanie życiowe, jest polem pracy dla ucznia, umożliwia zrozumienie i poznanie samego siebie i innych, wyrabia krytycyzm, daje zadowolenie duchowe, wypływające z świadomości stanowienia o sobie. — Samorząd stwarza w uczniu pęd pracy społecznej, zamiłowanie organizacji spółdzielczej. Przez wciągnięcie go w wir pracy twórczej stwarza typ nowego człowieka, umiającego sobie dać radę w każdej dziedzinie życia. Przez stworzenie na terenie szkoły władzy, wybranej przez ogół uczniów, wytwarza się w nich uszanowanie dla władzy państwowej. — Samorząd wyrabia w uczniu poczucie i obowiązek pracy społecznej spółdzielczej, przygotowuje przyszłego obywatela do pracy państwowo-twórczej.“

Głosy ogólnikowe, banalne itd.

10

członów 319

E) Dlaczego bierzesz udział w pracy samorządowej?

Motywy uzasadniające udział w pracy samorządowej nie odbiegają naogół od motywów uzasadniających samorząd uczniowski. Pojawia się jako powód wybór ucznia.

F) Jakie dziedziny pracy samorządowej interesują cię szczególnie?

czł. gł.

1. Koła naukowe	57
2. Koło sportowe	15
3. Tworzenie regulaminu	15
4. Gospodarka	14
5. Sąd koleżeński	12
6. Sklep	11
7. Czytelnia	10

	czł. gł.
8. Organizacja ładu	10
9. Organizacja samorządu	8
10. Życie kulturalno-towarzyskie	8
11. Imprezy	6
12. Biblioteka	6
13. Wszystkie działy	6
14. Praca społeczna	6
15. Samopomoc	5
16. Koło artystyczno-muzyczne	5
17. Czerwony Krzyż	4
18. Wychowanie	4
19. Koło dramatyczne	4
20. Radjo	2
21. Zakup encyklopedji	2
22. Praca prezesa samorządu	1
23. Praca sekretarska	1
24. Dekoracja klas	1
25. Urabianie charakteru	1
26. Ćwiczenie woli	1
27. Usamodzielnianie	1
28. Wychowanie najmłodszych	1
29. Przygotowanie do życia	1
30. Uobywatelanie	1
31. Dekoracja wieczorkowa	1
32. Współdziałanie zarządów z uczniami	1
33. Wybory prezesa zarządu gł.	1
34. Wykonywanie zleceń danych przez nauczyciela	1
Członów głos.	223

G) Jakie działy pracy samorządowej osiągnęły dodatnie wyniki?

	czł. gł.
1. Koła naukowe	20
2. Organizacja ładu	11
3. Imprezy	6
4. Czytelnia	6
5. Uspołecznienie	6
6. Tworzenie regulaminów	6
7. Koło sportowe	5
8. Sąd koleżeński	5
9. Wychowanie	4
10. Gospodarka	4
11. Biblioteka	3
12. Zakup encyklopedji	3
13. Samopomoc	2
14. Sklepik	2



	czł. gł.
15. Przygotowanie do życia	2
16. Zaprawianie do uprzejmości	2
17. Koło artystyczne	1
18. Usamodzielnianie	1
19. Dyżury uczn.	1
20. Prawodawstwo	1
21. Organizacja wspólnej pracy	1
22. Organizacja całości	1
23. Cywilizowanie	1
	<hr/>
Członów głos.	94

#### H) Dlaczego jesteś przeciwnikiem samorządu uczniowskiego?

	czł. gł.
1. Wybrani są pyszałkami, szpiegami itd.	5
2. Wybory prowadzą do rozbicia jedności uczniowskiej	2
3. Poczynania samorządowe są bezskuteczne	1
	<hr/>
Członów głos.	8

#### I) Co zarzucasz samorządowi uczniowskiemu?

	czł. gł.
1. Samorząd nie aktywizuje wszystkich uczniów	83

Głosy uczniów: — „Uczniowie przyzwyczaili się zostawiać pracę innym. — Pracują zarządy a nie uczniowie. — Nie wszyscy uczniowie oceniają znaczenie samorządu. — Brak zainteresowania ogólnego dla samorządu. — Znikoma liczba uczniów zajmuje się samorządem. — Praca samorządowa rozbija się o bierność uczniów. — Więcej uczniów garnęłoby się do pracy samorządowej, gdyby ta praca była oparta na wszystkich członkach, a nie, jak zwykle bywa, na nielicznych jednostkach, zasiadających w zarządach. — Gdyby ogół uczniowski bardziej był zainteresowany pracami samorządowymi, wyniki ich byłyby daleko lepsze. — Powodem lekceważenia samorządu przez ogół uczniów jest okoliczność, że zbyt mało ich bierze udział w nim, że tylko nieliczne jednostki są z nim bezpośrednio związane.“

2. Członkowie zarządu głównego zachowują się nietaktownie wobec kolegów swych

44

Głosy uczniów: — „Wybrani są pełni pychy. — Wybrani odnoszą się nieodpowiednio do swych kolegów. — Członkowie zarządu są nieprzystępni, postępują często po chamsku. — Członkowie zarządu gł. chorują na manję wielkości, każdy z nich chciałby być wodzem. Nie umiają odnosić się do swych rówieśni-

ków. Zwracają im uwagę na różne rzeczy tonem Napoleona. Kapral nie krzyczy tak na swych podwładnych podczas ćwiczeń. Rozumiem, że karność jest niezbędną, nie można jej jednak osiągać w ten sposób. Na krzyk odpowiadamy krzykiem, kłótnią. Natura uczniowska nie znosi tego. — Postępowanie członków zarządu jest odpychające i ubliżające, zdaje im się bowiem, że koledzy ich są od nich niższym i gorszym gatunkiem ludzi. — Samorząd nasz przyczynia się niestety do wyrobienia pychy, dumy, zarozumiałości u jednostek kierowniczych. — Członkowie zarządu stworzyli sytem dyktatury mocno niepopularny, wywyższają się nad kolegów, nie mają łączności z kolegami szczególnie młodszymi, idą zawsze przeciw prądowi. — Nie znoszę nad sobą autorytetu, który uważam za niższy, imponować mi może tylko jednostka swemi zaletami, grzecznością, koleżeńskością, a nie władzą. — Samorząd istnieje dla uczniów, a nie uczniowie dla władz samorządowych. — Uczniowie widzą w zarządzie nie swych przedstawicieli, lecz przeciwnie władzę, która pragnie kierować pracami samorządu według swego upodobania, nie licząc się z wymaganiami członków. Taki samorząd przestaje być samorządem, z pod władzy szkoły dostaje się uczeń pod władzę swych kolegów, których nieopatrznie wybrał. — Członkowie zarządu chwytają się środków niebardzo czystych, aby pokazać, że mają władzę. — Do władzy garną się jednostki ambitne, które chcą zaspokoić swą pychę. — Postępowanie członków zarządu, uważających się za ludzi „z wyższego stanu“, mających bezpośredni dostęp do władz szkolnych, znieszcza każdego. — Zarozumiały nasz zarząd jest w cichej pogardzie u wszystkich, nienawidzimy go, prowadzi on do rozbicia jedności wewnętrznej, partynictwa. Chcemy sami decydować o sobie, o sprawach naszego życia. Precz z dyktaturą! Chcemy wolności słowa i myśli!“

3. Zarządy poszczególnych klas nie spełniają swych zadań 36  
 Głosy uczniów: — „Członkowie zarządów zaniedbują pracę, są nieudolni, nieenergiczni itd. Wybrani nie trzymają się statutu. — Dyżurni pilnują, by uczniowie nie palili, a sami palą.“
4. Praca samorządowa jest powierzchowna, nieintensywna 8  
 Głosy uczniów: — „Uczniowie dowiadują się o samorządzie, gdy prezes przychodzi po składkę. — Samo-

rząd nie może się ograniczać do przestrzegania porządku w szkole i urządzania zabaw, musi on działać magnetyzująco na uczniów, dźwigając ich na wyższy poziom umysłowy i etyczny. — Samorząd idzie po linii najmniejszego oporu, załatwia błahostki, a pomija rzeczy rzeczywiście ważne.“

5. Władze szkolne narzucają przy wyborach kandydatów młodzieży 4

6. Uczniowie ubiegają się gorączkowo o urzędy 3

Głosy uczniów: — „Uczniowie kłócą się ze sobą w walce o władzę. — Podczas wyborów nie braknie harmidru, a nawet kłótni przeplatanej groźbami, mającej na celu niedopuszczenie kolegów do pewnych stanowisk.“

7. Niema łączności między zarządem głównym a uczniami 3

8. Samorząd nie ma wytkniętego jasno celu działania 3

9. Uczniowie wyższych klas nie dają dobrego przykładu młodszym kolegom 3

10. Organizacja kół naukowych jest wadliwa, uczniowie nie interesują się nimi 2

11. Mało sportu 2

12. Sąd koleżeński działa pod wpływem zarządu głównego 2

Głos ucznia: — „Sąd koleż. to bat panów z zarządu głównego, oskarżyciele są często sędziami we własnej sprawie.“

13. Organizacja całości jest wadliwa 2

14. Nie należy przymuszać uczniów do samorządu 2

15. Samorządowi należy przyznać prawo karania uczniów 2

16. Rodzi się biurokracja, mól żrący podstawę organizacji 2

17. Sklepek źle funkcjonuje 1

18. Kierownictwo samopomocy nie spełnia swego zadania 1

19. Samorząd nie informuje uczniów o swej działalności 1

20. Uczniowie nie respektują władz koleżeńskich 1

21. Samorząd przysparza raczej korzyści materj. niż idealne 1

22. Zakres działania samorządu jest nikły 1

Głos ucznia: — „Samorząd jest fikcją, rządzią profesowie, nie uczniowie.“

23. Nauczycielstwo nie uznaje samorządu 1

24. Uczniowie nie mają często możności szczerzego wypowiedzenia się 1



	czł. gł.
25. Gospodarka samorządu jest wadliwa	1
26. Brak wspólnej pracy uczniów	1
27. Nie należy układać regulaminów	1

Głos ucznia: „Uczniowie w gorliwości swej ustanawiają prawa, których potem nie mogą wprowadzić w życie, wskutek czego łamią swój honor.“

28. Mało uczniów chodzi do czytelní	1
29. W czytelní niema dobrych pism	1
30. Brak skutecznej propagandy dla czytelní	1
31. Koło muzyczne śpi	1
32. Życie towarzysko-oświatowe niedomaga	1

Nadto

Głosy wyjątkowe:

„Teorja samorządowa jest piękna, idea dobra, lecz w praktyce jest inaczej, urzeczywistnienie jest złe“	3
„Za wiele regulaminów, przysięg itd., za mało czynu, pracy“	2

---

Członów głos. 221

K) Dlaczego nie bierzesz udziału w pracy samorządowej?

	czł. gł.
1. Nie mam czasu	22
2. Nie wybrano mnie	9
3. Mieszkam daleko	6
4. Taktyka wybranych mnie odstrasza	5
5. Wiele mi się nie podoba	3
6. Nie interesuje mnie praca samorządowa	2
7. Niema dla mnie pola pracy	2
8. Nie dopuszcza się młodszych do pracy samorządowej	2
9. Mam inne zajęcia	2
10. Jestem przeciwnikiem samorządu	2
11. Jestem nowym uczniem	1
12. Nie mam zaufania do własnych sił	1
13. Nie chce mi się	1
14. Z powodu zbytnej zależności samorządu od profesorów	1
15. Nie warto	1
16. Jestem słaby uczeń, brak mi zdolności	1
17. Z powodu przymusu należenia do samorządu	1
18. Nie widzę celu	1
19. Nie znoszę autorytetu	1
20. Paraliżowano me zabiegi	1

	czł. gł.
21. Jestem sobie zwyczajny członek gminy	1
22. Zniechęciłem się do samorządu	1
23. Brak mi sprytu	1
24. Za trudna praca	1

Członów głos. 69

L) Jakie reformy uważasz za wskazane  
celem osiągnięcia zmiany na lepsze?

	czł. gł.
1. Należy zaktywizować wszystkich uczniów	223
2. Należy członków zarządu głównego nauczyć taktu	7
3. Należy członków zarządu stale kontrolować	5
4. Należy rozszerzyć zakres działania samorządu	4

Głos ucznia: „Samorząd uczniowski powinien być niezależny od Rady Pedagogicznej, winien otrzymać szerokie prawa, pozwalające mu działać swobodnie.“

5. Należy dopuścić przedstawicieli niższych klas do zarządu głównego	3
--	---

Głos ucznia: „Uczniowie wyższych klas uważają nas młodszych za niezdolnych do brania udziału w życiu samorządowym. Nie zdają oni sobie sprawy, że przez to uniemożliwiają nam nabycie wprawy i umiejętności pracy samorządowej.“

6. Należy wprowadzić wieczory recenzyjne	2
7. Należy urządzić bufet samorządowy	2
8. Należy wprowadzić żelazną dyscyplinę	2

Głos ucznia: „Należy karać za najmniejsze nieposłuszeństwo przeciw profesorom, należy wprowadzić żelazną dyscyplinę, by utrzymać uczniów w karbach.“

9. Uczniowie winni się specjalizować, pracując tylko w jednej dziedzinie	1
10. Należy położyć większy nacisk na wychowanie cielesne	1
11. Należy walczyć z biurokratyzmem	1
12. Nauczycielstwo winno respektować uchwały samorządu	1
13. Należy czytać uczniom ciągle regulamin dla utrwalenia go w pamięci	1
14. Należy zdobywać fundusze dla samorządu zapomocą imprez, a nie składek	1
15. Należy pozwolić uczniom palić papierosy, gdyż lepsza jawna palarnia, niż tajna wygodka	1
16. Należy pracę samorządową pogłębić i rozszerzyć	1

17. Należy urządzać uświadamiające przedwyborcze pogadanki 1

nadto głosy:

Nie trzeba reform 7

Członów głos. 265

M) Jak można wszystkich uczniów pociągnąć do pracy samorządowej?

	czł. gł.
1. Należy uświadamiać uczniów o istocie i zadaniach samorządu	56
2. Należy wybierać odpowiednie, godne jednostki	29
3. „ oddziaływać na uczniów przykładem	20
4. „ urządzać jak najczęściej imprezy	19
5. „ pociągnąć uczniów owocną pracą	12
6. „ dać każdemu uczniowi odpowiednią pracę	11
7. „ rozbudować samorząd	10
8. „ urządzać częstsze zebrania uczniowskie	9
9. „ zreorganizować samorząd	9
10. „ częściej zdawać sprawę z działalności samorządu	8
11. „ przysparzać uczniom korzyści	7
12. „ zainteresować każdego, by nie tylko wybrani	
przez uczniów koledzy, lecz każdy z uczniów czuł się odpowiedzialny za całość	4
13. Należy zacieśnić węzły koleżeństwa	3
14. „ stworzyć atmosferę społeczną	3
15. „ usunąć przymus należenia do samorządu	3
16. „ podzielić pracę samorządową na drobne odcinki	2
17. „ zarządzać częstsze wybory	2
18. „ wybierać coraz to innych	2
19. „ zachęcać uczniów nagrodą i pochwałą	2
20. „ wzmacniać współpracę uczniów	2
21. „ urządzać konkursy uczniowskie	2

Głos ucznia: „W każdym człowieku istnieje instynkt współzawodnictwa, który pobudza go do intensywniej pracy.“

- |  |   |
|--|---|
| 22. Należy jednemu uczniowi powierzać tylko jeden urząd  | 1 |
| 23. „ odpowiednio wychowywać najmłodszych  | 1 |
| 24. „ wybierać uczniów według pewnej kolei, tak, by do ukończenia szk. każdy otrzymał poważniejszą funkcję | 1 |
| 25. Należy urządzać często ankiety treści samorządowej   | 1 |

Natomiast

Nie można wszystkich uczn. pociągnąć do pracy samorz. 3

Członów głos. 223



### III. Samorząd uczniowski w świetle opinii ogółu młodzieży szkolnej.

Krąg A: Czy jesteś zwolennikiem samorządu uczniowskiego?

Tablica 1.

Szkoła	Zwolennicy		Przeciwnicy		Bez odpow.		Ogółem ucz.
		%		%		%	
1	136	99	1	1	0	0	137
2	79	100	0	0	0	0	79
3	248	96	9	3	2	1	259
4	111	94	8	6	0	0	119
5	97	89	12	11	0	0	109
6	99	99	1	1	0	0	100
7	63	100	0	0	0	0	63
8	127	97	4	3	0	0	131
9	148	97	5	3	0	0	153
10	109	98	2	2	0	0	111
11	155	95	8	5	0	0	163
12	125	80	27	17	5	3	157
13	94	82	9	8	11	10	114
14	70	74	25	26	0	0	95
Razem	1661	93	111	6	18	1	1790

1. Zwolenników samorządu uczniowskiego 1161 uczniów (93% ogółu uczniowskiego) — znacznie więcej, niż przeciwników jego 111 uczniów (6% ogółu uczniowskiego) — nie wypowiada się 18 uczniów (1% ogółu uczniowskiego).

2. Odsetek zwolenników samorządu uczniowskiego waha się między 74% a 100% ogółu uczniów = średnio 93%. — Odsetek przeciwników samorządu uczniowskiego waha się między 0 a 26% ogółu uczniów = średnio 6%. — Odsetek abstynentów waha się między 0 a 10% ogółu uczniów = średnio 1%.

Krąg B: Czy bierzesz udział w życiu samorządowym?

Tablica 2.

Szkoła	U c z n i o w i e				Bez odpow.		Ogółem ucz.
	czynni		bierni				
1	96	70	37	28	4	2	137
2	56	70	20	26	3	4	79
3	104	40	150	59	5	1	259
4	97	81	21	19	1	0	119
5	25	24	79	71	5	5	109
6	64	64	30	30	6	6	100
7	50	80	13	20	0	0	63
8	75	59	49	35	7	6	131

Szkoła	U c z n i o w i e				Bez odpow.		Ogółem ucz.
	czynni		bierni				
9	73	48	58	38	22	14	153
10	53	48	53	47	5	5	111
11	83	50	78	49	2	1	163
12	84	54	65	41	8	5	157
13	14	12	100	88	0	0	114
14	14	15	54	56	27	29	95
Razem	888	49	807	45	95	6	1790

1. Uczniów czynnych 888 (49% ogółu uczniowskiego) — nieco więcej, niż uczniów biernych 807 (45% ogółu uczniowskiego) — nie wypowiada się 95 uczniów (6% ogółu uczniowskiego).

2. Odsetek uczniów czynnych waha się między 12% a 81% ogółu uczniów = średnio 49%. — Odsetek uczniów biernych waha się między 19% a 88% ogółu uczniów = średnio 45%. — Odsetek abstynentów waha się między 0 a 29% ogółu uczniów = średnio 6%.

Krąg C: Czy samorząd uczniowski spełnił na ogół swe zadanie?

Tablica 3.

Uczniowie oceniający pracę samorządową										
Szkoła	d o d a t n i o				u j e m n i e			Bez odpow.	Ogółem uczniów	
	całkowicie	%	częściowo	%	na ogół	%	%			
1	67	49	50	37	117	86	5 4	15	10	137
2	28	39	42	50	70	89	5 6	4	5	79
3	63	25	92	35	155	60	65,25	39	15	259
4	29	24	59	51	88	75	27,22	4	3	119
5	5	5	51	46	56	51	10,10	43	39	109
6	19	19	42	42	61	61	24,24	15	15	100
7	19	30	23	36	42	66	7,11	14	23	63
8	47	37	67	52	114	89	8,5	9	6	131
9	43	28	55	36	98	64	35,23	20	13	153
10	44	40	28	25	72	65	15,14	24	21	111
11	42	26	68	43	110	69	21,13	32	18	163
12	24	15	38	25	62	40	58,37	37	23	157
13	3	3	29	26	32	29	21,19	61	52	114
14	9	10	11	11	20	21	10, 9	65	70	95
Razem	442	25	655	37	1097	62	311,17	382	21	1790

1. Uczniów, oceniających samorząd całkowicie dodatnio 442 (25% ogółu uczniowskiego), częściowo dodatnio 655 (37% ogółu uczniowskiego), na ogół dodatnio 1097 (62% ogółu uczniowskiego) — więcej, niż uczniów oceniających samorząd ujemnie 311 (17% ogółu uczniowskiego) — nie wypowiada się uczniów 382 (21% ogółu uczniowskiego).

2. Absolutorjum t. j. przeszło 50% bezwzględnej większości, otrzymały wszystkie szkoły z wyjątkiem trzech uczelni (L. 12, 13 i 14). Odsetek odnośny waha się między 51% a 89% ogółu uczniowskiego.

3. Odsetek uczniów, oceniających samorząd całkowicie dodatnio, waha się między 3% a 49% ogółu uczniów = średnio 25%, częściowo dodatnio, między 11% a 64% = średnio 37%, naogół dodatnio między 21% a 89% = średnio 62%. — Odsetek uczniów, oceniających samorząd ujemnie, waha się między 4% a 37% ogółu uczniów = średnio 17%. — Odsetek abstynentów waha się między 4% a 70% ogółu uczniów = średnio 21%.

#### Krag D: Dlaczego jesteś zwolennikiem samorządu uczniowskiego?

Krag D obejmuje 3409 członów głosowych, t. j. 1.90 na ucznia — 91 motywów, t. j. 0.051 na ucznia.

a) Dział zasadniczy — obejmuje 3215 czł. gł., skupionych w 59 ważniejszych motywach.

		czył. gł.
1.	Samorząd uspołecznia	761
2.	„ usamodzielnia	396
3.	„ jest pożyteczny, korzystny itd.	200
4.	„ zacieśnia węzły koleżeństwa, przyjaźni	169
5.	„ wyłania samopomoc koleżeńską	160
6.	„ rozwija młodzież pod wzgl. umysłowym	149
7.	„ przygotowuje do życia	140
8.	„ wyłania przedstawicielstwo uczniów	126
9.	„ organizuje ład klasowy	90
10.	„ umożliwia młodzieży nabycie wprawy organizacyjnej	83
11.	„ zmienia na lepsze stosunek uczn. do szkoły i nauczycieli	70
12.	„ wyłania sąd koleżeński	69
13.	„ zacieśnia węzły koleżeńskie w obrębie klasy szkolnej	56
14.	„ wdraża młodzież do karności	44
15.	„ organizuje klasę	43
16.	„ umożliwia wspólną, zespoł. pracę uczn.	43
17.	„ organizuje życie szkolne	40
18.	„ uczy obowiązkowości	38
19.	„ uczy pracy twórczej	37
20.	„ urozmaica, uprzyjemnia pobyt szkolny	35
21.	„ kształci charakter	32
22.	„ umożliwia uczn. nabycie ogłady towarz.	32
23.	„ uzupełnia wychowanie szkolne	30
24.	„ organizuje ład szkolny	24



		czł. gł.
25.	Samorząd uczy odpowiedzialności za słowa i czyny	24
26.	„ przyśpiesza rozwój fizyczny młodzieży	23
27.	„ wywiera dodatni wpływ na klasę	23
28.	„ przygotowuje młodzież do wykonywania zawodu	21
29.	„ umożliwia ozdobienie klasy	20
30.	„ walczy z podpowiadaniem i innymi występstwami uczniowskiemi	20
31.	„ ułatwia pracę nauczycielską	18
32.	„ uczy inicjatywy	17
33.	„ wyłania jednostki kierownicze	16
34.	„ podnosi poziom etyczny młodzieży	15
35.	„ tworzy różne instytucje szkolne	14
36.	„ stwarza jako prawodawca dla uczniów statuty, regulaminy itd.	11
37.	„ napędza wiarą we własne siły	10
38.	„ wywiera dodatni wpływ na postępy ucznia w nauce szkolnej	9
39.	„ wzmacnia energię	8
40.	„ kształtuje silną wolę	8
41.	„ uczy praktyczności	8
42.	„ wywiera dodatni wpływ na wychowanie	7
43.	„ tworzy opinię publiczną klasy, honor i godność jej	7
44.	„ rozwija zainteresowanie	6
45.	„ uczy sprawiedliwości społecznej	6
46.	„ umożliwia poznanie własnego „ja“	6
47.	„ uczy zaradności	5
48.	„ wyładowuje energię twórczą ucznia we właściwym kierunku	5
49.	„ doskonalą ucznia	5
50.	„ wnosi ideowość w życie młodzieży	5
51.	„ uczy taktyki życiowej, sztuki postępowania	4
52.	„ podnosi godność osobistą	4
53.	„ rozwija krytycyzm	4
54.	„ umożliwia wybór ucznia na odpowiednie stanowisko	4
55.	„ podnosi znaczenie szkoły	3
56.	„ daje uczniowi możność wypowiedzenia się	3
57.	„ potęguje odwagę	3
58.	„ wyrabia rzutkość, orientację	3
59.	„ zaprawia do altruizmu	3

b) Dział dodatkowy — obejmuje 194 czł. gł.

1. ogólnikowych (banalnych)

129

czł. gł.

2. rozstrzelonych (motywów, które skupiły mniej niż 3 czł. głosowych) 38
  3. wyjątkowych (pełnych polotu, jędrności itd.) 27
1. W obrębie działu zasadniczego (3215 czł. gł. w 59 mot.) górują liczebnie motywy:
    - a) główne — występujące conajmniej w 9 uczelniach (2737 czł. gł. t. j. 85% działu zasad. w 27 mot.) — nad motywami podrzędnymi, z których każdy występuje najwyżej w 8 uczelniach (478 cz. gł. w 32 mot.);
    - b) społeczne — określające znaczenie samorządu uczniowskiego dla wychowania socjalnego (1755 cz. gł. t. j. 55% działu zasad. w 12 ważniejszych mot.) — nad motywami jednostkowymi, które określają znaczenie jego dla wychowania indywidualnego (1460 czł. gł. w 47 mot., wśród których znajdują się również mniej ważne motywy społeczne. — Motywy społeczne: ważniejsze oraz mniej ważne, razem wzięte, górują tedy liczebnie w sposób zdecydowany nad motywami jednostkowymi (powyżej 55% działu zasad.);
    - c) teoretyczne — podnoszące w sposób rozumowany teoretyczny znaczenie wychowawcze samorządu uczniowskiego (2697 czł. gł. t. j. 84% działu zasad. w 50 mot.) — nad motywami praktycznymi, które podnoszą konkretne, praktyczne rezultaty pracy samorządowej (518 czł. gł. w 9 mot.);
    - d) życiowe — ujmujące znaczenie samorządu uczniowskiego dla późniejszego, pozaszkolnego życia (2208 czł. gł. t. j. 69% działu zasad. w 39 mot.) — nad motywami szkolnymi, które ujmują jego znaczenie dla życia szkolnego (1007 czł. gł. w 20 mot.).
  2. W obrębie działu życiowego (2208 czł. gł. w 39 mot.) górują liczebnie motywy:
    - osobowe — określające znaczenie samorządu uczniowskiego dla rozwoju osobowości wychowanków (1869 czł. gł. t. j. 82% działu życ. w 28 mot.) — nad motywami rzeczowymi, które określają jego znaczenie w innych kierunkach wychowania jednostki uczniowskiej (339 czł. gł. w 11 mot.).
  3. W obrębie działu szkolnego — (1007 czł. gł. w 20 mot.) górują liczebnie motywy:
    - a) międzyklasowe — podnoszące znaczenie samorządu uczniowskiego dla rozwoju życia ogólnoszkolnego uczniów (768 cz. gł. t. j. 77% działu szkol. w 14 mot.) — nad motywami klasowymi, które podnoszą znaczenie jego dla rozwoju życia klasowego wychowanków (239 czł. gł. w 6 mot.);

- b) ideowe — 55% działu szkol. w 14 mot.) — nad motywami organizacyjnymi, które ujmują jego znaczenie dla organizacji życia wychowanków (452 czł. gł. w 6 mot.).

### Krąg E: Dlaczego bierzesz udział w pracy samorządowej?

Nieliczne głosy uczniów, tłumaczące przyczynę udziału ich w pracy samorządowej nakrywają się z motywami wyjaśniającymi, dlaczego uczniowie są zwolennikami samorządu.

### Krąg F: Jakie dziedziny pracy samorządowej interesują cię szczególnie?

Krąg F obejmuje 2467 czł. gł., t. j. 1.37 na ucznia — 91 motyw., t. j. 0.051 na ucznia.

- a) Dział zasadniczy — obejmuje 2324 czł. gł., skupionych w 47 ważniejszych motywach.

	czł. gł.
1. Samopomoc koleżeńska	479
2. Koła naukowe	399
3. Sąd koleżeński	153
4. Praca społeczna	124
5. Pismo uczniowskie	107
6. Koło sportowe	102
7. Ozdobienie klasy	95
8. Sklep spółdzielczy	74
9. Imprezy samorządowe	71
10. Organizacja ładu klasowego	65
11. Życie koleżeńskie	51
12. Czerwony Krzyż	39
13. Samorząd klasowy	37
14. Biblioteka samorządowa	37
15. Czytelnia	36
16. Świetlica	31
17. Pokrywanie wydatków	31
18. Samorząd szkolny	31
19. Koło artystyczne	28
20. Gospodarka	27
21. Kasa oszczędności	26
22. Klub towarzyski	25
23. Problem samorządu	24
24. Harcerstwo	24
25. Organizacja ładu szkolnego	18
26. Organizacja zebrań klasowych	18
27. Prawodawstwo	17
28. Samowychowanie	16



	czł. gł.
29. Koło etyczne	15
30. Życie kulturalno-towarzyskie	15
31. Dobre wychowanie	14
32. Kształcenie charakteru	13
33. Zbliżenie ucznia do nauczycieli	10
34. Sodalicia Marjańska	8
35. Przewodnictwo	8
36. Usamodzielnienie	8
37. Wydawanie książek bibliotecznych	6
38. Nabycie ogłady towarzyskiej	6
39. Udoskonalenie się	5
40. Warsztaty	5
41. Sekretarstwo	4
42. Życie klasy	4
43. Skarbowość	4
44. Wychowanie młodszych	4
45. Nabycie pomocy naukowych	4
46. Hartowanie woli	3
47. Uświadamianie społeczne	3

b) Dział dodatkowy — obejmuje 143 czł. gł.

1. ogólnikowych	79
2. rozstrzelonych	64

1. W obrębie działu zasadniczego (2324 czł. gł. w 47 mot.) górują liczebnie motywy:

a) główne — (1767 cz. gł. t. j. 76% działu zasad. w 27 mot.) — nad motywami podrzędnymi (557 cz. gł. w 20 mot.):

b) społeczne — (1328 czł. gł. t. j. 57% działu zasad. w 13 ważniejszych mot.) — nad motywami jednostkowymi (996 cz. gł. w 24 mot., wśród których znajdują się również mniej ważne motywy społeczne). Motywy społeczne: ważniejsze oraz mniej ważne górują tedy liczebnie w sposób zdecydowany nad motywami jednostkowymi (powyżej 57% działu zasad.);

c) praktyczne — (1964 czł. gł. t. j. 85% działu zasad. w 33 mot.) — nad motywami teoretycznymi (360 człon. głos. w 14 mot.);

d) szkolne — (2132 czł. gł. t. j. 92% działu zasad. w 38 mot.) — nad motywami życiowymi (192 cz. gł. w 9 mot.).

2. W obrębie działu szkolnego (2132 czł. gł. w 38 mot.) górują liczebnie motywy:

a) międzyklasowe — (1455 czł. gł. t. j. 68% działu szkoln. w 24 mot.) — nad motywami klasowymi (677 czł. gł. w 14 mot.);

- b) organizacyjne — (1656 czł. gł. t. j. 78% działu szkoln. w 19 mot.) — nad motywami ideowymi (476 czł. gł. w 19 mot.).

Krag G: Jakie działy pracy samorządowej osiągnęły dodatnie wyniki?

Krag G obejmuje 874 czł. gł. t. j. 0.52 na ucznia — 58 motywów, t. j. 0.032 na ucznia.

Brak odnośnych danych szkoły L. 4.

- a) Dział zasadniczy — obejmuje 841 czł. gł. skupionych w 33 ważniejszych motywach.

	czł. gł.
1. Samopomoc koleżeńska	192
2. Koło naukowe	124
3. Sklep	71
4. Organizacja ładu klasowego	50
5. Ozdobienie klas	41
6. Pismo uczniowskie	40
7. Imprezy	30
8. Koło Sportowe	27
9. Praca społeczna	26
10. Czytelnia	25
11. Świetlica	24
12. Uspołecznienie	21
13. Sąd koleżeński	21
14. Samorząd klasowy	16
15. Życie koleżeńskie	16
16. Biblioteka	15
17. Klub	15
18. Czerwony Krzyż	14
19. Wychowanie	9
20. Harcerstwo	8
21. Dyżury uczniowskie	7
22. Samorząd szkolny	6
23. Prawodawstwo	6
24. Gospodarka	6
25. Warsztaty	5
26. Koło artystyczne	4
27. Skarbowość	4
28. Bufet samorz.	3
29. Organizacja karności	3
30. Walka z przestępstwami uczn.	3
31. Usamodzielnienie	3
32. Zbliżenie naucz. i uczniów	3
33. Zakup encyklopedji	3

- b) Dział dodatkowy — obejmuje 33 czł. gł. rozstrzelonych.
1. W obrębie działu zasadniczego (841 czł. gł. w 33 mot.) górują liczebnie motywy:
- a) głó wne — (519 czł. gł. t. j. 62% działu zasad. w 7 mot.) — nad motywami podrzędnymi (322 czł. gł. w 26 mot.);
  - b) społeczne — (487 czł. gł. t. j. 58% działu zasad. w 15 ważniejszych mot.) — nad motywami jednostkowymi (354 czł. gł. w 18 mot., wśród których znajdują się mniej ważne motywy społeczne). — Motywy społeczne: ważniejsze i mniej ważne górują tedy liczebnie w sposób zdecydowany nad motywami jednostkowymi (powyżej 58% działu zasad.);
  - c) praktyczne — (710 czł. gł. t. j. 84% działu zasadn. w 26 mot.) — nad motywami teoretycznymi (131 czł. gł. w 7 mot.);
  - d) szkolne — (779 czł. gł. t. j. 93% działu zasad. w 28 mot.) — nad motywami życiowymi (62 czł. gł. w 5 mot.).
2. W obrębie działu szkolnego (779 czł. gł. w 28 mot.) górują liczebnie motywy:
- a) międzyklasowe — (547 czł. gł. t. j. 70% działu szkol. w 19 mot.) — nad motywami klasowymi (232 czł. gł. w 9 mot.);
  - b) organizacyjne — (610 czł. gł. t. j. 73% działu szkoln. w 17 mot.) — nad motywami ideowymi (169 czł. gł. w 11 mot.).

Krąg H: Dlaczego jesteś przeciwnikiem samorządu uczniowskiego?

Krąg H obejmuje 108 czł. gł. t. j. 0.06 na ucznia — 16 motywów, t. j. 0.009 na ucznia.

a) Dział zasadniczy — obejmuje 98 czł. gł. skupionych, w 16 motywach.

	czł. gł.
1. Poczynania samorządowe są bezowocne	20
2. Nie wszyscy uczniowie biorą udział w pracy samorząd.	18
3. Na skutek walki o urzędy rozpada się jedność koleż.	15
4. Wybrani uczniowie są nietaktni, zrażają kolegów swą butą itd.	9
5. Zakres działania samorządu jest nader nikły	7
6. Wybrani nie posiadają autorytetu	5
7. Sąd koleżeński jest niesprawiedliwy, stronniczy	5
8. Działalność samorządu jest chaotyczna	5
9. Uczniowie nie dorośli do samorządu	4
10. Panuje gadulstwo, wiele słów, mało czynu	2
11. Wychowanie fizyczne jest niedostateczne, mało sportu	2



	czł. gł.
12. Słomiany ogień zapалу prędko gaśnie	2
13. Wybrani popełniają nadużycia	1
14. Nie mam korzyści z samorządu	1
15. Wybrani są szpiegami, donosicielami	1
16. Samorząd wywiera zły wpływ na postępy uczn. w nauce szkolnej	1

b) Dział dodatkowy obejmuje 10 cz. gł. ogólnikowych.

W obrębie działu zasadniczego (98 czł. gł. w 16 mot.) górują liczebnie motywy, dotyczące: wadliwości ustroju samorządowego, aktywizującego nieliczne, wybrane przez młodzież, jednostki — (69 czł. gł., t. j. 70% działu zasadn. w 7 mot.) — nad motywami innymi (29 czł. gł. w 9 mot.).

Krąg I: Co zarzucasz samorządowi uczniowskiemu?

Krąg I obejmuje 1973 czł. gł., t. j. 1.10 na ucznia — 100 motywów, t. j. 0.055 na ucznia.

a) Dział zasadniczy — obejmuje 1942 czł. gł., skupionych w 100 motywach.

	czł. gł.
1. Brak aktywizacji ogółu uczniowskiego	834
2. Wybrani uczniowie są względem kolegów nietaktowni, butni itd.	173
3. Wybrani uczniowie są nieudolni	168
4. Zakres działania samorządu jest nikły, wpływ profesorów zbyt wielki	92
5. Wybrani nie posiadają autorytetu	61
6. Organizacja i działalność samopomocy są wadliwe	56
7. Uczniowie nie są zżyci, brak koleżeństwa, przyjaźni	44
8. Nauczyciele nie uznają samorządu, ignorują jego uchwały	44
9. Świadomość samorządowa jest nikła	34
10. Organizacja i działalność sklepików niedomagają	29
11. „ „ kół naukowych są wadliwe	29
12. Praca samorządowa jest powierzchowna, polega na ściąganiu składek	24
13. Uczniowie nie płacą składek	19
14. Brak zgody i jedności w klasach	19
15. Sąd koleżeński jest stronnicy, niesprawiedliwy	18
16. Przestępstwa uczniowskie nie są wytypowane	17
17. Organizacja i działalność samorządów klasowych szwankują	17
18. Organizacja samorządu szkolnego niedomaga	15
19. Organizacja i działalność koła sportowego są wadliwe	14
20. Uczniowie uganiają się za urzędami	12
21. Praca społeczno-narodowa pozostawia wiele do życzenia	11

	czł. gł.
22. Zarządy samorządowe nie mają kontaktu z uczniami	8
23. Organizacja karności niedomaga	8
24. Samorząd przysparza więcej korzyści materialnych niż idealnych	8
25. Organizacja i działalność klubu towarzyskiego chromają	8
26. Niektórzy uczniowie piastują po kilka urzędów	8
27. Brak zbliżenia nauczyciela i ucznia	8
28. Organizacja i działalność Czerwonego Krzyża nie zadowalają	7
29. Brak, względnie mało zebrań klasowych	7
30. Organizacja ładu niedopisuje	7
31. „ imprez jest wadliwa	6
32. Uczniowie nie mają inicjatywy samorządowej	6
33. „ nie są uspołecznieni	6
34. Brak samorządowi jasno wytkniętego celu działania	6
35. Samorząd nie wychowuje człowieka	6
36. Praca samorządowa jest biurokratyczna	6
37. Panuje gadulstwo, wiele słów, mało czynu	5
38. Brak zebrań sprawozdawczych	5
39. Brak wyższego poziomu umysłowego	5
40. Przymusza się uczniów do należenia do samorządu	5
41. Brak podniesienia poziomu etycznego młodzieży	4
42. Rozdawnictwo lekcji szwankuje	4
43. Nauczycielstwo narzuca kandydatów przy wyborach samorządowych	4
44. Organizacja czytelní jest wadliwa	4
45. Samorządy klasowe nie współdziałają ze sobą	3
46. Uczniowie starsi nie dają dobrego przykładu młodszym	3
47. Samorząd nie wytępił kradzieży szkolnych	2
48. Uczniowie nie są obowiązkowi	2
49. Uczennice nie ubierają się przepisowo	2
50. Uczniowie wolą się bawić niż pracować	2
51. Praca samorządowa jest bezowocna	2
52. Brak sądu koleżeńskiego	2
53. Brak tolerancji wobec uczniów słabszych	2
54. Samorząd wpływa ujemnie na postępy w nauce szkolnej	2
55. Zbyt wiele pracy społecznej, którą można znaleźć poza szkołą	2
56. Władze samorządowe nie mogą karać	2
57. Opieka nad najmłodszymi jest niewystarczająca	2
58—100 motywy pojedyncze: Uczennice przemycają się na obiady świetlicowe. Uczniowie wykonywują czynności samorządowe z wyboru a nie z własnej chęci. Niektórzy uczniowie są przeciążeni. Ozdabianie sal szkolnych jest opieszale. Samorząd nie zajmuje się uczniami pozamiejscowymi. Samorząd nie zajmuje się uczniami lęklivymi.	

Biblioteka samorządowa nie wydaje książek do domu. Uczniowie nie są pracowici. Uczniowie nie są gruntowni. Zwierzęta na kole przyrodniczym są nieregularnie żywione. Mało pracy nad doskonaleniem jednostki i grupy. Żąda się zbyt wiele od ucznia. Samorządy klas wyższych są beztreściowe. Samorząd nie zajmuje się życiem ucznia. Brak poprawy charakteru. Samorząd niesłusznie wprowadza się dopiero do klas wyższych. Praca samorządowa jest szablonowa, mało twórcza. Młodzież nie dojrzała do samorządu. Mało praw, wiele obowiązków. Brak punktualności. Nie wolno należeć do organizacji pozaszkolnych. Samorząd nie zajmuje się nowymi uczniami. Brak frekwencji na zebraniach samorządowych. Uczniowie kpią z samorządu. Premje na płacenie składek są nieodpowiednie. Każdy stara się jak najwięcej wziąć a jak najmniej dać. Zakazuje się wydawania pisma uczniowskiego. Samorząd nie zajmuje się chorobliwym stosunkiem młodzieży do problemów seksualnych. Samorząd nie zajmuje się chorobliwym stosunkiem młodzieży do problemów życia. Uczniowie są przeciążeni lekturą. Samorząd nie zajmuje się uczniami wyjątkowymi, indywidualnościami. Faworyzuje się niektóre klasy. Wolne popołudnie od przygotowania lekcji nie zwalnia z lekcji. Uczniowie nie mają możliwości szczerego wypowiedzenia się. Gospodarka samorządowa jest nieudolna. Brak wspólnej pracy uczniów. Statuty, regulaminy są niepotrzebne. Organizacja i działalność koła artystycznego są wadliwe. Życie towarzysko-oświatowe nieudolne. Reprezentanci uczniów nie interweniują często u nauczycieli w wypadkach wskazanych. Zachowanie się uczniów jest często niemożliwe. Uczniowie zdradzają idee harcerstwa. Mało życia.

b) Dział dodatkowy — obejmuje 31 czł. gł. wyjątkowych o motywach analogicznych do motywów powyższych, rozprawionych jednak z połosem, jędrnością itd.

W obrębie działu zasadniczego (1942 czł. gł. w 100 mot.) górują liczebnie motywy:

a) główne — (1553 czł. gł., t. j. 78% działu zasadn. w 12 mot.) — nad podrzędnymi (389 czł. gł. w 88 mot.), — nadto motywy dotyczące

b) wadliwości ustroju samorządowego, aktywizującego nieliczne, wybrane przez młodzież jednostki — (1484 czł. gł., t. j. 77% działu zasadn. w 38 mot.) — nad motywami innymi, które odnoszą się do:

1. poszczególnych instytucji samorządowych — (198 czł. gł., t. j. 10% działu zasadn. w 11 mot.),



2. stosunku nauczycielstwa do samorządu — (151 czł. gł., t. j. 7% działu zasad. w 6 mot.),
3. wychowania uczniów — (56 czł. gł., t. j. 3% działu zasad. w 16 mot.),
4. stosunku do pewnych kategorii uczniów — (10 czł. gł., t. j. 1% działu zasad. w 8 mot.), — nadto
5. innych, różnorodnych spraw szkolnych — (43 czł. gł., t. j. 2% działu zasad. w 21 mot.).

Krag K. Dlaczego nie bierzesz udziału w pracy samorządowej?

Krag K obejmuje 633 czł. gł., t. j. 0.34 na ucznia — 80 motywów, t. j. 0.044 na ucznia.

W zestawieniu poniższem nie uwzględniono argumentacji klasy VIII, uzasadniającej brak udziału w pracy samorządowej, o ile tłumaczą się oni brakiem czasu lub innymi względami, związanymi z zbliżającym się egzaminem dojrzałości. Przytaczamy natomiast wszystkie inne motywy:

	czł. gł.
1. Nie wybrano mnie	144
2. Nie mam czasu	107
3. Brak samorządów klasowych	86
4. Brak aktywizacji ogółu	31
5. Brak terenu pracy	17
6. Zła organizacja całości	15
7. Nie wiem, czym jest samorząd	14
8. Brak mi wiary we własne siły	14
9. Nie interesuje mnie	13
10. Dopuszcza się do urzędów jedynie uczniów klas wyższych	11
11. Samorząd ma szczupły zakres działania	11
12. Daleko mieszkam	10
13. Wiele mi się nie podoba	8
14. Jestem przeciwnikiem samorządu	8
15. Brak mi warunków	7
16. Jestem zbyt młody	7
17. Niema zebrań klasowych	7
18. To nie jest właściwie samorząd klasowy	7
19. Brak mi energii	6
20. Nie nadaję się	6
21. W klasie jest chaos, bałagan	6
22. Wybrani uczniowie są nietaktowni	6
23. Koledzy nie są życzliwi	5
24. Z powodów niezależnych	5
25. Jestem nowym uczniem	3
26. Nie biorę udziału, lecz interesuję się	3
27. Nie mogę wyjawiać	3
28. Praca samorządowa jest bezowocną	3

	czł. gł.
29. Nie warto	3
30. Nie wiem	3
31. Wybrani są niezdolni	3
32. Wybrani nie traktują sprawy poważnie	3
33. Nie znają mnie	2
34. Nie chcę	2
35. Z lenistwa	2
36. Jestem słaby uczeń	2
37. Nie uganiam się za zaszczytami	2
38. Samorząd to pole działania wybranych jednostek	2
39. Nie dopuszcza się młodszych	2
40. Mam inne zajęcie	2
41. Mało imprez	2
42. Brak czynu	2

43—80 po jednym członie: Chcę dopuścić do pracy innych. Brak mi doświadczenia. Nie umiem wybijać się. Obojętna mi sprawa samorządu. Odpowiadam za siebie. Samorząd nie lubi rad. Jestem chorowity. Dziewczeta nie mają zdolności organizacyjnej. Koła naukowe źle funkcjonują. Brak treści. Samorząd klasowy jest źle zorganizowany. Składka jest zbyt wysoka. Nie doceniałem dotychczas działalności samorządu. Brak mi wytrwałości. Jestem przeciwnikiem dyżurów uczniowskich. Zajmując się pewnym działem pracy samorządowej, zatracam obraz całości. Jestem apatyczny. Wybrano mnie do zarządu instytucji, który próżnuje. Nie lubię członków centrali. Z zewnątrz obserwując mogę krytyką zmuszać zarząd do działania. Z powodu przymusu należenia do samorządu. Brak pracy samorządowej jasno wytkniętego celu. Nie znoszę autorytetu. Paraliżowano moje zabiegi. Jestem sobie zwyczajny członek gminy. Zniechęciłem się. Brak mi sprytu. Praca jest zbyt trudna. Nie mam z kim pracować. Z powodu nadużyć kolegów. Jestem przeciążony różnymi obowiązkami. Boję się odpowiedzialności. Można być biernym a w przyszłości dobrym ideowcem. Z powodu wymyślań profesorów. Nie chcę być pośmiewiskiem. Nie zgadzam się z metodami pracy samorządowej. Mało idei. Samorząd nie ma warunków rozwoju.

W obrębie powyższych odpowiedzi (633 czł. gł. w 80 mot.) górują liczebnie motywy:

podrzedne — (344 czł. gł. t. j. 55% ogółu odpow. w 75 mot.) — nad motywami głównymi (289 czł. gł. w 5 mot.) — przy czym motywy, dotyczące wadliwości ustroju samorządowego, aktywizującego nieliczne, wybrane przez młodzież jednostki — (317 czł. gł. t. j. 50% ogółu

odpow. w 39 mot.) — równoważą się liczebnie z motywami innymi, które odnoszą się do:

1. przeciążenia uczniów — (130 czł. gł. t. j. 20% ogółu odpow. w 7 mot.);
2. braku wzgl. wadliwości samorządu klasowego — (107 czł. gł. t. j. 17% ogółu odpow. w 5 mot.);
3. braku odpowiedniego stosunku nauczycielstwa do uczniów — (12 czł. gł. t. j. 2% ogółu w 2 mot.);
4. przerostu indywidualizmu uczniowskiego — (7 czł. gł. t. j. 1% ogółu odpow. w 7 mot.) — nadto
5. innych niedomagań samorządu — (60 cz. gł. t. j. 10% ogółu odpow. w 20 mot.).

Krag L: Jakie reformy uważasz za wskazane celem osiągnięcia zmiany na lepsze?

Krag L obejmuje 2339 czł. gł. t. j. 1.30 na ucznia — 82 motywów t. j. 0.045 na ucznia.

Brak odnośnych danych szkoły L. 4.

a) Dział zasadniczy — obejmuje 2277 czł. gł., skupionych w 82 motywach.

czł. gł.

1. Należy zaktywizować wszystkich uczniów	1922
2. Należy rozszerzyć zakres działania samorządu	63
3. „ usprawnić pracę wybranych uczniów	23
4. „ powiększyć autorytet wybranych uczniów	22
5. „ zreorganizować sklep spółdzielczy	18
6. „ „ samopomoc koleżeńską	17
7. „ uruchomić wzgl. zreorganizować koła naukowe	17
8. „ skłonić nauczycieli do uznania samorządu, respektowania jego uchwał itd.	12
9. „ stworzyć sąd koleżeński	10
10. „ „ wzgl. zreorganizow. klub towarzyski	10
11. „ „ pismo uczniowskie	8
12. „ ożywić koło sportowe	8
13. „ zbliżyć nauczycieli do uczniów	8
14. „ stworzyć koło artystyczne	7
15. „ nauczyć taktu wybranych uczniów	7
16. „ stale kontrolować wybranych uczniów	7
17. „ uruchomić bibliotekę	6
18. „ „ koło pracy społecznej	5
19. „ powierzać wybranym pracę nieprzeciążającą ich	5
20. „ wciągnąć do pracy samorządowej rodziców	5
21. „ pogłębić pracę społeczną	4
22. „ nawiązać stosunki z samorządami innych szkół	4



23.	Należy pozostawić wychowawcom mianowanie zarządów klasowych, organa samorządu szkolnego winna młodzież nadal wybierać	4
24.	„ podwyższyć poziom umysłowy	3
25.	„ zwalczać biurokracyzm	3
26.	„ dopuścić do zarządu głównego młodszych	3
27.	„ zbliżyć zarządy do uczniów	2
28.	„ specjalizować uczniów	2
29.	„ wykryć nowe źródła dochodu na pokrycie wydatków samorządowych	2
30.	„ wzmocnić organizację karność	2
31.	„ dać Czerwonemu Krzyżowi nowy program	2
32.	„ powołać samorząd do życia jedynie na skutek inicjatywy uczniów	2
33.	„ zezwolić uczniom do należenia do organizacji pozaszkolnych	2
34.	„ stworzyć wzgl. zmienić statut	2
35.	„ odnosić się do poczynañ samorządowych z wyrozumiałością, cierpliwość	2
36.	„ wprowadzić sąd klasy	2
37.	„ znieść poprawę wypracowań piśmiennych przez uczniów	2
38.	„ wprowadzić system daltonski	2
39.	„ „ wieczory recenzyjne	2
40.	„ ustanowić żelazną dyscyplinę	2
41.	„ urządzić bufet samorządowy	2
42.	„ zreorganizować sąd koleżeński	2
43.	„ podnieść etycznie młodzież	2
44.	„ opanować hebesów	2
45.	„ znieść urząd dyżurnych	2
46.	„ stworzyć świetlicę	2

i głosy pojedyncze 47—82: Należy wychowywać nowego człowieka. Należy stworzyć koło etyczne. Należy wybierać dyżurnych rzadziej. Należy wybierać dyżurnych częściej. Należy zarządzić plebiscyt samorządowy. Należy co tydzień wywieszać w klasach tabliczki z złotymi myślami polskich autorów. Należy odgraniczyć zakres działania samorządu klasowego od szkolnego. Należy rozszerzyć zakres pracy kulturalnej. Należy odbywać częściej posiedzenia zarządu głównego. Należy ułożyć program pracy samorządowej. Należy obniżyć składkę. Klasa ma wybierać orędownika i ulubieńca. Należy oddać notowanie spóźnień samorządowi. Należy stworzyć wypożyczalnię pism. Należy zająć się rozwiązaniem problemu seksualnego młodzieży. Należy dać samorządowi władzę karania. Należy usunąć najgorszych. Należy na

zebraniach dać pierwszeństwo sprawom samokształcenia nad sprawami aktualnymi. Należy stworzyć komisję dla badania samorządu w różnych szkołach. Należy ustawić kontrolę nad rozdawaniem lekcji. Należy powołać do życia kurs dla korepetytorów uczniowskich. Należy ułatwiać krytykę. Należy stworzyć hufiec szkolny. Należy zrezygnować z kary wykluczenia z samorządu. Należy umożliwić wybijanie się kierowniczych jednostek. Należy ułożyć regulamin ramowy. Należy czytać często uczniom regulaminy. Należy pozwolić uczniom starszych klas jawnie palić papierosy. Należy pracę samorządową pogłębić i rozszerzyć. Należy urządzać pogadanki przedwyborcze. Należy stworzyć orkiestrę. Należy uczęszczać zbiorowo do teatru. Należy podzielić klasy na grupy i na czele każdej z nich postawić zdolniejszego ucznia jako pomocnika nauczyciela. Należy wzorować się na samorządzie innej szkoły. Należy zakazać należenia uczniom do większej ilości organizacji samorządowych niż 2-ch. Należy obniżyć gorączkę sportu.

b) Dział dodatkowy obejmuje 62 czł. gł.:

„Nie trzeba reform“.

W obrębie działu zasadniczego (2277 czł. gł. w 82 mot.) górują liczebnie motywy:

a) główne — (2002 czł. gł. t. j. 91% działu zasad. w 3 mot.) — nad motywami podrzędnymi (275 czł. gł. w 79 mot.) nadto motywy dotyczące

b) wadliwości ustroju samorządowego, aktywizującego nieliczne wybrane przez młodzież jednostki — (1998 czł. gł. t. j. 87% działu zasad. w 11 mot.) — nad motywami innymi, które odnoszą się do:

1. stosunku nauczycielstwa do uczniów i samorządu — (111 czł. gł. t. j. 5% działu zasad. w 17 mot.);
2. poszczególnych instytucji samorządowych — (110 czł. gł. t. j. 5% działu zasad. w 17 mot.);
3. wychowania uczniów — (12 czł. gł. t. j. 1% działu zasad. w 8 mot.) — nadto
4. innych, różnorodnych spraw szkolnych — (46 czł. gł. t. j. 2% działu zasad. w 29 mot.).

Krağ M: Jak można wszystkich uczniów pociągnąć do pracy samorządowej?

Krağ M obejmuje 1922 czł. gł. t. j. 1.08 na ucznia — 49 motywów, t. j. 0.027 na ucznia.

a) Dział zasadniczy — obejmuje 1821 czł. gł., skupionych w 49 motywach.

	czł. gł.
1. Należy uświadamiać uczniów o istocie i zadaniach samorządu	440
2. Należy urozmaicać pracę samorządową imprezami	154
3. „ każdemu uczn. przydzielić odpowiednią pracę	146
4. „ wybierać odpowiednie, godne jednostki	141
5. „ pociągnąć uczniów owocną pracą	100
6. „ często zdawać sprawę z działalności samorządu	96
7. „ urządzać jak najczęściej zebrania uczniowskie	87
8. „ rozbudować samorząd, stworzyć nowe działy pracy	86
9. „ stworzyć, zreorganizować wzgl. położyć punkt ciężkości na samorządy klasowe	73
10. „ przysparzać uczn. korzyści materj. lub idealne	50
11. „ oddziaływać przykładem	49
12. „ zacieśniać stosunki koleżeńskie	47
13. „ podzielić pracę samorząd. na mniejsze odcinki	41
14. „ wybierać częściej	38
15. „ zainteresować uczniów problemem samorządu	36
16. „ zreorganizować samorząd	36
17. „ wybierać coraz to innych uczniów	26
18. „ zająć się szczególnie wychowaniem młodszych	26
19. „ zwrócić się do nauczycieli z prośbą o poparcie	20
20. „ rozszerzyć krąg wspólnej pracy uczniów	14
21. „ zachęcać uczniów pochwałą, nagrodą	13
22. „ wprowadzić system ochotniczego zgłaszania się uczniów do pracy	10
23. „ stworzyć atmosferę społeczną	10
24. „ spowodować żywszą współpracę zarządu głównego z uczniami i klasami	10
25. „ wybierać większą ilość funkcjonariuszy	8
26. „ powierzać jeden urząd jednemu uczniowi	7
27. „ słabszych uczniów powoływać na pomocników zdolniejszych	7
28. „ wdrożyć uczn. do regularnego płacenia składek	7
29. „ odciążyć uczniów w nauce szkolnej	6
30. „ zjednoczyć samorządy klasowe	4
31. „ przenieść pracę ideową pozaszkolną na grunt szkolny	4
32. „ urządzać konkursy	4
33. „ pobudzać ambicję, rywalizację	3
34. „ usunąć przymus należenia do samorządu	3
35. „ wybierać jednomyślnie	2
36. „ urządzać ankiety na tematy samorządowe	2



37—49 motywy pojedyncze: Zobowiązywać osobiście do pracy samorządowej. Pociągać radą a nie rozkazem. Powoływać projektodawców do realizowania swych projektów. Wprowadzić lekturę utworów treści samorządowej. Zarzucić system zalecanych kandydatur przy wyborach. Zerwać z systemem wyborów. Ustanowić wolne od przygotowania lekcji popołudnie przeznaczone dla zebrań samorządowych. Zachęcać w młodszych klasach szafowaniem godności, w starszych uświadamianiem korzyści. Wprowadzić patronat młodzieży starszej w stosunku do młodszej. Od czasu do czasu ustanawiać dni propagandy samorządowej. Uzdrowić wadliwie funkcjonujące instytucje samorządowe. Działać jasno i szczerze. Uświadomić uczniów, że samorząd to ucieczka przed zbyt wielkim wpływem nauczycieli.

b) Dział dodatkowy — obejmuje 101 czł. gł.

- |   |    |
|---|----|
| 1. sceptycznych — „Nie można wszystkich uczniów pociągnąć do pracy“ | 70 |
| 2. dziwacznych  | 31 |

W obrębie działu zasadniczego (1821 czł. gł. w 49 mot.) górują licznie motywy:

głównie — (1699 czł. gł. t. j. 93% działu zasad. w 20 mot.) — nad motywami podrzędnymi (122 czł. gł. w 29 mot.). Ponadto możemy wyróżnić motywy, dotyczące:

1. krzewienia idei samorządowej — (578 czł. gł. t. j. 31% działu zasad. w 8 mot.);
2. ulepszenia organizacji samorządowej — (487 czł. gł. t. j. 26% działu zasad. w 16 mot.);
3. należytej obsady godności samorządowych — (200 czł. gł. t. j. 11% działu zasad. w 3 mot.);
4. urozmaicenia pracy samorządowej — (176 czł. gł. t. j. 8% działu zasad. w 6 mot.);
5. zbliżenia uczniów do siebie — (158 czł. gł. t. j. 8% działu zasad. w 4 mot.);
6. powiększenia wydajności pracy samorządowej — (150 czł. gł. t. j. 8% działu zasad. w 2 mot.) — nadto
7. innych spraw samorządowych — (72 czł. gł. t. j. 4% działu zasad. w 10 mot.).

#### Ad A—M.

Kręgi A—M dzielimy na trzy bloki: 1. przeciwny; 2. pozytywny; 3. negatywny.

## Ad 1. Blok przeciwny.

Blok przeciwny obejmuje odpowiedzi uczniów na pytania: Czy jesteś zwolennikiem samorządu uczniowskiego? (A) Czy bierzesz udział w życiu samorządowym? (B) Czy samorząd uczniowski spełnił naogół swe zadanie? (C). — Odpowiedzi te stanowiące członki alternatywy (tak lub nie) dadzą się sobie przeciwstawić.

Tablica 4.

Uczniowie zajmujący stanowisko							
Kręgi	pozytywne %		negatywne %		Bez odpow. %		Ogółem
A	1661	93	111	6	18	1	1790
B	888	49	807	45	95	6	1790
C	1097	62	311	17	382	21	1790
Razem	3646	68	1229	23	495	9	1790

1. Największa stosunkowo ilość uczniów uważa się za zwolenników samorządności (A), — mniejsza ocenia naogół dodatnio poczynania samorządowe odnośnie uczelni (C), — najmniejsza zaś przyznaje się do udziału w pracy samorządowej danego zakładu naukowego (B). — Odwrotnie co do uczniów, zajmujących stanowisko negatywne.

2. Najwięcej stosunkowo uczniów nie odpowiada na pytanie: Czy samorząd uczniowski spełnił naogół swe zadanie? (C), — mniej na pytanie: Czy bierzesz udział w życiu samorządowym? (B); — najmniej zaś na pytanie: Czy jesteś zwolennikiem samorządu uczniowskiego? (A).

## Ad 2. Blok pozytywny.

Blok pozytywny obejmuje odpowiedzi uczniów na pytania: Dlaczego jesteś zwolennikiem samorządu uczniowskiego? (D). Dlaczego bierzesz udział w pracy samorządowej? (E). Jakie dziedziny pracy samorządowej interesują cię szczególnie? (F). Jakie działy pracy samorządowej osiągnęły dodatnie wyniki? (G). — Odpowiedzi te ujawniają stosunek pozytywny do samorządu uczniowskiego, wzgl. jego poczynañ.

Tablica 5.

Kręgi	Wszelkie głosy			
	Człony	średnio	Motywy	średnio
D	3409	1.90	91	0.051
F	2467	1.37	91	0.051
G	874	0.52	58	0.032
Ogółem	6750	3.79	240	0.134

1. Największą stosunkowo ilość czł. gł. skupia krąg D (E), — średnią krąg F — najmniejszą krąg G. — Najszerszą jest tedy argumentacja uzasadniająca samorząd uczniowski (D, E) — ciałniejsze wywody określające zainteresowania samorządowe uczniów (F) — najwęższe dane ustalające niewątpliwe rezultaty działalności samorządu uczniowskiego (G).

2. Kręgi D (E) i F skupiają równe ilości motywów — mniejszą od nich liczbę motywów koncentruje krąg G. — Argumenty uzasadniające samorząd uczniowski (D, E) oraz określające zainteresowanie samorządowe uczniów (F) są równie żywe — żywsze od wywodów ustalających niewątpliwe zasługi samorządu uczniowskiego (G).

Tablica 6.

Kręgi	G ł o s y		z a s a d n i c z e							
	łą c z n e członcy	%	g ł ó w n e członcy	%	ważniejsze członcy	społ. %	praktyczne członcy	%	s z k o l n e członcy	%
D	3215	100	2737	85	1755	55	518	16	1007	31
F	2324	100	1767	76	1328	57	1964	85	2132	92
G	841	100	519	62	487	58	710	84	779	93
Ogółem	6380	100%	5023	79%	3570	56%	3192	50%	3918	62%

Tablica 7.

	G ł o s y		s z k o l n e			
	łą c z n e członcy	%	m i ę d z y k l a s o w e członcy	%	o r g a n i z a c y j n e członcy	%
	1007	100	768	77	452	45
	2132	100	1455	68	1656	78
	779	100	547	70	610	73
Ogółem	3918	100%	2770	71%	2718	70%

1. Argumenty uczniowskie uzasadniające samorząd uczniowski (D) oraz nieliczne głosy uczniów motywujące udział ich w pracy samorządowej (E) są naogół identyczne. — Głównymi motywami są uspołecznienie i usamodzielnienie młodzieży szkolnej.

2. Motywy zainteresowania uczniów poszczególnymi dziedzinami pracy samorządowej (F) oraz uznania rezultatów działalności samorządu danej szkoły (G) odpowiadają sobie wzajemnie. — Są one przeważnie społeczne, praktyczne, szkolne, w obrębie zaś motywów szkolnych międzyklasowe, organizacyjne. — Głównymi motywami są samopomoc koleżeńska, koła naukowe, oraz organizacja i działalność samorządu klasowego.

3. Argumenty uczniowskie uzasadniające samorząd uczniowski (D) — (oraz udział w pracy samorządowej E), określające zainteresowania samorządowe uczniów (F) oraz ustalające niewątpliwe rezultaty działalności samorządu (G) mają przeważnie treść spo-



l e c z n ą, — w obrębie zaś motywów szkolnych — międzykla-  
s o w ą.

4. Argumenty uczniowskie uzasadniające samorząd uczniowski (D) — (oraz udział w pracy samorządowej E), a motywy określające zainteresowanie samorządowe uczniów (F), oraz ujawniające, jakie dziedziny pracy samorządowej cieszą się szczególnie uznaniem młodzieży (G) różnią się od siebie znacznie. Podczas gdy pierwsze są przeważnie teoretyczne, życiowe, są drugie przede wszystkim praktyczne, szkolne. — W obrębie motywów szkolnych zaś są pierwsze głównie ideowe, drugie zaś organizacyjne. — (W obrębie motywów życiowych dają się z pośród wywodów uzasadniających samorząd uczniowski (A) wyodrębnić motywy kompleksu osobowego.)

### Ad 3. Blok negatywny.

Blok negatywny obejmuje odpowiedzi uczniów na pytania: Dlaczego jesteś przeciwnikiem samorządu uczniowskiego? (H). Co zarzucasz samorządowi uczniowskiemu? (I). Dlaczego nie bierzesz udziału w pracy samorządowej? (K). Jakie reformy uważasz za wskazane celem osiągnięcia zmiany na lepsze? (L). Jak można wszystkich uczniów pociągnąć do pracy samorządowej? (M). — Odpowiedzi te ujawniają stosunek negatywny, wzgl. krytyczny do poczynañ samorządu uczniowskiego oraz zawierają propozycje reform i ulepszeń.

Tablica 8.

#### Wszelkie głosy

Kręgi *	członcy	średnio	motywy	średnio
H	108	0.06	16	0.009
I	1973	1.10	100	0.055
K	633	0.34	80	0.044
L	2339	1.30	82	0.045
Ogółem	5053	2.80	278	0.15

1. Największą stosunkowo ilość członów skupia krąg L, — mniejszą krąg I, — mniejszą od niego krąg K, — najmniejszą zaś krąg H. Najszerze są tedy propozycje reform samorządowych (L), — mniej rozległe uwagi krytyczne, odnoszące się do samorządu (I), — ciśniejsze od nich wywody, tłumaczące brak udziału uczniów w pracy samorządowej (K), — najwęższe argumenty, zwalczające samorząd uczniowski (H).

2. Największą stosunkowo ilość motywów skupia krąg I, — średnią kręgi K, L, — najmniejszą krąg H. — Najżywsze są tedy uwagi krytyczne, odnoszące się do samorządu uczniowskiego

\* Krąg M został pominięty, mieści się bowiem w kręgu L.

(I), mniej żywe wywody, tłumaczące brak udziału uczniów w pracy samorządowej (K) oraz propozycje reform samorządowych (L), — najmniej żywe argumenty, zwalczające samorząd uczniowski (H).

Tablica 9.

Z a s a d n i c z e			g ł o s y		
Kregi	ł ą c z n e		g ł ó w n e		
	członcy	%	członcy	%	
H	98	100	0	0	
I	1942	100	1553	78	
K	633	100	289	45	
L	2277	100	2002	91	
Ogółem	4950	100%	3841	78%	

Z a s a d n i c z e g ł o s y o d n o s z ą c e s i ę d o								
ustroju samorządowego, aktywizującego		poszczeg. instyt. samorządowych		stosunku naucz. do uczniów		i innych zaniedb.		
nieliczne, wybrane przez młodz. jednostki								
członcy	%	członcy	%	członcy	%	członcy	%	
69	70	0	0	0	0	29	30	
1484	77	198	10	151	7	109	6	
317	50	0	0	12	2	304	48	
1998	87	110	5	111	5	58	3	
Ogółem	3868	78%	308	6%	274	5%	500	11%

1. Argumenty uczniowskie, zwalczające samorząd uczniowski (H) i uwagi krytyczne, odnoszące się do niego (I), są analogiczne. Z tych samych przesłanek wyciągają jednak uczniowie różnorodne wnioski: jedni deklarują się jako przeciwnicy samorządu uczniowskiego (H), inni zadowolają — jako zwolennicy samorządności — krytyką urządzeń samorządowych (I).

2. Argumenty uczniów, zwalczające samorząd uczniowski (H), i uwagi krytyczne, odnoszące się do niego (I), pozostają w łączności z wywodami, wyjaśniającymi brak udziału w pracy samorządowej (K). — Uczniowie tłumaczą bierność swą (K) tem, że są przeciwnikami samorządu uczniowskiego (H), wzgl., że są niezadowoleni z jego działalności (I).

3. Argumenty uczniowskie, zwalczające samorząd uczniowski (H), uwagi krytyczne, odnoszące się do niego (I) i wywody, tłumaczące brak udziału w pracy samorządowej (K), pozostają w łączności z propozycjami reform, zmian i ulepszeń samorządu uczniowskiego (L). — Uczniowie proponują reformy (L) dla usunięcia różnych niedomagań samorządu, wyszczególnionych w argumentach, zwalczających samorząd (H), uwagach krytycznych, odnoszących się do niego (I) oraz wywodach, tłumaczących brak udziału w pracy samorządowej (K).

4. Najważniejszym motywem, występującym w ramach argumentacji, zwalczającej samorząd uczniowski (H), krytykującej jego

poczynania (I), głównym powodem bierności uczniowskiej (H), zasadniczą treścią wszelkich propozycji reform, zmian i ulepszeń samorządu (L), prowadzących w szczególności do zaktywizowania każdej jednostki uczniowskiej (M), jest motyw krytyki względnie konieczności przebudowy systemu organizacyjnego samorządu, polegającego na powoływaniu drogą majoralnego głosowania wybranych przez uczniów nielicznych stosunkowo jednostek — do wykonywania określonych czynności urzędowych w imieniu i dla dobra społeczności uczniowskiej.

#### Ad 1—3 kręgów A—M.

Uwagi, odnoszące się do pełnego materiału ankietowego ogółu młodzieży odnoszących szkół — zawartego w ramach bloków przeciwnego, pozytywnego i negatywnego.

Tablica 10.

#### Wszelkie głosy.

Kręgi bloku	człony	średnio	motywy	średnio
pozytywnego	6.750	3.79	240	0.13
negatywnego	5.053	2.80	278	0.15
Ogółem	11.803	6.59	518	0.28

1. Wywody bloku pozytywnego odnoszą się przeważnie do teorii i idei samorządu uczniowskiego — natomiast głosy bloku negatywnego zajmują się przeważnie konkretnymi problemami samorządu danej uczelni.

2. Człony głosowe bloku pozytywnego są liczniejsze od członów bloków negatywnego. Uczniowie tedy szerzej uzasadniają samorząd uczniowski (udział w pracy samorządowej), określają swe zainteresowania samorządowe oraz podnoszą z uznaniem niektóre rezultaty działalności samorządowej — niż zwalczają samorząd, krytykują jego poczynania, tłumaczą bierność swą, oraz proponują reformy i ulepszenia dla osiągnięcia zmiany na lepsze.

3. Motywy bloku negatywnego są liczniejsze od motywów bloku pozytywnego. Uczniowie tedy żywiej zwalczają samorząd, krytykują jego poczynania, tłumaczą bierność swą, oraz proponują reformy i ulepszenia dla osiągnięcia zmiany na lepsze — niż uzasadniają samorząd uczniowski (udział w pracy samorządowej), określają swe zainteresowania samorządowe oraz podnoszą z uznaniem niektóre rezultaty działalności samorządowej.

4. Uwagi odnoszące się do bloku przeciwnego j. wyż., str. 21, tabl. 4.



Tablica 11.

## Zasadnicze głosy.

Kręgi bloku	łączne człon	%	główne człon	%
pozytywnego	6.380	100	5.023	78
negatywnego	4.950	100	3.844	78
Ogółem	11.330	100%	8.967	78%

Członcy główne bloków pozytywnego i negatywnego, wziętych oddzielnie, stanowią ten sam odsetek odnośnych głosów zasadniczych, łącznych. Wywody uczniów są tedy w ramach obu bloków pozytywnego i negatywnego równomiernie zwarte, scalone, skonsolidowane.

#### IV. Poglądy młodzieży szkolnej na poszczególne problemy samorządowe.

Poglądy młodzieży na poszczególne problemy samorządowe możnaby ująć przy uwzględnieniu ogólnych prądów, nurtujących ją, oraz wywodów wybitniejszych jednostek, w następujący sposób:

1. Cel samorządu: Celem organizacji samorządu uczniowskiego jest głównie uspołecznienie młodzieży, na dalszym planie jej usamodzielnienie. Uspołecznienie to określają uczniowie niejednokrotnie jako uobywatelenie lub unarodowienie wychowanków.

2. Powstanie, rozwój i charakter samorządu: W wypowiedzeniach uczniów pojawiają się następujące poglądy:

a) Samorząd powinien powstać z inicjatywy uczniów, ewentualnie z inicjatywy nauczycieli po zasięgnięciu opinii uczniów w drodze plebiscytu.

b) Rozwój samorządu ma się dokonywać po linii potrzeb i zamysłów uczniowskich pod nieustannym nadzorem nauczycieli, wykonujących swe czynności opiekuńcze umiejętnie i taktownie.

c) Praca samorządowa musi być wolna od szablonu, zawsze żywa, pomysłowa, barwna.

d) Praca samorządowa winna być rzeczowa, pozbawiona balastu gadulstwa i częzej retoryki.

e) Praca samorządowa winna być prosta, jasna i szczerą, jednym słowem taka, by młodzież, która nie znosi braku prostoty, jasności i szczerości, mogła się rzeczywiście wyżyć w jej ramach, czuć się dobrze i niewymuszanie.

f) Praca samorządowa winna być skromna, nie należy żądać od uczniów zbyt wiele, pracować należy cicho, z umiarem, bez szumnych zapowiedzi, z których zazwyczaj nic nie wychodzi. Działać należy wytrwale, jednostajnie, nic bowiem gorszego, niż słomiany ogień zapалу, który częstokroć charakteryzuje poczynania młodzieży w pierwszej fazie pracy samorządowej.

3. **Nawiązanie do tradycji:** Jeden z uczniów (nawiązując do tradycji samorządu w szkołach Komisji Edukacji Narodowej) proponuje system powoływania z pomiędzy celniejszych wychowanków pomocników nauczycieli, którzyby wyręczali ich w wykonywaniu różnych prac organizacyjnych, pedagogicznych i dydaktycznych na terenie szkoły.

4. **Ustrój samorządu:** Uczniowie pojmują przeważnie samorząd jako rodzaj uczniowskiego państewka, gminy, niekiedy spółdzielni, bratniej pomocy itd.

5. **Samorząd klasowy:** Młodzież uważa przeważnie samorząd klasowy za podstawę organizacji samorządu w szkole. (Uczelnie, które zadawała się jedynie samorządem szkolnym, nie osiągały należytych rezultatów. W szkołach tych liczba przeciwników samorządu, uczniów biernych, oraz oceniających ujemnie poczynania samorządowe, jest stosunkowo znaczniejsza, niż analogiczna cyfra w szkołach, opartych na samorządzie klasowym.)

6. **Instytucje międzyklasowe samorządowe:** Największem uznaniem uczniów cieszą się następujące zrzeszenia samorządu ogólnoszkolnego: Samopomoc naukowa i materialna, koła naukowe, koło sportowe, spółdzielnia i pismo uczniowskie. Inne instytucje, jak: czytelnia, świetlica, klub towarzyski, Czerwony Krzyż, harcerstwo i t. d., występują na dalszym planie.

7. **Samorząd szkolny:** Młodzież jest zdecydowaną zwolenniczką samorządu szkolnego, jednoczącego pracę poszczególnych samorządów klasowych oraz zrzeszeń samorządowych międzyklasowych. Co więcej, wysuwa ona projekty porozumiewania się poszczególnych jednostek samorządowo-szkolnych z sobą celem przeprowadzenia łączności organizacyjnej samorządów uczniowskich różnych szkół.

8. **Samorząd a nauczycielstwo:** Młodzież szkolna żąda rzeczywistego zbliżenia nauczycielstwa do uczniów, a tem samem zasypania przepaści, która dzieli dotychczas oba, powołane do współdziałania z sobą, obozy szkolne. W szczególności wysuwają uczniowie odnośnie do problemu samorządu uczniowskiego następujące postulaty:

a) Nauczycielstwo nie powinno stosować przymusu wobec uczniów w dziedzinie pracy samorządowej, a więc nie należy wbrew woli uczniów stwarzać samorządu — zmuszać uczniów, nienależących do organizacji samorządowej, do wstąpienia w jej szeregi, narzucać uczniom kandydatów (zazwyczaj nieodpowiednich) na kierowników pracy samorządowej, szczególnie zaś nie należy wpajać w nich za każdą cenę swych poglądów, pomysłów itd. w sprawach samorządowych. Należy uczniów cierpliwie wdrażać do samodzielnej, odpowiedzialnej pracy w zakresie spraw im poruczonych, nie zrażając się rozlicznymi trudnościami, jakimi najeżona jest droga, prowadząca do urzeczywistnienia celów wychowawczych samorządu uczniowskiego.

b) Nauczycielstwo powinno uznawać i respektować uchwały i zarządzenia samorządu, powzięte w porozumieniu z odpowiednimi czynnikami szkolnymi, wykonującymi opiekę nad działalnością samorządu. Ignorowanie uchwał samorządu, lekceważenie ich w jakiegokolwiek postaci i formie obraża młodzież i zniechęca do odpowiedzialnej pracy nad sobą. Nauczycielstwo winno zawsze pamiętać, że samorząd to nie łaska, którą każdej chwili można cofnąć, lecz odpowiednimi względami podyktowany system wychowawczy, który należy cierpliwie i konsekwentnie wprowadzać w życie.

c) Nauczycielstwo powinno się zgodzić na rozszerzenie zakresu działania samorządu, jeśli nie chce, aby stworzona organizacja była jedynie fikcją, karykaturą samorządności. Zakres ten na różnym stopniu rozwoju samorządu może być oczywiście różnorodny. Młodzieży przygotowanej odpowiednio do spełnienia wyższych zadań należy zapewnić wpływ na rozdział materiału naukowego, plan lekcji, organizację, metodę i program nauczania, ocenę sprawozdania i postępów uczniowskich, nadto udział na posiedzeniach Rady Pedagogicznej, na których rozważa nauczycielstwo problemy samorządu uczniowskiego i t. d. (tem samem możnaby usunąć przynajmniej częściowo dualizm współczesnej szkoły, polegający na arbitralizmie nauczania i autonomizmie wychowania młodzieży).

9. Samorząd a rodzice: Młodzież pragnie zainteresować rodziców samorządem, wciągnąć ich do pracy samorządowej. Zdaje ona sobie sprawę z wielorakiego znaczenia, jakie dla niej mieć może współpraca rodziców w ramach poczynañ samorządowych młodzieży.

10. Ideał samorządowy: Kilku wybitnych uczniów stwierdza, że ideału samorządowego niepodobna urzeczywistnić z wielu względów w współczesnej szkole. Można go zrealizować jedynie na kolonii, farmie i osiedlu szkolnym, względnie w szkole ideowej, której młodzież przeniknięta jest szczytnymi zadaniami, podyktowanymi jej przez cele wychowawcze uczelni.

11. K o n t r a s t y: W ankiecie występuje wiele sprzecznych poglądów na zasadnicze niejednokrotnie problemy wychowania. Niektóre z nich zestawiam poniżej:

a) Uczniowie kładą przeważnie nacisk na wychowanie grupy — niektórzy natomiast na wychowanie jednostki.

b) Uczniowie uważają przeważnie za ważniejsze wychowanie jednostki przeciętnej — niektórzy zaś jednostki wybitnej.

c) Uczniowie twierdzą przeważnie, że można zaktywizować każdą jednostkę — niektórzy zaś są odmiennego zdania.

d) Uczniowie uważają przeważnie za ważniejsze współdziałanie od współzawodnictwa — niektórzy natomiast są odmiennego zdania.



e) Jedni są za rozluźnieniem rygoru — inni za wzmocnieniem dyscypliny.

f) Jedni podkreślają znaczenie wychowania fizycznego — inni duchowego (intelekt).

g) Jedni podkreślają korzyści materialne, cywilizacyjne — inni idealne, kulturalne.

h) Jedni są zwolennikami samorządu klasowego — inni szkolnego.

i) Jedni są za utrzymaniem systemu — drudzy żądają wprowadzenia zasady ochotniczego zgłaszania się do pracy.

j) Jedni są zwolennikami statutów, regulaminów — inni ich przeciwnikami.

k) Jedni są zwolennikami reform — inni uważają je za zbędne.

l) Jedni pragną przenieść do szkoły wszelką pozaszkolną pracę wychowawczą — inni przeciwstawiają się tej tendencji i t. d.

## 12. Uwagi ogólne:

a) Samorząd normalny i anormalny: Samorząd normalny scharakteryzować można w sposób następujący: Uczniowie pojmują koleżeństwo, jako związek wzajemnej przyjaźni — przedstawicielstwo uczniów jako organ pokojowy, wyrażający ich życzenia — oraz sąd koleżeński jako czynnik władzy uczniowskiej, mającej na celu łagodzenie zatargów wewnętrznych celem utrzymania jedności koleżeńskiej. — Samorząd anormalny można scharakteryzować w sposób następujący: Uczniowie pojmują koleżeństwo jako związek solidarnej obrony wzajemnej — przedstawicielstwo uczniów jako organ bojowy, umożliwiający ich ochronę, oraz sąd koleżeński jako czynnik władzy uczniowskiej, uszczuplającej kompetencje nauczycieli w zakresie jurysdykcji szkolnej.

b) Samorząd ciasny i szeroki: Samorząd ciasny można scharakteryzować w sposób następujący: Co do treści — uczniów interesuje tylko sprawa utrzymania ładu, porządku, czystości, karności i t. d. Co do ustroju — samorząd wyłania jedynie organizację klasową. — Samorząd szeroki można scharakteryzować w sposób następujący: Co do treści — uczniowie interesują się tylko sprawą uspołecznienia, uczłowieczenia jednostki oraz problemem samorządu naukowego. Co do ustroju — samorząd wyłania jedynie organizację szkolną.

c) Samorząd początkowy i rozwinięty: Samorząd początkowy scharakteryzować można w sposób następujący: Wszyscy uczniowie pracują z zapałem, nierównomiernie, jednostronnie, praca ich jest pełna sprzeczności, wygłaszają deklaracje, programy, ustalają statuty, regulaminy itd., uważając je za konieczne, stosunek do nauczycielstwa jest serdeczny, brak żądań pod jego adresem. — Samorząd rozwinięty można scharakteryzować w sposób następujący: Niektórzy tylko uczniowie pracują z zapałem, równomiernie, wszechstronnie, praca ich jest pozba-

wiona sprzeczności, nie wygłaszają deklaracji i programów, nie ustalają statutów, regulaminów itd., uważając je za zbędne, stosunek do nauczycielstwa jest poprawny, niekiedy chłodny, pojawiają się żądania i żale pod jego adresem.

## V. Zasadnicza perspektywa całości.

Materiał ankietowy możnaby scharakteryzować w sposób następujący:

1. Materiał ankietowy, dostarczony przez młodzież szkolną, jest naogół jednolity. Różnice, występujące na jaw przy porównaniu poglądów ogółu młodzieży — młodzieży szkół, w których osiągnięto wyższy stopień rozwoju samorządu uczniowskiego i zakładów, w których organizacja jego nie przybrała jeszcze pełnej, ostatecznej postaci — są natury drugorzędnej. Wszelkie odmiany, odcienie poglądów, wywodów i t. d. oscylują tedy, niezbyt odbiegając od siebie, w granicach jednolitego naogół całokształtu argumentacji uczniowskiej. Młodzież zdaje sobie sprawę z znaczenia samorządu uczniowskiego, z ważności jego dla wychowania młodego pokolenia. Argumentację, uzasadniającą samorząd, określającą jego zasadnicze cele, należy uważać za zupełnie dostateczną, oświeśla ona bowiem problem ten naogół wystarczająco. — Na tle wywodów powyższych określa młodzież swe zainteresowania samorządowe, obejmują one różnorodne dziedziny życia uczniowskiego, w których może rozwijać się duch inicjatywy i pracy nad sobą wychowanków szkolnych. — Niektóre konkretne poczynania na drodze do urzeczywistnienia celów samorządu uczniowskiego w ramach zainteresowań tych uważa młodzież za uwieńczone powodzeniem. — W wywodach powyższych przewija się jako motyw podstawowy, zasadniczy — motyw społeczny. W interpretacji ogółu uczniowskiego staje się samorząd uczniowski czynnikiem wychowawczym par excellence społecznym — uspołecznienie młodzieży najważniejszym jego celem.

3. Liczba zwolenników idei samorządności jest stosunkowo najznaczniejsza. Zaledwie garstka młodzieży i to nie z powodów natury zasadniczej, zwalcza samą instytucję samorządu i określa się jako jej przeciwniczka. Mniejsza jest relatywnie liczba uczniów, oceniających naogół pozytywnie poczynania samorządu swojej uczelni. Najmniejsza stosunkowo jest cyfra wychowanków szkolnych, biorących udział w życiu i pracy samorządu swej uczelni. Zjawisko to wymaga wytłumaczenia. Znajdujemy je w stwierdzeniu, występującem często w ramach ankiety, że między teorią a praktyką, zamierzeniem a jego urzeczywistnieniem, panuje rozdziewięć, rozbieżność, niekiedy aż nadto zasadnicza i głęboka.

4. Młodzież zastanawia się wszechstronnie nad istotną przyczyną okoliczności tej, że samorząd uczniowski często niewystar-

czająco wywiązuje się ze swego zadania. Uczniowie znajdują zgodne wytłumaczenie, jednolitą odpowiedź. Odpowiedź ta przeżywa się przez wszystkie rozdziały ankiety, występuje na jaw w każdym jej fragmencie. Ona to usiłuje nam konkretnie wyjaśnić, dlaczego znajdują się jeszcze wśród młodzieży przeciwnicy samorządu, dlaczego pewna liczba uczniów ocenia ujemnie działalność jego, dlaczego znaczny stosunkowo odsetek młodzieży nie bierze udziału w pracy samorządowej. Ona to występuje na pierwszy plan w uwagach krytycznych młodzieży, odnoszących się do problemu samorządu, stanowi bowiem ich rdzenny, podstawowy motyw. Ona to wreszcie prawie wyłącznie wypełnia propozycje uczniów, mające na celu osiągnięcie zmiany na lepsze zapomocą odpowiednich reform.

Odpowiedź ta brzmi: Samorząd uczniowski nie spełnia swego głównego zadania, gdyż nie aktywizuje ogółu młodzieży szkolnej, nie wydobywa wartości swoistych, dremiących w duszy każdej bez wyjątku jednostki uczniowskiej. Aktywizuje on jedynie jednostki kierownicze (prymusów, ideały, ulubieńców i t. d.) i to często z szkodą dla ogółu. Wielkie zasoby energii społecznej, rozpyłone w duszach „szaraków“, zaniedbuje się i marnotrawi. Zepchnięte w szary kąt, pominięte, zahukane istnienia ludzkie ogarnia często wskutek tego poczucie zmniejszonej wartości osobistej. Mamy więc — dodajemy od siebie — wierne naśladownictwo pewnych urządzeń organizacyjnych, przejętych z społeczeństwa dorosłych, których ślepe naśladownictwo w ramach szkolnej organizacji okazuje się z względu na zadania wychowawcze szkoły — nieodpowiednie.

5. Do ustalenia poglądów na wszelkie problemy wychowania są powołani teoretycy i praktycy pedagogii. Poparte naukową obserwacją ich wywody mogą być jedynie dla nas miarodajne. Niemniej jednak powinien głos uczniów do pewnego stopnia zaważyć na szali ostatecznych sformułowań i tez. W epoce, w której się tyle mówi i pisze o kopernikańskim przewrocie w pedagogii, w której buduje się sztukę wychowania od dziecka ku dziecku, w której tezę aktywizacji każdej jednostki uczniowskiej do postaci osobowości społecznej przyjęto za podstawę wszelkich poczynąń pedagogicznych — w epoce takiej głos ten z natury rzeczy należy w tej mierze, w jakiej na to zasługuje, wziąć pod uwagę i rozważyć.

Praca niniejsza wytknęła sobie właśnie za zadanie dostarczenie odnośnego materiału, naukowo uporządkowanego, wszystkim tym, którzy problem przebudowy szkolnictwa w duchu szkoły twórczej uważają za kardynalny postulat współczesnej pedagogii.

---



## SPRAWOZDANIA I OCENY

---

Beihefte zur Zeitschr. für angewandte Psychologie, tom 57/1931 — prof. Dr. N. Oziercki (Ozeretzky). Psychomotorik. Methoden zur Untersuchung der Motorik.

Prof. Oziercki, znany psycholog rosyjski, którego skalę badania uzdolnień ruchowych wydrukowała „Chowanna“ w jednym z ostatnich zeszytów, wydał świeżo pracę, w której zestawiał metody badania ruchowości, jakie są w użyciu. Literatura psychologiczna nie posiadała dotąd podobnego dzieła. Badania nad motorycznością są zdobyczą ostatnich kilkunastu lat i właśnie Oziercki głównie przyczynił się do rozwoju tej ważnej dziedziny badań naukowych. Najnowsza publikacja Ozierckiego ma szczególne znaczenie dla wychowania fizycznego. Poza tem jednak poznanie typu motoryki i zdolności motorycznej wychowanek jest dla każdego nauczyciela bardzo ważne. W ruchach dziecka przejawia się bowiem w charakterystyczny sposób jego psychika.

Zbiór metod zawiera przede wszystkim skalę metryczną autora, którą się jednak już tu zajmować nie potrzebujemy po tem, co w przedostatnim zeszycie „Chowanny“ o niej napisaliśmy.

Dalej książka zawiera ciekawy schemat motoskopji, czyli opisu ruchowości, sporządzony na wzór tak zw. kart indywidualności, a zawierający bogaty kwestjonariusz, dotyczący ruchów danego indywiduum. Kwestjonariusz ten może bardzo ułatwić zdanie sobie sprawy z charakteru motoryki danego ucznia. Na specjalną uwagę zasługują wymienione w tym dziale próby naukowego opisu i pomiarów ręki dla celów psychologicznych.

Autor podaje i wymienia odnośne metody według czynników motoryczności, jakie z ich pomocą badamy. Wyróżnia on następujące składniki ruchu: a) Koordynacja statyczna, b) koordynacja dynamiczna, c) koordynacja dynamiczna całego ciała, d) szybkość ruchowa, e) wykonywanie równoczesne kilku ruchów, f) brak synkinezji (precyzja ruchów).

Cała praca jest podzielona na trzy główne działy, któremi są: motoskopja, motometria i motografja. Poza wyliczeniem i opisem metod zawiera praca szereg cennych zestawień statystycznych i wykresów, podających osiągnięte przy badaniach rezultaty dla dorosłych i dzieci. Teoretycznych zagadnień autor prawie nie porusza. Badania motoryczności dziecka z punktu widzenia pedagogicznego mogą mieć według autora następujący cel:

a) Według wyników badań można uszeregować uczniów stosownie do ich zdolności motorycznych i można specjalnie się zająć motoryczno nieuzdolnionymi;

b) przy częściowym niedomogu motorycznym można, po stwierdzeniu zapomocą podanych w książce tekstów, zastosować ćwiczenia korygujące;

c) poznanie typów i odmian ruchowości może się stać podstawą opracowania systemu wychowania fizycznego, dążącego do harmonijnego rozwoju ruchowości wszystkich uczniów;

d) badania te dają pogląd na rozwój ruchowości oraz na wyniki wychowania fizycznego. Szuman.

Harold Rugg and Ann Shumaker. *The Childcentered School. An appraisal of the new education.* World Book Company. Yonkers 1928, str. XIV + 359.

Harold Rugg nie jest znany jeszcze w Polsce, a w Stanach Zjednoczonych wypłynął dopiero w ostatnich latach na szerszą widownię jako pedagog-filozof i propagator nowego wychowania, pojętego głębiej. Jest on profesorem wychowania na uniwersytecie Columbia w Nowym Jorku i z ramienia uniwersytetu duchowym kierownikiem eksperymentalnej Lincoln-School, obejmującej wszystkie stopnie szkolnictwa od ogródka dziecięcego poprzez szkołę elementarną sześcioklasową do sześcioletniej szkoły średniej i dwuletnich kursów uniwersyteckich (Junior College) włącznie. Pani Shumaker jest również profesorem w Columbia w Teachers College, specjalistką w elementarnym wychowaniu.

Książka cytowana zdradza już w tytule swą tendencję i treść; jest nią propaganda nowego wychowania, pojęta nie jako popularne przedstawienie nowych metod nauczania, ale na filozoficznym i społecznym tle jako konieczny rezultat zmienionych warunków. Jakkolwiek punktem wyjścia jest kultura europejska, to jednak autorowie zajmują się przede wszystkim objawami życia amerykańskiego, uważając, nie zupełnie bez racji, że nowe wychowanie powstało w Stanach Zjedn., że ojcem jego obok Jamesa jest Dewey. Chcąc udowodnić, że prąd nowy jest koniecznym następstwem rozwoju kultury w Stanach, przechodzi autor najcharakterystyczniejsze okresy szkolnictwa amerykańskiego w XIX w. (od 1825—1925), od jego werbalnej nauki i licznych przedmiotów w szkole poprzez różne stadia pośrednie, spowodowane postępiami psychologii, aż do powstania nowego wychowania. W rozdz. V, który zatytułował „nowe dogmaty wiary“, charakteryzuje ruch najnowszy, jako pewną ewolucję po Dewey'u i omawia hasła, które obecnie, tj. po 1920 r., wypłynęły, jak swoboda dziecka w przeciwieństwie do zbyt ścisłej kontroli, jak inicjatywa dziecka w przeciwieństwie do inicjatywy nauczyciela, zainteresowanie dziecka, jako podstawa wszelkich poczynąń, twórczość, jako wyraz indywidualny przeciw dawnemu konformizmowi, osobowość dziecka i jego przystosowanie do życia społecznego.

Potem omawia programy szkolne, jako próby realizowania tych zasad, wychodząc z założenia, że istnieje głęboka przepaść między szkołą a społeczeństwem z jednej strony i między szkołą a potrzebami dziecka z drugiej. Przy omawianiu nowych prób wychowania przestrzega przed gonitwą li tylko za nowością i oryginalnością i zaleca stosowanie dużej dozy krytycyzmu. Odnosi

się to przede wszystkim do tych licznych prób wprowadzania nowych metod, jak metoda projektów itd., przy których bardzo łatwo ginie ciągłość rozwoju kultury i jego rozległość. Czerpie tu w całości pełni doświadczeń Lincoln School, która za cel swój główny ma wypróbowanie różnych programów naukowych i dobieranie najodpowiedniejszych do nich metod. Nie opuszcza terenu realnego, gdy żąda utrwalania wiadomości niezbędnych, gdy zdąża do wyrobienia pewnych nawyków, z których charakter się tworzy.

Uderza jednak silny akcent, jaki Rugg kładzie na wykształcenie estetyczne (rozdz. XI do XX), gdzie zarówno chodzi mu o ekspresję muzyczną, ruchową, gry plastycznej, jak o estetykę słowa. Poświęcenie prawie połowy książki zagadnieniu temu tłumaczy się tem, że w Ameryce mechanizacja życia grozi zupełnym zubożeniem ducha ludzkiego a w następstwie zanikiem wszelkiej duchowej kultury. Problem ten jest więc specjalnie dla życia amerykańskiego o ogromnej wadze.

Praca niezmiernie ciekawa nie tylko przez to, że wprowadza w wychowanie amerykańskie, lecz głównie przez to, że mimo całego entuzjazmu dla nowych prądów w wychowaniu, mimo głębokiego przekonania, że dziecko ma być ośrodkiem w procesie wychowania, a szkoła ma być zorganizowana stosownie do potrzeb dziecka (child centered), to jednak autorzy wykazują znaczny umiar i głęboki krytycyzm wobec wszelkich poczyniń, które nie tyle na psychologii dziecka się opierają, ile raczej płyną z mody i gonitwy za oryginalnością. Widzą oni niebezpieczeństwo braku korelacji między różnymi usiłowaniami i niejednokrotnie niezrozumienie psychologii. Wychowanie Deweya jest w istocie swej materialistyczne, u Rugg'a jest zwrot ku pierwiastkom idealnym, jakim niewątpliwie jest akcentowanie estetycznego wychowania. Zasługą dzieła jest podkreślenie zdobyczy nowego wychowania, jakimi są pojęcie wolności dziecka, silny nacisk na doświadczenie, przeobrażenie nauczyciela („artystą jest nauczyciel umiejący słuchać”) i co najważniejsze, skierowanie całego wysiłku na zrozumienie istoty dziecka.

M. Ziennowicz.

William Heard Kilpatrick. „Education for a changing civilization“ New York, The Mac Millan Comp. 1927, str. 143.

Niewielkich rozmiarów książka, bardzo popularnego pedagoga amerykańskiego, kontynuatora i popularyzatora Dewey'a. Obejmuje trzy rozdziały, które były trzema wykładami na temat istoty naszej zmiennej cywilizacji, wynikających z tej zmienności postulatów wychowania i wreszcie wskazań, że i wychowanie musi być zmienne, dostosowane do każdej epoki. Autor podkreśla z siłą przekonania relatywizm naszej epoki, wierzy, że wstrząs, którego doznajemy w naszych zapatrywaniach na świat, jest dopiero początkiem zmian, które z szybkością postępu geometrycznego będą się dokonywać. Nową epokę datuje od Newtona i Gallileusza, którzy zachwiali wiarę w niezmiennność stosunków świata i natury ludzkiej, szerzonej od czasów Platona i Arystotelesa. Zmienia się



więc cała umysłowość człowieka, który zaczyna oceniać istniejące instytucje według ich znaczenia dla życia. Wiara w naukę i chęć stosowania jej zdobyczy. Powtórę wzrost korelacji i zależności coraz większych i odleglejszych dziedzin życia budzi poczucie przynależności społecznej i otwiera coraz dalsze możliwości. Rozbudzone poczucie demokracji, które objawia się w dążeniu do uznania osobowości jednostki, w uznawaniu świata i jego urządzeń jako źródła dla rozwoju człowieka, prowadzi wreszcie do przeświadczenia, że człowiek staje się człowiekiem jedynie przez społeczeństwo. „Demokracja jest w istocie swej życiem i to życiem etycznym“ (str. 28). Wynikiem tego zanik autorytaryzmu.

W praktycznym życiu objawia się to w dążeniu do coraz dalszych ulepszeń środków życia materialnego, do powstawania ogromnych zbiorowisk ludzkich i z konieczności do dostosowania życia do zmienionych warunków.

Wychowanie było dotąd konserwatywne, głównie przez pewną inercję, przez przyzwyczajenie do uznawania stałych wartości. Obecnie, gdy stwierdzamy zmienność kultury, musimy przygotować młodzież do tej zmienności; musimy wszczepiać w nią przekonanie, że niema nic stałego prócz tendencji do ewolucji. Dlatego celem naszego wychowania musi być stworzenie człowieka, który musi być zdolny do samodzielnego myślenia i decydowania o sobie, wolny od przesądów, skłonny do cenięcia wyżej dobra społecznego nad własne. Autor wierzy w to, że życie samo jest dobre, że dążyć trzeba do uczynienia go jeszcze lepszym i wiara w tę konieczność stworzy ten ideowy podkład, którego każde wychowanie potrzebuje.

Książka napisana niezmiernie interesująco, żywo, ale ujmuje życie i wychowanie mimo całego optymizmu od strony negatywnej. Nie można podać za ideał wychowania brak ideału. W praktyce wszczepianie przeświadczenia w nieistnienie żadnych norm stałych życia może budzić niepożądany sceptycyzm i zniechęcenie do wszelkiej pracy. Prawda, Kilpatrick i cała pedagogia amerykańska oparta jest na wierze w człowieka, w jego dobre instynkty i w jego potęgę. Człowiek stworzył kulturę i człowiek może ją rozbudować i ulepszać. Wiara w samego siebie jest bardzo cennym czynnikiem w wychowaniu, nawet niezbędnym według psychologii indywidualnej; będzie ona jeszcze cenniejsza, gdy ją oprzemy na przeświadczeniu, że człowiek żyje dla społeczeństwa i przez społeczeństwo. Ale czy to da się przeprowadzić, w naszych stosunkach, w których tyle jest niezgodnych poglądów właśnie na życie społeczne i stosunek jednostki do grupy. Negacja, choćby o podkładzie najidealniejszym, nie zastąpi pozytywnej wiary w pewne, choćby najogólniej pojęte ideały, które dotąd wychowaniu przyświecały.

Ciekawa książka, niezmiernie wiele dająca do myślenia, jako pogląd na świat, ale nie dająca rozwiązania, jak wychować do tych zmienionych warunków.

M. Ziemnowicz.

# SPRAWOZDANIE Z DZIAŁALNOŚCI INSTYTUTU PEDAGOGICZNEGO W KATOWICACH ZA ROK 1930-31

---

Trzeci rok istnienia Instytutu Pedagogicznego w Katowicach zaznaczył się znacznym postępem w realizacji planu pracy Instytutu: obok Dwuletniego Studium Pedagogicznego, stanowiącego rdzeń prac zmierzających do urzeczywistnienia celów i zadań I. P., powstały nowe komórki pracy: organizacja Powszechnych wykładów pedagogicznych i Sekcja Kształcenia Kierowników Szkolnych Ognisk psychologicznych. Ponadto przystąpiono do wydawnictwa dzieł z zakresu teorii wychowania i nauczania, oraz do modyfikacji dotychczasowych metod pracy, wreszcie zorganizowano lektoraty języków obcych.

Dokładna obserwacja życia szkolnego oraz badania nad najważniejszymi i najaktualniejszymi potrzebami społeczeństwa śląskiego w dziedzinie wychowania wskazały dyrekcji Instytutu pedagogicznego drogę najodpowiedniejszą dla wyzyskania wyników praktycznych: stąd pewne zmiany w programie wykładów Dwuletniego Studium Pedagogicznego i zamiar wprowadzenia specjalnych kilkumiesięcznych kursów pedagogicznych dla nauczycieli szkół średnich i szkół zawodowych; stąd wreszcie zmiana systemu wykładowego na seminaryjno-dyskusyjny.

Technika pracy I. P. z każdym rokiem udoskonalała się na skutek doświadczeń lat ubiegłych. Drogi w wytworzeniu *nowego typu nauczyciela* zarysowują się już jasno. Trzechletnia praca wskazała, jak ma Instytut umożliwiać nauczycielstwu na Śląsku i w okolicy pracę nad sobą, spełniać rolę bodźca zewnętrznego, podtrzymującego żywotność nauczyciela, zaznajamiać go z najnowszymi zdobyczami w dziedzinie wiedzy pedagogicznej, zapobiegać wytworzeniu się rutyny i umysłowego skostnienia, torując równocześnie nowe drogi w wychowaniu młodzieży.

W b. roku szkolnym nastąpiła zmiana na stanowisku kierowniczem I. P. W miejsce dotychczasowego dyrektora, profesora U. J. dra Z. Mysłakowskiego, który zrezygnował po dwóch latach z dalszego prowadzenia Instytutu, powierzyło Walne Zgromadzenie członków T-wa I. P. agendy dyrektora Edwardowi Czernichowskiemu, wizytatorowi szkół średnich w Wydziale Oświecenia Publicznego w Katowicach i prezesowi T-wa I. P.

Praca Instytutu Pedagogicznego w ostatnim roku szkolnym w poszczególnych działach przedstawia się jak następuje:

## DWULETNI STUDJUM PEDAGOGICZNE.

W roku szkolnym 1930/31 wpisało się ogółem na Dwuletnie Studium 225 słuchaczy, a to: kobiet 61, mężczyzn 164, w tem słuchaczy (-czek) zwyczajnych: kobiet 55, mężczyzn 129, nadzwyczajnych: kobiet 6, mężczyzn 35.

Około 35 słuchaczy nie mogło już być przyjętych z powodu braku miejsca.

Między słuchaczami było nauczycieli szkół średnich 9 (w tem kobiet 5), kierowników szkół 24.

### PROGRAM WYKŁADÓW INSTYTUTU PEDAGOGICZNEGO w roku szkolnym 1930/31 (pierwszy rok studjów).

#### I TRYMESTR

Początek 3 października — Koniec 20 grudnia 1930 r.

#### Przedmioty główne.

##### *Psychologia pedagogiczna.*

Prof. U. J. Dr. St. Błachowski: „Moralne życie młodzieży ze szczególnem uwzględnieniem psychologii kłamstwa“, godz. 8.

Prof. Dr. T. Strumiłło: „Rozwój zagadnień psychologii ogólnej“, godz. 10.

Prof. U. J. Dr. St. Szuman: „Ogólne zasady psychologii rozwojowej. Metody badania rozwoju dziecka. Rozwój dziecka w I roku życia“, godz. 10.

##### *Historja wychowania.*

Prof. U. J. Dr. Kot wraz z Drem Hulewiczem: „Zagadnienia wykształcenia początkowego w ciągu dziejów“, godz. 10.

##### *Pedagogika ogólna.*

Dyr. Dr. H. Rowid: „Problemy nowej szkoły“, godz. 10.

Prof. Dr. T. Strumiłło: „Polski ideał wychowania“, godz. 10

##### *Organizacja szkolnictwa.*

Nacz. Dr. M. Ziemnowicz: „Organizacja szkolnictwa“, godz. 10.

#### Przedmioty pomocnicze.

##### *Logika i metodologia.*

Asyst. U. J. Dr. Gołembski: „Główne zagadnienie teorii poznania“, godz. 10.

##### *Socjologia.*

Prof. U. J. Dr. S. Bystroń: „Zarys socjologii ogólnej“, godz. 10.



### *Biologia.*

Doc. Dr. St. Skowron: „Z biologicznych podstaw wychowania“, godz. 16.

Dr. K. Sobolski: „Z zagadnień rasowego zróżnicowania polskiej młodzieży szkolnej“, godz. 4.

### *Dydaktyka poszczególnych przedmiotów.*

*Historja:* Prof. Dr. A. Kłodziński, godz. 8.

*J. polski:* Doc. Dr. Z. Klemensiewicz, godz. 10.

*Fizyka:* Prof. Dr. M. Jeżewski, godz. 8.

*Geografia:* Dr. W. Ormicki, godz. 8.

### *Seminaria.*

Dr. Sobolewski: Ćwiczenia w pomiarach antropometrycznych, godz. 22.

Prof. Dr. T. Strumiłło: Ćwiczenia w Seminarjum psychologicznem, godz. 54.

Asyst. Boyé: Ćwiczenia w Seminarjum psychologicznem, godz. 48.

### *Przedmioty nadobowiązkowe.*

#### *Lektoraty.*

Prof. Dr. Semkowicz, lektorat języka francuskiego, godz. 45.

Prof. Dr. Stolingwa, lektorat języka angielskiego, godz. 45.

## *II TRYMESTR.*

Początek 8 stycznia 1931. — Koniec 28 marca 1931.

### *Przedmioty główne.*

#### *Psychologia pedagogiczna.*

Prof. Dr. St. Błachowski: „O magicznych pierwiastkach w myśleniu młodzieży“, godz. 8.

Prof. Dr. Strumiłło: „Psychologia różnicowa“, godz. 10.

Prof. Dr. St. Szuman: „Rozwój psychiczny dziecka w wieku przedszkolnym i w wieku szkolnym aż do okresu dojrzewania, ze szczególnem uwzględnieniem okresu szkolenia“. godz. 12.

#### *Historja wychowania.*

Prof. Dr. Kot wraz z Drem Hułewiczem: „Zagadnienie wykształcenia początkowego w ciągu dziejów“, godz. 14.

#### *Pedagogika ogólna.*

Prof. Dr. H. Rowid: „Problemy nowej szkoły“, godz. 10.

Prof. Dr. T. Strumiłło: „Czynniki wychowania“, godz. 10.

#### *Organizacja szkolnictwa.*

Nacz. Dr. M. Ziemnowicz: „Organizacja szkolnictwa“, godz. 10

## Przedmioty pomocnicze.

*Logika i metodologia.*

Asyst. U. J. Dr. Gołębowski: „Główne zagadnienie teorii poznania“, godz. 10.

*Socjologia.*

Prof. Dr. S. Bystroń: „Socjologia wychowania“, godz. 10.

*Biologia.*

Doc. Dr. St. Skowron: „Z biologicznych podstaw wychowania“, godz. 18.

Dr. K. Sobolski: „Z zagadnień rasowego zróżnicowania polskiej młodzieży szkolnej“, godz. 4.

## Dydaktyka poszczególnych przedmiotów.

*Religia*: Ks. Prof. U. J. Dr. Wicher, Ks. Dr. Gadowski, Ks. Prof. U. J. Dr. Bystrzonowski, Ks. Prof. U. J. Dr. Michalski, godz. 14.

*Historja*: Prof. Dr. Kłodziński, godz. 8.

*J. polski*: Doc. Dr. Z. Klemensiewicz, godz. 8.

*Fizyka*: Prof. Dr. M. Jeżewski, godz. 8.

*Geografia*: Prof. Dr. W. Ormicki, godz. 8.

## Seminarja.

Dr. K. Sobolski: Ćwiczenia w pomiarach antropometrycznych, godz. 22.

Prof. Dr. Strumiłło: Ćwiczenia w pracowni psychologicznej, godz. 42

Asyst. J. Boyé: Ćwiczenia w pracowni psychologicznej, godz. 34.

## Przedmioty nadobowiązkowe.

*Lektoraty.*

Prof. Dr. Semkowicz, lektorat języka francuskiego, godz. 45.

Prof. Dr. Stolingwa, lektorat języka angielskiego, godz. 45.

## III TRYMESTR.

Początek 16 kwietnia 1931. — Koniec 20 czerwca 1931.

## Przedmioty główne.

*Psychologia pedagogiczna.*

Prof. Dr. S. Błachowski: „Poradnictwo zawodowe a szkoła“, godz. 8.

Prof. Dr. T. Strumiłło: „Psychologia nauczyciela-wychowawcy“, godz. 8.

Prof. Dr. St. Szuman: „Rozwój psychiczny młodzieży w okresie dojrzewania“, godz. 10.

### *Pedagogika ogólna.*

Dyr. Dr. H. Rowid: „Psychologia wolnych wypracowań uczniowskich“, godz. 8.

Prof. Dr. T. Strumiłło: „Środki i zabiegi wychowawcze, godz. 8.

### *Organizacja szkolnictwa.*

Nacz. Dr. M. Ziemnowicz: „Organizacja szkolnictwa“, godz. 10.

### *Przedmioty pomocnicze.*

#### *Socjologia.*

Prof. Dr. S. Bystron: „Socjologia wychowania“, godz. 10.

Dr. K. Sobolski: „Z zagadnień rasowego różnicowania polskiej młodzieży szkolnej“, godz. 4.

Asyst. U. J. Dr. Gołębowski: „Główne zagadnienie teorii wartości“, godz. 10.

### *Dydaktyka poszczególnych przedmiotów.*

*Religia:* Ks. Prof. Dr. Bystrzonowski i Ks. Prof. Dr. Michalski, godz. 10.

*Historja:* Prof. Dr. A. Kłodziński, godz. 8.

*J. polski:* Doc. Dr. Klemensiewicz, godz. 16.

*Fizyka:* Prof. Dr. M. Jeżewski, godz. 8.

*Geografia:* Prof. Dr. W. Ormicki, godz. 8.

### *Seminarja.*

Dr. K. Sobolski: Ćwiczenia w pomiarach antropometrycznych, godz. 22.

Dr. T. Strumiłło: Ćwiczenia w pracowni psychologicznej, godz. 46.

Asyst. Boyé: Ćwiczenia w pracowni psychologicznej, godz. 36.

### *Przedmioty nadobowiązkowe.*

#### *Lektoraty.*

Prof. Dr. Semkowicz, lektorat języka francuskiego, godz. 45.

Prof. Dr. Stolingwa, lektorat języka angielskiego, godz. 45.

### *Seminarja.*

Każdy słuchacz obowiązkowo brał udział w pracowni psychologicznej, stojącej pod kierownictwem prof. Uniw. Jag. Dra St. Szumana, oraz w ćwiczeniach antropometrycznych, prowadzonych przez Dra K. Sobolskiego.

Ze względu na ograniczoną liczbę miejsc w pracowniach, słuchacze I. P. pracowali w grupach po 25—30 osób. W pracowni psychologicznej w I trymestrze pracowało 7 grup, w II i III trymestrze 5 grup, po 14 godzin na trymestr.

Ćwiczenia w pomiarach antropometrycznych były prowadzone w 5 grupach po 14 godz. dla każdej grupy.



Ćwiczenia odbywały się w różnych dniach w godzinach popołudniowych, od godz. 15.15 począwszy. Ćwiczenia psychologiczne prowadzili prof. Dr. Strumiłło i asystentka Jadwiga Boyé.

Ćwiczenia *seminaryjne* obejmowały lekturę i rozbiór wybranych ustępów z Przedsokratyków, Platona, Arystotelesa, św. Augustyna, Kartezjusza i Hume'a.

*Lektura domowa* (przynajmniej jedno z klasycznych dzieł w związku z omawianym przedmiotem) miała być z końcem roku udowodniona przez przesłane streszczenie lub rozbiór myśli przewodnich.

Ćwiczenia *psychologiczne* zastąpiły seminaryjne od połowy II trym. i objęły przede wszystkim metody wyliczeń i wykreślań wartości rozwojowych dla jednostek, a przeciętnych dla grup, oraz najogólniej używane serje testów inteligencji globalnej i sposoby zestawiania poziomu rozwojowego fizycznego i umysłowego.

Pracownia *fizyczna* pozostawała pod kierownictwem dziekana wydz. hutn. Akad. Górniczej prof. Dra M. Jeżewskiego. Słuchacze poza wykładami ogólnych zasad nauczania fizyki, ćwiczyli się w sporządzaniu przyrządów fizycznych oraz przeprowadzili pewną liczbę doświadczeń, uzyskując dokładne pojęcie o przyrządach oraz nabywając wprawy w zestawianiu i wykonywaniu najrozmaitszych innych doświadczeń.

Ćwiczenia odbywały się w pracowni fizycznej gimnazjum państw. w Katowicach, którego Dyrekcja łaskawie udzieliła I. P. gościny.

Ćwiczenia *antropometryczne* prowadził Dr. K. Sobolski. Wszyscy słuchacze I. P. przeszli kurs ćwiczeń antropometrycznych i statystycznych; tematem ćwiczeń antropometrycznych były metody dokonywania zdjęć na człowieku żywym i materiale kostnym, przyczem uwzględniono pomiary dotyczące rasowej analizy badanej młodzieży oraz pomiary konieczne do zorientowania się w jej rozwoju fizycznym.

Ćwiczenia przeprowadzano praktycznie zapomocą specjalnych przyrządów. Tematem ćwiczeń statystycznych było zaznajomienie słuchaczy z najnowszymi metodami statystycznego opracowywania zebranych materiałów (obliczanie współczynnika zależności zapomocą metody podobieństwa, metody różnic, obliczanie współczynnika zależności dla celów niewymienialności itp.) i to tak o charakterze antropologicznym jak i psychologicznym.

Z metod statystycznego opracowywania uwzględniono przede wszystkim te, które umożliwiają orientację w odniesieniu do szeregu osobników pod względem różnic, zachodzących w kilku cechach równocześnie. Słuchacze odbywali ćwiczenia w grupach po 25 osób.

Lektoraty języków obcych (angielskiego i francuskiego) miały na celu zapoznać słuchaczy z językiem obcym w zakresie skutecznego korzystania z zagranicznej literatury pedagogicznej.

---

W myśl § 23 Regulaminu I. P. słuchacze składali egzaminy przy końcu roku szkolnego.

Egzamin przy końcu I roku studjów obejmował:

1. psychologię pedagogiczną (z I roku studjum),
  2. pedagogikę i dydaktykę ogólną wraz z historją wychowania (z I roku studjum),
  3. biologję lub socjologję wychowania (do wyboru).
- Przy końcu II roku studjów winien kandydat poddać się egzaminowi z
- I. psychologii pedagogicznej z zakresu II roku studjum,
  - II. pedagogiki i dydaktyki ogólnej,
  - III. higieny szkolnej,
  - IV. dydaktyki dwóch przedmiotów odpowiadających jego specjalności.

Warunkiem zapisania się na II rok studjów jest złożenie egzaminów z przedmiotów obowiązujących, objętych programem I roku studjów.

Kandydaci, którzy nie złożyli egzaminów najwyżej z *jednego z przedmiotów* objętych programem I roku studjów, mogą zapisać się warunkowo na II rok z tem jednakowoż, że złożą przepisany egzamin w terminie dodatkowym pod rygorem unieważnienia dokonanego wpisu.

Kandydaci, reprobowani przy egzaminie, składają pisemne zgłoszenie na ręce dyrektora I. P. do powtórnego egzaminu, którego termin ustala dyrektor I. P. z początkiem roku szkolnego. Egzamin składać *można trzy razy*.

Egzamin z dydaktyki szczegółowej składa się z części praktycznej (lekcja pokazowa) i teoretycznej. Dyrektorowi I. P. przysługuje prawo zwalniania słuchaczy z części praktycznej tego egzaminu na wniosek odnośnego profesora.

Z przedmiotów nieobjętych egzaminem słuchacze mogą składać kolokwja bezpośrednio po zakończeniu cyklu danego przedmiotu. Z pomyślnie zdanego kolokwjum wydaje się poświadczenie, które jest wskaźnikiem dążeń i zainteresowań słuchacza.

Po ukończeniu dwuletnich studjów 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, wykładowych w I. P.

W drugim roku Dwuletniego Studjum Pedagogicznego przewiduje się następujące wykłady:

#### Przedmioty główne:

- Psychologia pedagog.: Prof. Dr. St. Szuman, godz. 48.  
 Psychologia ogólna: Prof. Dr. St. Błachowski, godz. 24.  
 Historia wychowania: Prof. Dr. St. Kot wraz z Drem Hulewiczem, godz. 36.  
 Pedagogika ogólna: Prof. Dr. R. Strumiłło, godz. 26.

dyr. Dr. H. Rowid, godz. 28.

Nacz. Dr. M. Ziemnowicz, godz. 30.

Dydaktyka ogólna: godz. 36.

Ustawodawstwo szkolne: Prof. Dr. Trzaska, godz. 24.

Higjena szkolna: wiz. Z. Wyrobek, godz. 36.

Metodyka oświaty pozaszkolnej: godz. 24.

Czytelnictwo młodzieży: Dr. Radlińska, godz. 8.

#### Dydaktyka poszczególnych przedmiotów.

Język polski: Doc. Dr. Z. Klemensiewicz, II rok, godz. 18.

Historja: Prof. Dr. A. Kłodziński, II rok, godz. 18.

Geografja: Doc. Dr. W. Ormicki, II rok, godz. 18.

Fizyka: Prof. Dr. M. Jeżewski, II rok, godz. 18.

Matematyka: Prof. Dr. Wilkosz, I rok, godz. 40.

Przyroda: Doc. Dr. Skowron i doc. Dr. Kozłowska, II rok, godz. 40.

#### Przedmioty nadobowiązkowe.

Lektorat języka francuskiego: Prof. Dr. Semkowicz.

Lektorat języka angielskiego: Prof. Dr. Stolingwa.

Higjena mowy: Ks. Dr. Wilczewski.

\*       \*       \*

### SEKCJA PSYCHOLOGICZNA ABSOLWENTÓW I. P.

Dyrekcja Instytutu Pedagogicznego pragnąc pozyskać do dalszej pracy naukowej absolwentów pierwszego turnusu Dwuletniego Studium, zorganizowała w b. roku szkolnym równoległe z nowym normalnym Dwuletnim Kursem Sekcję psychologiczną, do której zapisało się 48 osób. Sekcję tę określono jako kształcenie przyszłych kierowników szkolnych ognisk psychologicznych, rozumiejąc przez takie ogniska nauczycielskie ośrodki zainteresowania i zajęcia się sprawą zastosowania psychologii w szkole. Dzięki tym ogniskom absolwenci I. P. zyskać mogą warunki urzeczywistnienia w szerszym zakresie pewnego ustalonego programu obserwacji i badań, oraz wyzyskania ich dla celów pedagogicznych. Program pracy Sekcji składa się z 2 działów, z których jeden zmierza do rozszerzenia i ugruntowania wiadomości i poglądów uczestników w dziedzinie psychologii, a drugi — do wprowadzenia ich w praktykę stosowania 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 prof. Dr. T. Strumiłło.

Szczegółowy program prac sekcji umieszczono w zeszycie I „Chowania” z roku 1931.

#### „CHOWANNA”.

Instytut Pedagogiczny wydaje już trzeci rok własne czasopismo „Chowania”, kwartalnik poświęcony naukowym zagadnieniom wychowania. W b. r. wychodzi „Chowania” w zmienionych warunkach. Prof. Dr. Z. My-



śląkowski zrezygnował z dalszego redagowania kwartalnika. Redakcję jego objął *Dr. Mieczysław Ziemnowicz*, naczelnik wydziału szkolnictwa średniego w Kuratorjum Krakowskim.

Cel wydawnictwa doznaje pewnego przesunięcia od czystej teorii w stronę więcej praktycznego ujmowania problemów wychowania, co wpływa z postulatu 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 otwarcie działu zapytań i odpowiedzi w sprawach, które budzą wątpliwości lub trudności w wykonywaniu pracy wychowawczej.

W skład komitetu redakcyjnego „Chowanny“ wchodzi: pp.: Naczelnik Wydz. O. P. Dr. L. Ręgorowicz (Katowice), prof. U. J. K. Dr. J. Czekanowski (Lwów), prof. U. J. Dr. St. Kot (Kraków), prof. Dr. B. Nawroczyński (Warszawa), Wł. Radwan (Warszawa), prof. U. J. Dr. S. Szuman (Kraków), prof. U. J. Dr. Znaniński (Poznań).

„Chowanna“ przejdzie w najbliższym czasie na wydawnictwo perjo-dyczne półroczne lub roczne, stanie się niejako archiwum prac Instytutu Pedagog. i będzie obejmować monograficzne zbiorowe opracowanie określonych zagadnień z życia szkolnego i naukowej pedagogiki.

**Biblioteka.** Przy Instytucie Pedagogicznym istnieje biblioteka, posiadająca najnowsze i najważniejsze dzieła z dziedziny pedagog. polskiej i obcej, uzupełniana stale nowymi dziełami.

Biblioteka liczy obecnie 1.023 książek (1092 tomów). W ciągu roku szkolnego 1930/31 zakupiono 246 nowych dzieł. Biblioteka była otwarta w czwartki i piątki od godz. 16.30 do 19; frekwencja była większa niż w latach ubiegłych, gdyż ogółem wypożyczono 679 książek.

**Czytelnia czasopism pedagogicznych.** Przy bibliotece istnieje czytelnia czasopism pedagogicznych, dostępna dla wszystkich, licząca 45 czasopism pedagog. i psych. polskich, niemieckich i francuskich.

Frekwencja w czytelnii dość silna, szczególnie w dniach wykładów.

## SZKOŁA DOŚWIADCZALNA.

W b. roku szkolnym uruchomiono drugą klasę szkoły doświadczalnej względnie wzorowej. Pod względem dydaktycznym trzymano się programu i metod stosowanych w publicznych szkołach powszechnych.

W zakresie wychowania rozpoczęto szereg prób, których wynik nie da się jeszcze konkretnie przedstawić.

## POWSZECHNE WYKŁADY PEDAGOGICZNE.

W okresie sprawozdawczym zorganizowano cztery cykle Powszechnych Wykładów Pedagogicznych, przeznaczonych dla ogółu nauczycielstwa.

*Cykl pierwszy* poświęcony został poradnictwu zawodowemu, a odbył się w czasie od 10 listopada 1930 do 31 stycznia 1931, przy czynnym współudziale Instytutu Porady Zawodowej w Katowicach (Dra Goldscheidera). Program obejmował następujące wykłady:

1. „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. „Obserwacje psychologiczne w szkole, dotyczące poradnictwa zawodowego“.
11. „Teoria arkusza obserwacyjnego dla nauczyciela“.
12. „Znaczenie lekarza w poradnictwie zawodowym“.
13. „Metodyka zawodoznawstwa w szkole powszechnej“.
14. „Poradnictwo zawodowe w szkole średniej“.

Oprócz wykładów odbywały się ćwiczenia oraz próbne badania i hospitacje.

*Cykl drugi* nosił tytuł „Błędy językowe spotykane u uczniów szkół śląskich i rola nauczyciela w ich zwalczaniu“. Wykłady te wygłosił prof. Dr. Trzaska.

*Cykl trzeci*, poświęcony archeologii przedhistorycznej, zorganizowano wspólnie z Muzeum Śląskiem w czasie od 9 do 11 kwietnia.

Program tego kursu objął następujące wykłady:

Dr. J. Kostrzewski, prof. Uniw. Poznańskiego: „Znaczenie zabytków przedhistorycznych dla odtworzenia najdawniejszej przeszłości Śląska.

Prof. Kostrzewski: „Pradzieje Śląska (epoka brązowa)“.

Prof. Kostrzewski: „Pradzieje Śląska (epoka żelazna)“.

Dr. Żurowski, docent Uniw. Jag. w Krakowie: „Pradzieje Śląska (epoka kamienna)“.

Dr. Żurowski: „Warunki występowania zabytków przedhistorycznych w terenie“.

Dr. Leńczyk: „Pradzieje Śląska (epoka żelazna część 2)“.

Dr. Leńczyk: „Współudział szkoły w ratowaniu zabytków przedhistorycznych“.

Dr. Reyman: „Sposób ratowania zagrożonych wykopalisk. Ćwiczenia praktyczne na okazach muzealnych. Wycieczka archeologiczna“.

DR. STEFAN SZUMAN.

## CHŁOPIEC JAKO BATALISTA.

---

Rysunki dziecka można rozpatrywać z dwóch punktów widzenia, raz pod względem formy, drugi raz co do treści. W mojej książce o rozwoju rysunkowym dziecka\*) zająłem się przede wszystkim pierwszym zagadnieniem. Jednak i drugie jest psychologicznie niemniej ciekawe. W rysunkach dziecka przejawiają się bowiem bardzo charakterystycznie jego zainteresowania, zarówno indywidualne upodobania i skłonności, jak też szczególnie zainteresowania charakterystyczne dla wieku i rozwoju dzieci wogóle.

Otóż chłopcy mniejwięcej około dziewiątego, dziesiątego roku życia wchodzi w okres, który moglibyśmy nazwać okresem rycerskim i heroicznym. Budzi się bowiem wtedy w całej pełni samopoczucie siły i chłopięcej samodzielności. Marzeniem chłopca jest wyróżnić się swą siłą i zręcznością cielesną, zagórować nad drugimi odwagą i pewnością siebie, jednym słowem stać się bohaterem. To bohaterstwo chłopięce bardzo jeszcze jest naiwne i jakieś pierwotne. Możemy krótko podać swoiste jego cechy. Jest ono, jak już zaznaczyłem, przede wszystkim bohaterstwem siły fizycznej. Siła i sprawność fizyczna, połączona z odwagą, stoi niejako na pierwszym miejscu wśród wszystkich zalet, jakie bohater posiadać może. Jest to oczywiście stanowisko bardzo pierwotne, przypominające stanowisko ludów pierwotnych. A czy zresztą bohaterskość Achilla nie jest przede wszystkim szlachetnością przewagi siły fizycznej, odwagi i kunsztu bojowego? — Drugą cechą charakteryzującą umysł chłopca w tym wieku, cechą, którą on rzutuje na swój ideał, na swych bohaterów, to cecha sprawiedliwości i zarazem rycerskości w duchowym tego słowa znaczeniu. Chłopcy są w ciągłych bójkach między sobą, ale te boje chło-

---

\*) Stefan Szuman. *Sztuka Dziecka*. Książnica-Atlas, 1926.

Stefan Szuman. *Rozwój rysunku u dziecka*. Biblioteczka Wychowawcza. Bluszcz. Warszawa.



pięce odbywają się według pewnych podstawowych, a choć nie pisanych, to jednak głęboko odczuwanych praw rycerskiego postępowania. Biada temu koledze, który je przekroczy i w walce użyje niecnego podstępu, który zdradzi gromadę, do której się przyłączył, którego nie stać na otwartą, rycerską grę z drugimi! Moralność chłopców w tym zakresie jest prymitywna, ale jest rycerska.

Chcąc jednak zrozumieć, czym jest bohater chłopięcy, trzeba przedewszystkiem pojąć, czym on nie jest. Otóż nie jest to jeszcze bohater w czysto duchowem tego słowa znaczeniu, t. j. człowiek, który walczy z sobą samym, wewnątrz, lub



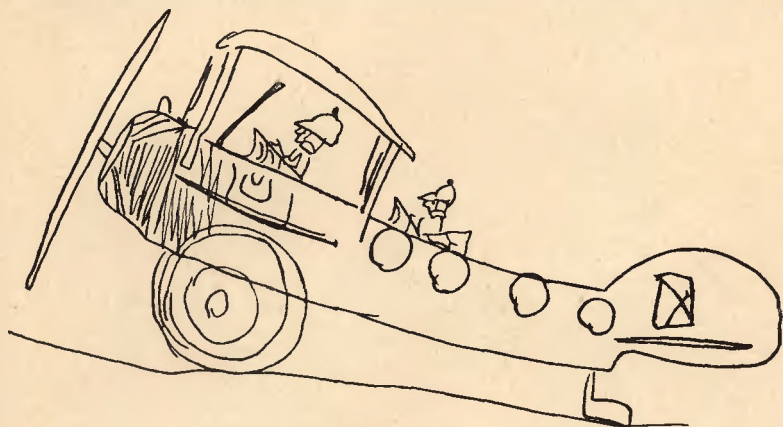
Rysunek 1: Husarz.

walczy nazewnątr o jakąś ideę, o jakieś dobro. Chłopięcy bohater walczy w gruncie rzeczy jedynie w poczuciu swej siły fizycznej i przeczuwanej męskiej wspaniałości, wyobrażanej naiwnie właśnie jako taka siła. Bohaterskość chłopca jest zatem bardzo jeszcze pierwotna, choć zdrowa, szlachetna i przygotowująca wyższe, idealniejsze jej formy.

Cechą wszelkich duchowych skłonności, dążeń, zainteresowań jest poza wyzwalaniem się w akcji, szukanie wzorów, symbolów, przykładów. Bohatersko-naïwne skłonności chłopców szukają i znajdują swój ideał: w postaci mitycznych hero-sów (w Achillu), w rycerskich postaciach powieściowych (trylogja), w reprezentantach zawodu wojennego i rycerskiego (oficer), w ludziach awanturniczego lecz równocześnie nimbem rycerskości opromienionego czynu (zbójnik tatrzański, detektyw) itp. Zainteresowanie się takim ideałem objawia się w róż-

ny sposób, w stroju, w lekturze, w zabawie, w rozmowach i w końcu również w r y s u n k u.

Zainteresowania chłopców w tym wieku, o którym mowa, mają tę szczególną cechę, że przyczepiają się całą sumą energii psychicznej do obranego przedmiotu, że stwarzają nastawienie zupełnego i wyłącznego oddania się temu przedmiotowi, danej dziedzinie, danej czynności z całym zapalem, że powstają w dzieciach tych tendencje zupełnego wykosztowania i opanowania treści, do której się zwróciły. Zainteresowania, czynności i zabawy w tym wieku nie są już tak zmienne, niestałe, igrające jak we wcześniejszem dzieciństwie. Prawda, że w okre-



Rysunek 2.

Rysunki lotnicze — wrażenia po zwiedzeniu wystawy lotniczej.

sie drugiego dzieciństwa chłopiec z kolei przechodzi przez długi szereg różnych zainteresowań, że „pasjonuje się“ do wybudowania sobie akwarjum, potem do zbiorów motyli, roślin, znaczków pocztowych, afiszów kinowych, skamieniałości, że przez pewien okres czasu zajmują go wszelkie typy i światowe marki automobilów, że zna i umie ocenić grę kilkudziesięciu międzynarodowych klubów piłki nożnej. Ale te „pasje“ i zamiłowania występują kolejno po sobie i w danym okresie chłopiec całej swej pasji wyłącznie się oddaje. To zupełne oddanie się jest przyczyną i wytłumaczeniem wysokiej miary specjalizacji, jaką chłopcy w różnych dziedzinach w tym wieku zdobywają.

Na tem tle staje się też zrozumiałe powstanie niezbyt rzadkiego typu chłopca - batalisty, t. j. chłopca, który ponad swój wiek umiejętnie, z temperamentem, ze znajomością fachowca rysuje żołnierzy, samoloty, wojsko, bitwy, ataki, konie, ułanów itp. Specjalna ta umiejętność rodzi się na tle

opisanych powyżej ogólnochłopięcych skłonności i dążeń bohaterских. Znajduje swój wyraz graficzny u chłopców rysunkowo utalentowanych, umiejących się graficznie łatwo wypowiedzieć i znajdujących się w okresie zupełnego oddania ideałowi wojskowej bohaterkości.

Pragnienie i czynność rysunkowego przedstawienia tego ideału zmuszają chłopca do zapoznania się dokładnego z przedmiotem, do bardzo szczegółowej, wnikliwej obserwacji. Umysł takiego małego batalisty jest nieustrudzenie ciągle czynny w swej dziedzinie. Oko jego musztruje każdego oficera i żołnierza na ulicy (ryc. 3, narysowana po defiladzie d. 3 maja). Maszyny wojskowe, armaty, samoloty, kulomioty stają się



Rysunek 3: Defilada — wrażenia po defiladzie 3 maja.

przedmiotem specjalnych studjów (patrz. ryc. 2, rysunek wykonany przez naszego małego batalistę po zwiedzeniu wystawy samolotów). Szczególnie upragnionym i pożądanym przedmiotem, budzącym rozkosz i zachwyt, stają się ilustrowane książki historyczne i wojskowe, obrazy bitew, opisy dawnej husarskiej jazdy (ryc. 1), rysunki różnych mundurów, zbroi itp. Jest to kontynuacja zabawy maleńkiego chłopczyka z ołowianami żołnierzykami, lecz zabawa zupełnie inna, wyspecjalizowana, dążąca do poznania całego zakresu dziedziny wojskowej, zabawa „mądra“, dążąca do poznania, a nie zasklepiona w igraniu.

Takie są przyczyny wewnętrzne, formujące typ młodego batalisty. Wytwarza on „do swego użytku“ wkrótce mniej lub więcej prosty i naiwny jeszcze rysunkowy typ żołnierza, rycerza, konia, samolotu, karabinu i nim operuje i działa —



jak Napoleon swoją armją. Niewątpliwie bowiem jego rysowanie nie jest rysowaniem w ścisłym tego słowa znaczeniu, t. j. przedstawianiem obiektywnym czegoś widzianego lub wyobrażonego, lecz akcją i przeżywaniem. Chłopiec nasz identyfikuje się z namalowanym przezeń rycerzem, przeżywa z nim razem potęgę jego rycerskiej chwały, unosi się w przestworza z samolotem, który wyczarował na papierze umiejętnym szkicem. Tak to zamiłowanie podsyca obserwacją, obserwacja umożliwia zdobycie środków wyrazu rysunkowego, a rysunki postaci marsowych stają się polem przeżyć, akcji i urojonych bohaterskich czynów.



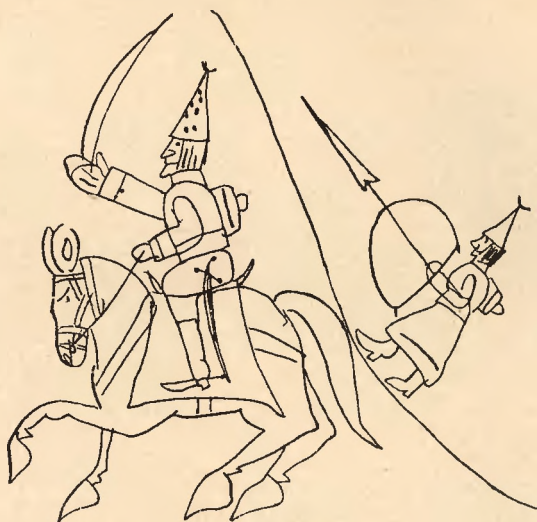
Rysunek 4.

Schematy nieudolne pierwszych początków doskonałą się w miarę trwania tych wojennych czynów na papierze i połączonej z tem ciągłej obserwacji. Jeżeli okres batalistycznych upodobań trwa dostatecznie długo, to chłopiec dochodzi do pewnej perfekcji, której mogą mu pozazdrościć nietylko dorośli wogóle, ale nieraz i malarze. Który bowiem ze sławnych malarzy batalistów ma tyle naiwnego wdzięku w swych utworach, co nasz mały artysta? U malarzy batalistów obrazy są bardziej przemyślane i rysunki ich są naturalistycznie poprawniejsze, ale myślenie i poprawność często hamują rozpęd. Czy zresztą wogóle można być tak całem sercem i tak w zupełności naiwnie a szczerze batalistą, jak wtedy, gdy się miało dziesięć lub jedenaście lat?!

Rysunki naszego batalisty są utworami stosunkowo bardzo młodego i przedwcześnie rozwiniętego rysownika. Świadczy o tem rozkoszna naiwność proporcji, brak naturalizmu, schematyzm postaci. Jakie jednak te schematy są czarujące w tem połączeniu prostodusznej prostoty z jakimś djabelsko-junackim

temperamentem wojskowym. Jakie śmieszne są te przeogromne, zawsze za wielkie kopyta końskie, te uszy o oślich prawie rozmiarach. A jednak jak składnie i sprężysto układają się nogi tych koni do biegu i skoku, jak naturalnie chodzą w stawach, jaki ogień żyje w tych graficznych manekinach, jaka powaga bohaterskości mimo całej lalkowatości figurki jest w dostojnym husarzu! Jaki zresztą kunsztowny a swobodny jest rysunek konturu. Czy nie przypominają się nam rysunki na wazach greckich, rysunki z okresu heroicznego? (ryc. 4.)

Okres batalistyczny w życiu chłopca jest naogół epizodem tylko. Niekoniecznie z tych chłopców wyrosną malarze, czy też generałowie. Raczej będą z nich ludzie przeróżnych fa-



Rysunek 5.

chów i po pasji batalistycznej przyjdzie inna pasja. Epizod ten nie zaważy decydująco na ich życiu. Nie musi być chleb z tej maki.

A jednak w tem właśnie tkwi swoisty czar dziecięcej, chłopięcej twórczości. Umieć się oddać jakiemuś zagadnieniu zupełnie, całkowicie, nie myśląc poco i naco to się przyda, czy też do czego to prowadzi. Dzieciństwo jest wiekiem epizodyczności. Natura wiąże te wszystkie epizody w jeden ciągły szereg dojrzewania duchowego. Świadomość dziecka żyje jednak tylko chwilą, czy epizodem, czując się jeszcze swobodną i nieskrępowaną żelaznymi prawami konsekwencji.\*)

\*) Autorem rysunków jest 8—9-letni w czasie ich powstania chłopiec z Warszawy, Jędrus Lipiński.

DR. MIECZYSLAW ZIEMNOWICZ.

## WYCHOWAWCZE ODDZIAŁYWANIE SZKOŁY AMERYKAŃSKIEJ.\*)

---

### I.

#### 1. Wstęp.

Uderzającą cechą współczesnych prądów w wychowaniu jest antynomia: rosnący wszędzie nacjonalizm i niemniej silny kosmopolityzm wychowania. Nacjonalizm czerpie swe siły ze świeżo obudzonego poczucia narodowego wielu mniejszych narodów, które dopiero w wieku XIX lub w okresie po wojnie światowej odzyskały swój byt niepodległy i starają się go chronić i wzmacniać przez budzenie samopoczucia narodowego. Każdy nacjonalizm ma dwa niejako oblicza, jedno skierowane na wewnątrz, gdy chodzi o wewnętrzną konsolidację, drugie na zewnątrz, gdy się dąży do uzyskania należnego respektu dla swej indywidualności narodowej. Pod kątem widzenia nacjonalistycznego wychowanie musi nabierać cech ekskluzywnych, gdyż celem jego wyodrębnienie danego narodu od innych przez wzmocnienie drzemających w nim sił, przez budzenie samopoczucia i woli do utrzymania tej odrębności.

Zdawałoby się zatem, że wychowanie, wszedłszy w okres nacjonalizmu, będzie zazdrośnie strzegło swych cech indywidualnych, będzie broniło się przed wpływami obcymi, gdyż one mogłyby zagłuszyć własne dążenia. Tymczasem jesteśmy świadkami w ostatnich trzech dziesiątkach lat wzrastającej wymiany międzynarodowej na polu wychowania oraz, co dziwniejsze, powstawania niezależnie od wpływów obcych, zupełnie analogicznych prądów reformatorskich niemal we wszystkich krajach na obydwóch półkulach.

---

\*) Praca niniejsza jest syntetycznem opracowaniem kilku rozdziałów z obszerniejszej monografji tegoż autora „Wychowanie w Stanach Zjedn. Ameryki półn.“, która ma się niebawem w druku ukazać.)



Objaw ten można wytłumaczyć wspólnem podłożem współczesnych prądów reformatorskich w wychowaniu, przede wszystkim analogicznym rozwojem społecznym, objawiającym się w powstawaniu i realizowaniu demokracji, choćby nawet różnie pojmowanej, oraz rozwojem nauk biologicznych i psychologii, zwłaszcza psychologii eksperymentalnej, które dopiero w naszych czasach tworzą naukową podstawę nauki o wychowaniu. Nie chcielibyśmy podkreślać jeszcze jednego momentu, który niewątpliwie istnieje, momentu współzawodnictwa, obawy, aby nieznanne tu odkrycia nie wpłynęły tak znacznie na wychowanie u naszych sąsiadów czy współzawodników, żeby mogły zagrażać indywidualnemu naszemu bytowi.

Wpływy społeczne na wychowanie objawiają się w zmianach faktycznych lub dążeniu do zmian organizacji zewnętrznej szkolnictwa, do wytyczenia nowych celów wychowania. Wpływ nauk biologicznych i psychologii objawia się w organizacji wewnętrznej wychowania, w przeobrażeniu metod wychowawczych, w zmianie naszego stosunku do wychowanka.

Ponieważ wpływ społeczny i psychologii jest dopiero w ostatnich czasach niezmiernie silny i rzeczywiście przekształca formy wychowania, przeto zainteresowanie realizowaniem nowych prądów jest nie tylko zainteresowaniem naukowym, więc bezinteresownem, lecz przeciwnie jest ono szukaniem wzorów i odpowiedzi na całe mnóstwo zagadnień, które, wywołane ruchem reformatorskim, czekają na swe rozwiązanie.

Ponadto obok wzmoczonego egoizmu narodowego rozwija się silny prąd idealistyczny, zbliżania narodów do siebie, bratania ich i tworzenia jednej wielkiej wspólnej rodziny, gdyż tworzywo tej rodziny, t. j. człowiek, jest mimo swych cech indywidualnych w zasadzie wszędzie ten sam.

Jesteśmy więc świadkami zwoływania kongresów międzynarodowych, zajmujących się zasadniczymi zagadnieniami wychowania, widzimy tworzone po wyższych uczelniach katedry porównawczego wychowania, czytamy niemal we wszystkich fachowych czasopismach sprawozdania z prac wychowawczych, studja nad organizacją szkolnictwa i metodami nauczania w różnych krajach, a w praktyce widzimy czasem aż zdaleka idącą chęć zastosowywania obcych metod wychowawczych na innym terenie wśród zupełnie odmiennych warunków.

Podkreślić bowiem wypada, że jakkolwiek we wszystkich systemach wychowawczych przedmiotem wychowania jest człowiek, a zatem istnieje wspólność materiału, to jednak warunki stworzone właśnie przez rozwój społeczny, przez naturę, jako środowisko, powodują, że wychowanie wszędzie musi mieć swoisty charakter, że nie można jego form prze-

nosić bezkrytycznie z jednego środowiska w drugie bez narażenia na szkodę właśnie człowieka.

Jesteśmy przecież świadkami niezmiernie ciekawego eksperymentu, dokonywanego na nieznaną w dziejach miarę, przenoszenia kultury zachodniej, europejskiej, czy jej odmiany z Ameryki północnej, do krajów azjatyckich, bez uwzględniania tubylczej tak różnej a przede wszystkim starszej kultury. Wyniki tego eksperymentu nie są ostateczne, ale sprawozdania przedmiotowe o wychowaniu np. na Filipinach, w Indiach i Chinach, mówią raczej o nieudanych wysiłkach niż powodzeniu.

Dlatego jakkolwiek obowiązkiem naszym jest poznawać wychowanie, w całym szerokim tego słowa ujęciu, w różnych krajach, to jednak celem tego poznania nie jest bezkrytyczne naśladowanie, lecz krytyczne porównywanie i ocenianie.

Ten motyw też przede wszystkim przyświeca nam przy omawianiu wychowawczego wpływu szkoły amerykańskiej.

## 2. Źródła zainteresowania światem amerykańskim.

Gdy używamy terminu „amerykański“, to rozumiemy szkolnictwo Stanów Zjednoczonych Ameryki p<sup>l</sup>n. Termin ten przyjęty powszechnie w życiu potocznym, dowodzi tylko, że wpływ Stanów Zj. i ich znaczenie tak urosły, że przesłoniły niejako wszystkie inne kraje ogromnego kontynentu Ameryki. Zainteresowanie świata Ameryką redukuje się w przeważającej większości właściwie do zainteresowania Stanami Zjedn. i to może ze względów politycznych i ekonomicznych. Te względy najmniej będą nas tutaj absorbować. Pod względem wychowania wysuwają się energicznie Stany Zjedn. w ostatnich latach, już po wojnie, na przodujące miejsce, nie tylko przez to, że właśnie w ostatnich piętnastu latach potrafiły przebudować znakomicie swoje szkolnictwo, zwłaszcza elementarne, że wolne od krępujących w krajach starej Europy i Azji więzów tradycji wkroczyły śmiało na teren realizowania nowego wychowania, wolnego od wpływów obcych. Do czasów wojny światowej Stany Zjedn. były dłużnikiem Europy pod każdym niemal względem, najwięcej na polu wychowania. Po wojnie poczuły swą młodzieńczą siłę i zarówno teoretycznie jak praktycznie wysunęły się na czoło państw twórczych na polu wychowania. To jest może najważniejszy motyw do skrupulatnego studjowania wychowania w Ameryce.

Jakkolwiek zainteresowanie Ameryką w Europie jest większe niż jakimkolwiek innym krajem, to jednak stosunek ogółu do Ameryki jest subiektywny, zależnie od kraju i europejskiego samopoczucia. Najogólniej odnosimy się do życia amerykańskiego z pewnem ironicznem pobłażaniem: kraj

wszelkich możliwości, o „młodej“ (rozumiemy to często jako „żadnej“) kulturze duchowej, o wielkich bogactwach, a zatem o skłonnościach do ekstrawagancji, jakie obserwujemy u wszystkich nowobogackich; przyznajemy wielki rozmach techniczny, organizacyjny, ale widzimy we wszystkim gonitwę za złotem; zresztą nie możemy zapomnieć, że mistrzami Ameryki byli jednak Europejczycy, że Ameryka może i powinna się jeszcze w Europie uczyć. To zapatrywanie przeważa we Francji i Niemczech.

Ale istnieje także niemniej silny prąd przeciwny. Bezkrytyczne uwielbianie wszystkiego co amerykańskie, powstałe może pod wpływem nieznanego dotąd w dziejach potęgi dolara, który niepodzielnie świat cały opanował niemal po dzień dzisiejszy, kiedy wreszcie budzi się silna przeciw tej potędze reakcja. Zachwyt ten rozciągał się nie tylko na towary amerykańskie, organizację handlu, przemysłu, ale przechodził nawet na całe życie duchowe i wyraża się w wierze, że zbawienie świata w kryzysie ekonomicznym i politycznym może przyjść tylko z Ameryki.

Stanowisko pierwsze nie docenia faktycznej emancypacji Ameryki z zależności europejskiej, nie chce widzieć wytworzenia się swoistej kultury amerykańskiej, wielkiego idealizmu, który ujawnił się w czasie wojny światowej i po jej zakończeniu w bezinteresownej pomocy, dawanej milionom dzieci w krajach dalekich, zupełnie im obcych, idealizmu, który stworzył największe na świecie fundacje, służące całej ludzkości w różnych częściach świata; nie chce uznać rozwoju szkolnictwa, dostępnego bezwzględnie dla wszystkich, a dostosowanego do wszystkich potrzeb dziecka. Nie chce widzieć higieny społecznej i wysokości stopy życiowej, stosowanej do najszerzych warstw w wymiarach, o jakich stare i bogate kraje Europy jeszcze ani marzą. Natomiast bardzo chętnie chwytą wszelkie sensacje ze świata zbrodniczego Ameryki i przez ten pryzmat z lekceważeniem ocenia wszelkie inne dodatnie przejawy.

Ani bezkrytyczny krytycyzm ani niemniej bezkrytyczne uwielbianie nie dają prawdziwego obrazu życia amerykańskiego. Bez uprzedzeń należy się do niego zbliżyć.

### 3. Rola szkoły w społeczeństwie amerykańskim.

Wpływ szkoły na wychowanie jest niewątpliwie wielki w każdym narodzie czy państwie, ale wielkość jego zależy od stosunku społeczeństwa do szkoły, od uświadomionej wiary w jej działanie a zatem od poparcia, którego społeczeństwo szkole udziela. Wpływ szkoły rośnie, gdy wyraża ona cele



społeczeństwa, gdy istnieje między nią a społeczeństwem jak najściślejszy stosunek. Szkoła amerykańska jest też niewątpliwie w korzystniejszym położeniu niż jej siostrzyce europejskie, zajmuje w społeczeństwie uprzywilejowane znaczenie i cieszy się pełną opieką i zaufaniem społeczeństwa. Mogło się to wytworzyć łatwiej na ziemi amerykańskiej, gdyż szkoła stała się od pierwszych dni pionierów instytucją, uznaną za niezbędną dla wszystkich jako przygotowanie do życia religijnego i społecznego. Z zakładaniem osiedla zakładano kościół i szkołę. Wskutek zupełnej decentralizacji życia szkoła stała się zależną w zupełności od czynników lokalnych, była przez nie materialnie utrzymywana, ale przez to utrzymała ścisły związek z życiem, nie stała mu się obcą przez teoretyczne nastawienie.

a) W miarę rozwoju ekonomicznego, komplikującego życie, absorbującego coraz więcej sił do pracy, znaczenie szkoły rośnie. Szkoła musi przygotować do tego życia, dać broń do ręki każdego przyszłego obywatela, aby mógł się utrzymać wobec konkurencji i przyczynić przedewszystkiem do dalszego rozwoju społecznej pomyślności. Stąd łatwość organizowania szkoły na coraz nowszych podstawach. Szkoła, zwłaszcza w czasach ostatnich, rozszerza swój zakres działania i daje każdemu uczniowi sposobność doskonalenia się we wszystkich gałęziach praktycznej a poniekąd i teoretycznej wiedzy. Życzenia „Rad Szkolnych“, tj. komitetów, wybranych z pośród wybitniejszych miejscowych obywateli, nie nauczycieli, aby szkoła zaspokajała potrzeby — odczuwane jako potrzeby — społeczne, były i musiały być realizowane przez pedagogów.

Ponadto w miarę, gdy kościół jako czynnik wychowania tracił swe znaczenie, gdy rodzina wskutek nowych wymogów życia stawała się luźnie spojoną i nie mogła już spełniać wychowawczej roli, wtedy znowu społeczeństwo przerzucało te funkcje z większą świadomością niż gdziekolwiek na szkołę.

b) Kościół ma w Ameryce znacznie mniejsze znaczenie, niż w krajach europejskich. Przedewszystkiem nie ma stanowiska monopolistycznego, gdyż istnieje tam ogromna ilość wyznań chrześcijańskich i niechrześcijańskich, konkurujących ze sobą, ponadto istnieje tam ogromna swoboda zakładania coraz to nowych kościołów. Skutkiem tego upadek znaczenia kościoła jako autorytetu, tem większy, że każdy kościół, chcąc istnieć, musiał zdobywać różnemi sposobami, przeważnie naśladownictwem ze świata przemysłowego, środki materialne od swoich zwolenników. Uderzającym jest fakt, że w r. 1926 na 117,136.000 ludności było zgłoszonych do różnych wyznań religijnych 53,620.182 mieszkańców, a zatem ledwie 46%. Rozprószenie i tej ilości ludzi pokaże się jeszcze większe, gdy

zważymy, że na kilkadziesiąt wyznań kościół katolicki jest najsilniejszy ze swemi 18,605.003 wyznawcami, podczas gdy najbliższe co do liczebności wyznanie baptystów (w swych 18 odmianach liczyło 8,441.122 członków. Ponad połowa ludności nie jest zarejestrowana w żadnym kościele, a zatem religijnie conajmniej obojętna.\*)

Wobec tych wymownych liczb nie trzeba więcej dowodów na to, że kościół w Ameryce przestał być decydującą siłą motoryczną w wychowaniu, że musi różnemi półśrodkami nęcić wyznawców, aby zdobyć środki materialne. Ponieważ nadto właśnie wskutek tego rozbitcia kościoła i wielkiej ilości ze sobą konkurujących sekt, ustawodawstwo wszystkich stanów wyeliminowało naukę religii ze szkoły,\*\*) przeto znowu szkoła musi stać się wychowawcą moralności całego społeczeństwa, tem bardziej, że w życiu Ameryki religijność — nie określone wyznanie — odgrywa mimo wszystko wielką rolę.

c) Jeżeli przy rozważaniach nad ewolucją społeczną w Europie stwierdzamy zanik wpływu rodziny na wychowanie, to zjawisko to występuje znacznie silniej w Ameryce. Ukształtowanie społeczne Ameryki przedstawia cienką warstwę ludzi bardzo bogatych, szeroką warstwę pracującą inteligencji i najszerszą warstwę robotniczą. Ale wszyscy niemal, z wyjątkiem nieznacznego ułamka odsetka, pracują intensywnie przez pięć i pół dnia w tygodniu; pracują w biurach, fabrykach, przedsiębiorstwach, położonych daleko od miejsca zamieszkania tak, że opuszczają dom wczesnym rano, aby wrócić doń dopiero wieczorem. Pora obiadowa, tj. posiłek południowy, przestał być porą zbierania się rodziny, zwłaszcza że dzieci czas ten, przynajmniej w większych ośrodkach, spędzają w szkole. Wieczorem ojciec załatwia różne sprawy w gospodarstwie, zwłaszcza że służby nawet średnio zamożne domy nie mają, a nocne życie kwitnie tylko w większych ośrodkach. Czas wolny wypełniają rozrywki jak kino, jazda autem, klub, słuchanie radia, gra w karty itd.; czasu na intymne życie rodzinne prawie nie ma.

d) Przyłącza się do tego jeszcze specyficznie amerykański stosunek rodziców do dziecka. Dziecko jest uważane zarówno przez ustawy, jak zwyczaj, za pełnowartościową osobowość, za istotę wolną. Przymus, w formie znanej w większości rodzin europejskich, połączony niekiedy z sank-

\*) Statistical Abstract of the United States 1928, Washington 1928, strona 61/62.

\*\*) Pierwszy stan Massachusetts uchwalił w r. 1852, że nie wolno pieniędzy pochodzących z podatków obracać na popieranie sekciarskiego (tj. ściśle wyznaniowego) szkolnictwa. Później wszystkie stany przyjęły podobne ustawy. Nie przesadza to zupełnie istnienia prywatnych szkół wyznaniowych, głównie katolickich.

cjami karnemi, nie jest tam znany. Może pochodzi to jeszcze z czasów pionierskich, kiedy każdy osobnik musiał służyć grupie społecznej, bo tylko przez nią miał znaczenie i bezpieczeństwo, może wynikiem poczucia wolności niekrępowanej, może demokracji najszerzej pojętej, może wreszcie wpływem języka angielskiego, nie znającego formy przemówienia odmiennej dla młodych, odmiennej dla osób starszych. W każdym razie dziecko czuje się niezależne a za sprawy własne odpowiedzialne jedynie przed sobą i raczej przed społeczeństwem niż rodzicami.

Zresztą i o jednym momencie, specjalnie amerykańskim, nie można zapominać, jakkolwiek bardzo rzadko jest on uwzględniany nawet przez socjologów amerykańskich. Skład społeczeństwa amerykańskiego jest niezmiernie różnorodny, wszystkie niemal narody świata, wszystkie kultury zeszyły się tutaj, by utworzyć po przejściu fermentu życia amerykańskiego nowy naród, o zupełnie innych cechach niż te, które normalnie składają się na pojęcie „narodu“ w krajach europejskich. Ponad jedna czwarta obywateli nie urodziła się na ziemi amerykańskiej\*), mimo że właściwie od czasu wybuchu wojny światowej dopływ nowych imigrantów prawie nie istnieje. To pierwsze pokolenie imigrantów jest jeszcze obce kulturze amerykańskiej, przeważnie zna tylko okrucy najpotrzebniejsze języka angielskiego, żyje skupione w ośrodkach narodowych o bardzo silnie zaznaczonych granicach. Powstały pewnego rodzaju narodowe ghettos, w których język i zwyczaje starego kraju utrzymują się z małemi zmianami.

Dzieci tych imigrantów, o ile nie chodzą do szkół parafialnych, będących silnym filarem narodowego ghettos, idą do publicznych szkół, uczą się języka angielskiego, przybierają formy zachowania się amerykańskiego, stykają się z młodzieżą rdzennie amerykańską i uczą się, że istnieje niezmierna przepaść między biedotą w domu, onieśmieniem rodziców wśród dawniej osiadłej ludności; uczy się, że co wielkie, bogate, szanowane, pożądane, to jest amerykańskie, że brak kwalifikacji — robotnicy europejscy i to ze wschodu najczęściej są bez kwalifikacji — brak pieniędzy utrudnia zdobycie szacunku i stanowiska. Przed oczami dziecka powstają dwa światy, pierwszy ceniony, bogaty, nęcący wszelkimi rozkoszami, to świat amerykański, drugi biedny, nieśmiały, gdyż wśród bogactw obcych, niekwalifikowany, to świat rodzinnej atmosfery.

---

\*) Statistical Abstract of the United States 1928. Według spisu ludności z r. 1920 na ogólną liczbę ludności 106,421.621 białych, zrodzonych z rodziców urodzonych w Ameryce było 58,421.957, zrodzonych z częściowo amerykańskich rodziców 6,991.665, z obcych rodziców 15,694.539 urodzonych poza Ameryką 13,712.754, reszta murzyni (10,463.131), indjanie, chińczycy, japończycy i inni.



Często zdarza się, że dziecko dziesięcioletnie ze szkoły jest tłumaczem rodziców, pośrednikiem przy załatwianiu różnych transakcyj handlowych i urzędowych. Rodzi się w duszy dziecka samopoczucie, a równocześnie lekceważenie rodziców, którzy są od niego zależni. Rodzi się chęć jak najszybszego wrośnięcia w świat amerykański, dorobienia się, a raczej zdobycia tych środków, które otworzą świat cały, zdobycia choćby drogą nieuczciwą, przez zbrodnię, byle prędzej.

Stąd tragedia dziecka imigrantów, które niezawsze oprze się nęcącym pokusom, stąd brak dla niego autorytetu rodziców niezawsze zastąpionego autorytetem szkoły, gdyż rozbudzona wyobraźnia i żądza używania stają się silniejsze. To są momenty wzmagające znaczenie szkoły, ale niejednokrotnie szkołę obciążające, gdyż nie potrafiła opanować wszystkich elementów, wpływających na duszę dziecka. Ale odnosi się to zasadniczo do dzieci napływowych w drugim amerykańskim pokoleniu.

e) Także odmienny jest stosunek rodziny do patentów, wydawanych przez szkołę; nauka jest ceniona jako środek, nie cel. Amerykanin uczy się i żąda nauki dla określonego celu, chce umieć coś, posiadać jakąś umiejętność, nie patent. Zresztą w życiu doniedawna nie pytano wcale o patenty, nie pytano o przygotowanie szkolne, lecz raczej o to, co kto robić potrafi. Najistotniejszą rekomendacją do dania pracy była próba, „try with me” — „zrób próbę ze mną”, to najczęstsza oferta przy szukaniu pracy. Przyczyniło się do tego, że ludzie, którzy w życiu Ameryki wybili się na najwyższe stanowiska w hierarchii społecznej i w przemyśle, ludzie, którzy zdobyli sławę i podziw swych ziomków, byli przeważnie samoukami, self made man stało się więc ideałem.

Brak dobrych świadectw w szkole nie oznaczał zupełnie, że uczeń jest stracony dla życia. Ponieważ każde zajęcie jest cenione, więc nie jest ambicją jednostek zostać tem lub tamtem, lecz raczej ogólnie, osiągnąć sukces życiowy na jakimkolwiek bądź stanowisku.

Ponieważ istnieje wiara w człowieka, i wiara w siebie samego, w swoją pracę, przeto z zupełnem poniekąd zaufaniem zostawia rodzina syna jego własnemu sprytowi, gdy indywidualność jego nie pozwala mu poddać się pod ogólną normę.

Zresztą troskę o przygotowanie dzieci do życia oddaje społeczeństwo szkole, którą tworzy i utrzymuje.

f) Poza tem trzeba podnieść, że w całym życiu w Ameryce idea społeczna, idea państwowa ma istotne znaczenie. Stosunek ludności do państwa, jako organizacji, emanowanej przez siebie, jest nawskróś pozytywny.

Nie może być nawet inaczej. Przecież ludność stanów składa się od pierwszego pokolenia imigrantów z ludzi, którzy

dla tych czy innych powodów, religijnego czy politycznego prześladowania, niedostatku materialnego lub konfliktu z prawem, czy porządkiem społecznym, opuścili stary kraj, aby wśród trudnych warunków wywalczyć sobie nowe życie, stworzyć nową ojczyznę. Wszyscy szli za ocean, by zdobyć tam szczęście z bajki, by zacząć życie, które da im to, czego odmówiła im ich pierwotna ojczyzna. Ameryka dała im wolność sumienia, dała możliwość pracy i sukcesu, dała chleb, którego brakło dla nich w ojczyźnie, dała niejednokrotnie rehabilitację moralną i odrodzenie samopoczucia. Czyż nie jest rzeczą naturalną, że każdy przeciętny obywatel odnosi się do państwa z wdzięcznością i miłością?

Ponadto unja, jako niepodległe, zorganizowane państwo, została nie tak dawno wywalczona. Obywatele mają jeszcze żywe odczucie tego, że państwo to ofiarami krwi stworzyli, że muszą je bronić przed każdym zamachem. Poza tem ta unja rosła w potęgę w ich oczach, najpierw w potęgę, jako organizacja, potem w ekonomiczną, by wreszcie zostać potęgą polityczną, uznaną przez świat cały. Imperjalizm amerykański, który się rodzi niemal w oczach naszych, darzony bądź co bądź wielkim sukcesem rzeczywistym, budzić znowu musi dumę w sercach obywateli. Wszak sztandar gwiazdzisty coraz dumniej powiewa w przestworzach i coraz większym cieszy się w świecie szacunkiem. „Jestem obywatelem amerykańskim” nabiera dziś niemal tego magicznego znaczenia, jak dawniej „civis Romanus sum”.

g) To pozytywne ustosunkowanie się do organizacji państwowej znajduje jeszcze niezmiernie silne oparcie w poczuciu demokracji, z której każdy Amerykanin jest dumny. Demokracja amerykańska nie jest coprawda równaniem wszystkich do pewnego poziomu, równaniem w dół, gdyż niema zupełnej równości ani w przyrodzie ani też nigdzie; demokracja amerykańska to raczej jednoczenie do góry, do tej wysokości, do której przyrodzone uzdolnienie każdego podnieść potrafi, to zapewnienie zupełnie równych szans życiowych przy rozpoczęciu biegu życia, bez względu na pochodzenie, przekonanie i majątek. To pojęcie demokracji zawiera w sobie poczucie odpowiedzialności za całość społeczeństwa, za ogólną pomyślność, a więc obowiązek pracy. Demokracja amerykańska żąda wprost wychowania kierowników życia, leaderów, którzy swe zdolności i wiedzę tem chętniej mogą i powinni społeczeństwu poświęcić. Demokracja amerykańska łączy w sobie ponadto w zadziwiający sposób pewien patriotyzm lokalny z poczuciem ogólnopaństwowem. Demokracja, odpowiedzialność, służba publiczna i zdolność kierowania innymi, a przede wszystkim pojęcie wzrastania zarówno fizycznego jak moralnego i intelektualnego, oto cele wychowania, które muszą być osiągnięte.

Osiągnięcie tych celów przekazuje też społeczeństwo szkole.

## II.

Jeżeli porównamy teraz znaczenie i rolę szkoły w życiu amerykańskim i europejskim, to musimy zauważyć, że na szkołę nakłada społeczeństwo amerykańskie dużo większe i odpowiedzialniejsze zadanie. Nie pomoże jej w tej pracy kościół, niewiele pomoże rodzina, gdyż znaczenie tych dwóch czynników ostatnio zmalało. W Europie szkoła nie tylko liczy na pracę rodziny i kościoła, ale niekiedy oba te czynniki przejmują pracę wychowawczą na siebie. W Europie szkoła, idąc za ogólnym prądem rozwojowym, walczy niejako o zwiększenie swego wpływu, podczas gdy w Ameryce wpływ ten społeczeństwo niemal bez reszty przyznaje szkole, co prawda przez siebie kontrolowanej i organizowanej.

Ta zwiększona odpowiedzialność szkoły natrafia jednak na niesłuchanie sprzyjającą atmosferę społeczną. Nie trzeba dopiero walczyć o uznanie społecznych ideałów, nie trzeba już uczyć, czym jest jednostka w stosunku do ogółu, bo społeczeństwo, jako całość, jako opinia, żąda najkategoryczniej od wszystkich służby dla dobra ogółu. Sugestywna siła szkoły może być zatem większa. Ale musimy sobie uświadomić, jakimi środkami szkoła oddziałuje na swych wychowanków, jak organizuje swą pracę, aby ten cel wychowawczy, najtrudniejszy, jaki ma do osiągnięcia, jednak został zrealizowany.

Praca wychowawcza może odnosić się do urabiania charakteru moralnego, osobowości ucznia i do kształtowania korzystnego stosunku ucznia do społeczeństwa, do organizacji państwowej. Szkoła może oddziaływać przez swą organizację, przez programy naukowe, przez wychowujące metody pracy, przez odpowiednie organizowanie życia i współżycia młodzieży.

### 1. Kształcenie charakteru.

Przy kształceniu charakteru moralnego musi przyświecać pewien ideał, jako suma pewnych cech. Niewątpliwie żyje ten ideał chociażby w stanie podświadomym w każdym społeczeństwie, a objawia się choćby tylko przez pewien krytycyzm, pewną ocenę stanów rzeczywistych. Wszak każda nagana jest wynikiem porównania stanu faktycznego z jakimś uświadomionym, choć najczęściej niesprecyzowanym ideałem. Także wartościowanie moralne, „to dobre“, „to złe“ nie jest niczem innym, jak szukaniem stosunku rzeczywistości do ideału. Urabianie więc charakteru moralnego może się skutecznie dokonywać, gdy mamy uświadomiony cel, do którego zmierzamy.

W społeczeństwie amerykańskim ideał ten jest postacią dość skomplikowaną, bo składają się nań zalety cenione od cza-



sów pionierskich i wszystkie zalety wynikające z najszerzej pojętej demokracji. Ale demokracja i wolność sprzęgają się tu dziwnie z pojęciem wspólnej odpowiedzialności i wspólnego wysiłku. Są to więc cechy, jak odwaga i przedsiębiorczość, zaufanie do siebie i swego wysiłku, niezależność osobista i dobrowolne wiązanie się dla dobra ogółu, zdolność poświęcenia się dla drugih, stan ciągłego dynamicznego napięcia, dążącego do zmieniania istniejących stosunków na lepsze, doskonalsze.

Pod wpływem filozofii pragmatycznej, uznającej za sprawdzian wszelkich idei doświadczenie, również wychowanie odrzuca niemal wszystkie „a priori“, o ile nie znajdzie dowodu ich wartości. Idee mają zdążać bezpośrednio lub pośrednio do rozwiązywania istniejących problemów; dlatego właściwie istotne zainteresowanie budzą w Ameryce tylko problemy z życia wzięte, a nie teoretyczne rozważania.

Na tle tego prądu w filozofii zrozumieć można dopiero niezmierny wpływ John Dewey'a na całym obszarze Stanów Zjednoczonych. Zarówno w swych pracach teoretycznych jak praktycznych zmierza on do oparcia wychowania na fundamentach psychologii i współżycia społecznego. Zadaniem jego jest zmienić treść nauczania przez nadanie mu praktycznego kierunku, pozostającego w kontakcie z przyrodniczymi naukami i rozwojem ekonomicznym; wszystkie czynności dziecka w szkole wiąże z życiem realnem, aby mu dać zrozumienie warunków życia współczesnego. Narówni z całym społeczeństwem amerykańskim wierzy Dewey, że szkoła może zapobiec lub zmniejszyć wszystkie ujemne przejawy życia. Ale aby dokonać tego zadania szkoła musi stać się miniatuurą życia, miniatuurą społeczeństwa. Nie same wiadomości, ale zdolność do życia w społeczeństwie musi być celem wychowania.

Wychowanie według koncepcji Dewey'a nie jest tylko nauczaniem lub uczeniem się, lecz także zabawą, konstruowaniem, używaniem różnych narzędzi, poznawaniem przyrody przez bezpośrednie zetknięcie, przez zdolność wyrażania wszystkich doświadczeń na zewnątrz, krótko życia uczyć należy przez życie samo („learning life by living life“); więc przez zasadę „do by doing“ „faber fabricando“. Dziecko ma poznać instytucje społeczne, proces produkcji. Zamiast stwierdzenia „nauczyłem się tego“, wołałby Dewey zawsze słyszeć „nabyłem tego doświadczenia“. Samo posłuszeństwo, jak go dawniej szkoła wymagała, i samo bezkrytyczne wykonywanie nałożonych obowiązków jest nie tylko niewystarczającym przygotowaniem dla skutecznej pracy społecznej i przemysłowej, lecz wogóle niewystarczającym przygotowaniem dla społeczeństwa demokratycznego. Szkoła przygotowuje do życia politycznego, gdy rozwinię w uczniach inicjatywę, zdolność wczuwania się w potrzeby społeczne i chęć ponoszenia odpowiedzialności.

Jakkolwiek filozofia Dewey'a nie została zastosowana w szkolnictwie bez reszty, t. zn. jakkolwiek dopiero mały odsetek szkół został zbudowany na tych zasadach, to jednak wpływ Dewey'a poszedł tak bardzo w głąb, że zmienił stosunek nauczyciela do ucznia, że szkoła w ogromnej większości przestała być szkołą, w której uczeń biernie słucha, czego nauczyciel uczy, że programy naukowe i podręczniki szkolne nawiązują w całej rozciągłości do życia społecznego i do produkcji przemysłowej, że wyznają jako dogmat, że „uczenie się nie jest procesem przystosowania przyszłości do przeszłości, lecz procesem wyzyskiwania przeszłości jako źródła dla rozwoju przyszłości”. Uczenie się jest procesem aktywnym, osobiście wykonywanym, procesem reorganizowania, doskonalenia, rozszerzania lub krótko mówiąc rekonstrukcją doświadczenia.

## 2. Wskazania wychowawcze.

Wpływowi Dewey'a i psychologii przypisać należy, że wskazania wychowawcze w szkołach amerykańskich mają charakter praktyczny i przeważnie określony, że za zadanie wychowawcze uważają przede wszystkim ćwiczenie we współżyciu i wzajemnem pomaganiu sobie.

Wskazówki do wyrabiania obyczajów i postępowania w życiu, ułożone przez urząd wychowania w New York jeszcze w r. 1917<sup>1)</sup> powiadają: „Głównym celem wysiłków nauczyciela, skierowanych do wytworzenia charakteru i właściwego postępowania w życiu przez ucznia są:

1. kultywowanie zdrowego moralnego sądu, aby uczeń odróżniał jasno, co dobre a co złe;
2. budzenie miłości dobra, prawdy i piękna;
3. wyrabianie panowania nad sobą;
4. pielęgnowanie ducha ofiarności;
5. podtrzymywanie wysokich ideałów.

Wskazówki dla nauczycieli szkół elementarnych, wydane przez Board of Education w Buffalo N. Y.<sup>2)</sup> zalecają jako cnoty, które stale mają być ćwiczone zarówno w nauczycielu jak i uczniach: szacunek (reverence), uczciwość, panowanie nad sobą, zaufanie, respekt dla władz ustanowionych, wzgląd na prawa innych osób, prostolinijność umysłu.

Komitet superintendentów szkół w stanie New York określił w październiku 1929 jako podstawową funkcję elementar-

<sup>1)</sup> „Syllabus on Manners and Conduct of Life“. Board of Education the City of New York, 1921.

<sup>2)</sup> Handbook. Elementary Teachers, Board of Ed. Buffalo N. Y. 1929.

nego wychowania\*) doprowadzenie dziecka do zdobycia dobrego charakteru, który pozwoli mu na prowadzenie „dobrego życia“.

Jako zasadniczy postulat wymienia między sześcioma:

1. doprowadzenie dziecka do zrozumienia pożądaných stosunków społecznych i do realizowania ich w praktyce życia;
2. kultywowanie zwyczaju krytycznego myślenia.

Ponieważ zaś dla każdego człowieka grupa społeczna jest rozszerzonym kręgiem zainteresowań sprawami ludzkimi, przeto budzenie zrozumienia życia społecznego i jego form kładzie podwaliny pod dążenie do dobra gminy, kraju, państwa i ludzkości. Przez „stosunki społeczne“, których należy pragnąć, trzeba rozumieć budzenie respektu dla władz, uznania dla bogatszego doświadczenia osób starszych, respektu dla praw innych osób, budzenie ducha grupy, drużyny, kooperacji, zrozumienie współzależności ludzi, zainteresowanie funkcjami obywatelskimi i dążenie do współpracy nad doskonaleniem, budzenie odpowiedzialności za dom, branie udziału w organizacjach młodzieży, panowanie nad sobą.

„Krytyczne myślenie“, którego budzenie uznaje komitet kierowników administracji szkolnej za istotną funkcję szkoły elementarnej nawet, ma na celu pobudzanie dziecka na każdym kroku niemal do rozróżniania problemów, do poznawania błędów i wyciągania należytych konkluzyj. Aby dziecko do tego przyzwyczaić i uczyć odpowiedzialności za swe decyzje, nauczyciel nie rozkazuje wprost dziecku „zrób to“, lub „tego nie rób“, lecz pyta: „co myślisz o tem“, „jakby ci się to podobało“.

Już od przedszkola kształcenie charakteru staje się powinnością szkoły w zakresie odpowiednim dla tak młodego wieku i obejmuje wyrabianie nawyków życiowych, mających za cel higienę osobistą, przyzwyczajanie do poprawnych form zachowania się, do grzeczności, uczciwości i prawdomowności, do „fair play“ w postępowaniu z innymi; budzi się w dziecku zdolność współpracy, odwagę wystąpienia, panowania nad wybuchami swych popędów i namiętności, przyucza do posłuszeństwa, do wyrabiania w sobie inicjatywy, zamiłowania porządku i oszczędności.

Są to wskazania, które mają wychować t. zw. porządnego człowieka z dobrami manierami, umiejącego żyć w zgodzie ze sobą samym i ze środowiskiem społecznym. Określenie charakteru zazębia przeważnie o sferę społeczną i każe dziecko zawsze uważać za przyszłego członka społeczeństwa. Cnoty społeczne, jak zdolność współpracy, fair play, grzeczność, poszanowanie autorytetu władzy i doświadczenia i wiedzy starszych, koniecz-

---

\*) „Cardinal Objectives in Elementary Education“ Albany, The University of the State of New York, 1929.



ne są w pożyciu społecznym przedewszystkiem. A ponieważ całe wychowanie amerykańskie unika czysto teoretycznych pouczeń, a nawyki życiowe pragnie wyrabiać jedynie na podstawie doświadczenia i to zgodnie z prawami uczenia się, ustalonymi przez Thorndike'a, na zasadzie wywoływania w doświadczającym uczucia zadowolenia, przeto i to wyrabianie cnót wspomnianych odbywa się drogą praktyczną.

### 3. Dostosowanie szkoły do zadania wychowania.

Organizacja szkoły dososowała się poniekąd do nowych wymagań. Dziecko spędza czas w szkole od 8.45 mniej więcej do 3.30 z przerwą godziną na obiad, którą spędzają dzieci przynajmniej w większych miejscowościach, w szkole. Szkoła ma obok sal szkolnych i różnych sal pomocniczych, laboratoriów, warsztatów, boiska z urządzeniami do gier, a zatem uczniowie mają możliwość spędzania czasu w zabudowaniach szkolnych dla różnych zajęć jeszcze czas dłuższy. Zasada jest jednak, że uczniowie nigdy i nigdzie w budynku szkolnym nie są bez nadzoru, wyrażmy to inaczej, bez towarzystwa nauczyciela.

Podnieść należy, że szkoły są niezmiernie liczne, przeważają o ilości uczniów ponad 1000 a dochodzą do kilku tysięcy. W takich szkołach musi być odpowiednio zorganizowane życie pod względem administracyjnym i komunikacyjnym wewnątrz budynku. Gdyby było inaczej, groziłoby dzieciom nieobliczalne następstwa na wypadek paniki czy alarmu w szkole. Rozplanowanie budynku, dokładne obliczenie kto, kiedy, którędy wychodzi, aby uniknąć ścisnąć i zamieszania, oto pierwsze czynności administracyjnej strategii. Reguła jest, że uczniom nie wolno chodzić ani wałęsać się po korytarzach i klatce schodowej. Korytarze i schody służą jedynie do cyrkulacji wewnętrznej, nie do promenad. Opuszczanie klasy i przechodzenie do innej obliczone być musi dokładnie.<sup>1)</sup>

Przeważnie też „wskazówki dla nauczyciela“ domagają się, aby pierwszą jego czynnością w roku było poznanie planu klasy, jej położenia względem klatki schodowej i innych ważnych miejsc dla życia szkolnego. Następnie nauczyciel ma obmyśleć kierunki wchodzenia i wychodzenia uczniów do klasy i z klasy, z ławki i do ławki, aby nie było straty czasu i zamieszania.

<sup>1)</sup> Byłem naocznym świadkiem t. zw. „wielkiej zmiany“, t. j. przechodzenia uczniów z jednych sal do drugich w szkole Roosevelt w Detroit, liczącej ponad 2000 uczniów klas elementarnych. W przeciągu 3 minut, bez pośpiechu, w największej ciszy i swobodzie dzieci same tylko pod ogólnym nadzorem specjalnej nauczycielki potrafiły zmienić swoje klasy. Rzecz imponująca jako organizacja a może jeszcze więcej jako dyscyplina szkolna.

Przez ustawodawstwo stanowe są nakazane t. zw. alarmy pożarne co pewien czas, dla wyćwiczenia sprawnego, szybkiego a z wykluczeniem paniki opuszczania budynku szkolnego. Według praktyki uczniowie nawet kilkutysięcznej szkoły potrafią opuścić gmach w czasie trzech minut, naturalnie przy pozostawieniu książek, ubrań i t. d. na miejscu. Możliwe to jest jedynie wtedy, gdy administracja szkolna przemyśli cały plan, obliczy każdy krok uczniów, a ponadto gdy nauczyciel jest stale kontrolującą a raczej regulującą siłą. Nauczyciel jest w klasie przed przyjściem pierwszego ucznia, opuszcza ją ostatni. Ponieważ zasadniczo, zwłaszcza w klasach średnich, organizacja szkolna została zmieniona z ogólnej klasowej na organizację według przedmiotów, przeto nauczyciel zostaje w swej przedmiotowej klasie stale, a uczniowie różnych kursów do niego przychodzą.

Ale może jeszcze ważniejszym czynnikiem w utrzymaniu porządku jest pomoc uczniów samych. Każda szkoła tworzy jakby jedną wielką organizację uczniowską, opartą na statucie, który raz stworzony, obowiązuje z roku na rok, przy uwzględnianiu przeprowadzonych drogą legalną poprawek. Organizacje uczniowskie były przed 25 laty rodzajem samorządu, co prawda pojętego po amerykańsku, t. zn. dającego pełną kompetencję postępowania ugrupowaniom młodzieży. Samorządy obecnie właściwie zniknęły, chociaż nazwa ich przeważnie została, a miejsce ich zajęła współpraca młodzieży w administracji szkolnej.

Szkoła jest zasadniczo podzielona na klasy, które odpowiadają naszym klasom, zwłaszcza na stopniu elementarnym. Wtedy opiekę nad daną klasą obejmuje jeden nauczyciel, który przede wszystkim dba o punktualność uczniów, o ich należytą pracę i zachowanie się w szkole. Zasadą jest tu, jak przy każdej innej sposobności, że nauczyciel ma być doradcą, kierownikiem a nie zwierzchnikiem. Nigdy nie zwraca się z zakazem do ucznia, gdyż wieczne „nie rób tego“, „nie wolno“, któremi było naszpikowane postępowanie nauczyciela wobec ucznia, wywoływało w nim zasadniczo odruch niechęci i zniecierpliwienia. Stosunek jego do ucznia ma być pozytywny, „rób to“, „co o tem myślisz“, „jak to chcesz robić“ i t. d. Klasa, jako organizacja, wysyła swego reprezentanta do „Rady uczniów“, która, wyposażona w większą władzę i kompetencję, jest ważnym czynnikiem współpracującym z gronem nauczycielskim nad porządkiem w zakładzie i nad organizacją życia szkolnego.

Ale organizacja „klasy“ dobrą jest na stopniu elementarnym, gdzie istnieje globalna nauka, albo gdzie stosuje się coraz częściej i z lepszym skutkiem w nauce „metodę projektów“, a więc gdzie wpływ nauczyciela na uczniów przez ciągły kontakt jest zapewniony. Natomiast już w niższej szkole średniej

a często już na piątym i szóstym stopniu szkoły elementarnej następuje specjalizacja według przedmiotów, wtedy wpływ nauczyciela maleje, gdyż kontakt jego z uczniami musi się rozluźnić.

Organizację według klas zastępuje się przeważnie organizacją według przedmiotów, t. zw. organizacją według departamentów. Każdy departament obejmuje wszystkich nauczycieli-fachowców jednego przedmiotu pod kierownictwem przewodniczącego nauczyciela (head of department), który obejmuje w imieniu dyrektora odpowiedzialność za stan nauki danego przedmiotu. Nie zapominajmy, że szkoły są bardzo liczne i że wskutek tego nauczycieli jednego przedmiotu, wchodzących w t. zw. department jest kilkunastu. Ale nie chodzi tu o przedstawienie organizacji nauczania.

Przez wprowadzenie departamentów przedmiotowych klasa zostaje rozbita na części, tem bardziej, że przy systemie dobierania sobie przedmiotów według upodobania, niemal każdy uczeń ma inny rozkład przedmiotów. Ponadto przy półrocznej klasyfikacji — o częstszej już nie chcemy mówić — obraz grupy nawet na poszczególnych przedmiotach zmienia się co pół roku; na II półroczu, a więc do innej sali szkolnej, przenoszą się tylko promowani uczniowie, dochodzą do nich ci, którzy materiału naukowego drugiego półrocza nie ukończyli jeszcze, a odpadają ci, którzy nie otrzymali promocji. Zmienia się nauczyciel, zmienia skład klasy. O wpływie nauczyciela na uczniów, o wpływie wychowawczym naturalnie, nie może być mowy, albowiem także zgranie się uczniów wymaga dość znacznego czasu, a zatem wychowawczo mogłaby powstać niepożądana próżnia.

#### 4. T. zw. samorząd uczniów.

a) *Klasa. Grupa.* Aby temu zaradzić, tworzą szkoły przeważnie organizację, opartą na grupie, przydzielonej do jednej sali szkolnej i do jednego nauczyciela. Jest to organizacja home-room i ma home-room teacher na czele. Nauczyciele, specjalnie się do tego nadający, wyznaczeni przez dyrektora, otrzymują pod swą opiekę najczęściej na okres dłuższy do lat trzech grupę uczniów od 30—40, dobieranych rozmaicie, zależnie od tradycji szkoły, według klasyfikacji albo według alfabetu. Grupa składa się z uczniów jednego rocznika lub uczniów z różnych roczników, opiekunem jest nauczyciel jednego z roczników.

Codziennie przed nauką zbierają się uczniowie, należący do grupy, home, na kilka minut (5—15) w sali stale tej grupie przydzielonej — jest to sala przeznaczona na nauczanie, ale przed nauką wzgl. w pewnych porach oznaczonych w rozkładzie



godzin, służy ona danej grupie — meldują swą obecność opiekunowi, przedstawiają mu swe wątpliwości, proszą o radę. W ciągu dnia zbierają się jeszcze wszyscy członkowie grupy, zwykle przed porą śniadaniową, oraz tuż po skończeniu nauki na minut kilka lub kilkanaście, raz na tydzień na okres jednej godziny (45 minut)).

Grupa stanowi kościec całej organizacji szkolnej. Ona tworzy i kieruje publiczną opinią i każda sprawa żywotna, odnosząca się do dobra uczniów lub zakładu lub gminy musi być w niej przedyskutowana. Tutaj rodzi się kierunek polityki szkolnej. Tutaj uczą się uczniowie poznawać, jakich zalet potrzeba, aby się stać kierownikiem grupy, jakich, aby być posłusznym wykonawcą uchwał. Tu uczą się uczniowie głosowania, postępowania parlamentarnego. Tu wreszcie poznają, na czym polega odpowiedzialność, na czym służba dla dobra publicznego.

Opiekun grupy jest kierownikiem, doradcą, osobą zaufaną. Członkowie wypowiadają swe poglądy, stawiają zagadnienia. Kierownik słucha i życzliwie kieruje, pomaga wytworzyć atmosferę zupełnego porozumienia i przyjaźni a poza grupą staje się jej rzecznikiem i obrońcą.

Zadania, które grupa spełnia, odnoszą się do ogólnego życia szkolnego, do jednostki i do grupy. Z ogólnych zadań spoczywa na grupie przedewszystkiem obowiązek kontroli obecności i przyczyniania się do sprawnego funkcjonowania aparatu administracyjnego, więc poddawanie ulepszeń w sprawie zachowania się uczniów, porządku, cyrkulacji wewnątrz budynku, w sali restauracyjnej itd. Uczniowie niejako sami przyjmują na siebie odpowiedzialność za porządek, a mają tę ambicję, aby ich grupa, ich poszczególne kluby, ich szkoła należały do najlepszych wzgl. aby przynosiły zaszczyt szkole.

Zadania w odniesieniu do jednostek można ująć jako wytworzenie ducha przyjaźnej współpracy między uczniami, oraz między uczniami i ich opiekunem; rozwijanie zdolności kierowniczych i posłuszeństwa, potrzebnych w demokracji, a to przez uczenie a) prostoty myśli i tolerancji, b) respektowania przełożonych i cudzej własności, c) ścisłego cytowania słów innych osób, d) przyznania jawnego, gdy się korzysta z cudzych pomysłów i prac, e) postępowania parlamentarnego. Ponadto grupa ma być miejscem porady w sprawach wyboru przedmiotów nauki, w sprawach wyboru zawodu, w sprawach społecznych; grupa ma wyrabiać nawyki chroniące zdrowie, i zachęcać do podtrzymywania stosunków osobistych.

W odniesieniu do życia grupy jako całości, dążeniem ma być wytworzenie poczucia przynależności do szkoły, coś w rodzaju „l'ésprit du corps“, wytworzenie dążenia do osiągnięcia

coraz lepszych wyników w nauce, ma być stałą zachętą do zajęć moralnych, społecznych i obywatelskich, ma wreszcie zaznajomić ucznia z tradycjami i zwyczajami szkoły, do której uczęszcza.

W każdej grupie wyrabiają się specjaliści między uczniami do wykonywania powierzonych czynności; organizacja grupy zależy od jej aktywności i inicjatywy. Normalnie obok przewodniczącego i jego zastępcy widzimy sekretarza, skarbnika, a poza nimi są specjaliści opiekunowie sportu atletycznego, piłki, jazdy na rowerach itd., przewodniczący klubu dyskusyjnego, dramatycznego, zabawowego, literackiego itd.; osobno istnieje stanowisko Booster, którego zadaniem jest podniecać ambicję, budzić entuzjazm najczęściej przy zawodach piłkarskich i lekkoatletycznych, ale również w sprawach służby obywatelskiej.

Wszystko zmierza do tego, aby z każdego administracyjnie przydzielonego do home ucznia, zrobić członka świadomego i ambitnego, który za cel swej pracy szkolnej będzie uważał podniesienie prestiżu swej grupy, wybicie jej na czoło innych. Przez wytworzenie najpierw „ducha grupy“ rozszerza się horyzont ambicji jednostki do wytwarzania ducha szkoły, aby wreszcie znaleźć swą realizację w poczuciu obywatelskiem całego narodu.

W oddziaływaniu grupy na ucznia wyzyskany jest motyw psychologiczny, a mianowicie motyw prestiżowy. Wiemy z własnego doświadczenia, potwierdzonego przez całą nowszą psychologię, że obok motywów, mających swe źródło w życiu fizjologicznem jednostki, najważniejszą rolę odgrywają motywy społeczne, wyrażające stosunek jednostki do społeczeństwa. O ile pedagogika europejska stosunkowo mało na tych właśnie motywach się opiera, o tyle pedagogika amerykańska głównie do nich się ucieka. Na tem polega wyrabianie poczucia przynależności do grupy, do szkoły, na tem ciągle pobudzanie do poniekąd sportowego traktowania wszystkich swoich wysiłków. Każdy sukces należy uważać nie za koronę, za etap końcowy, lecz raczej za etap pośredni, który jeszcze musi być zmieniony na lepszy.

Jest to poniekąd rekordomanja, która panuje w życiu amerykańskim i niejednokrotnie doprowadza do dziwacznych a nawet absurdałnych objawów. Ale sama tendencja nie spoczywania na laurach, nie zadowalania się osiągniętym sukcesem, choćby był on wynikiem niezmiernego wysiłku, ale dążenie do coraz lepszego, do coraz dalszego doskonalenia się, jest tendencją zdrową i pożądaną zarówno w życiu indywidualnem jak i zbiorowem. Brak ambicji, a więc i chęci dążenia do czegoś lepszego jest zadatkiem martwoty.

Łączy się z tem sportowem niejako ujęciem przejawów życia także konsekwencja założenia fair play. Uczciwe środki

i uczciwy sposób odnoszenia się do przeciwnika. Fair play odpowiada w zupełności amerykańskiemu pojęciu demokracji, więc równych szans dla wszystkich, a w skutkach swych ma także odmienny, szlachetniejszy sposób odnoszenia się do przeciwnika. Przegrana własna nie budzi nienawiści do przeciwnika, zazdrości, lecz przeciwnie, szczerzy podziw, który dałby się wyrazić mniej więcej słowami: „ile ty musiałeś się namordować, ile ćwiczyć, aby pokonać nas, którzy przecież także mamy za sobą zwycięstwa, przy najbliższem spotkaniu będziemy jeszcze lepiej przygotowani, zobaczymy, kto zwycięży.“

Budzenie respektu dla drugich osób, które już od stopnia przedelementarnego, bo od ogródka dziecięcego, jest zasadniczym postulatem wychowawczego oddziaływania szkoły, połączone z fair play, uczciwością w stosowaniu norm postępowania, doprowadza do znacznego ułatwienia współżycia ludzi ze sobą w całym publicznem życiu Ameryki, a więc i w życiu politycznem.

*b) Rada uczniów.* Organizacja grupy staje się podłożem, na którym wyrasta w szkole średniej organizacja Rady uczniów (Student Council, albo School Council, albo Board of Control).

Jest ona ciałem pośredniem między uczniami a dyrektorem i ciałem nauczycielskiem, celem współpracy i zapewnienia skuteczniejszego wypełniania obowiązków przez uczniów i ułatwienia demokratycznego rozwiązywania problemów życia i administracji szkolnej.

Celem, który przyświeca jej twórcom, jest znowu a) wprawianie w wartościowem życiu obywatelskiem przez współpracę i panowanie nad sobą; b) przez wyrabianie zdolności inteligentnego kierowania innymi i zdolności karnego poddawania się pod kierownictwo innych; c) zrozumienie życia społecznego; d) zachęcanie do uczciwego, pożytecznego spędzania czasu wolnego.

Bezpośrednim celem jest wytworzenie lepszego porozumienia i współpracy między gronem nauczycieli a uczniami. budzenie zainteresowania dla spraw szkoły i ducha przynależności do szkoły; tworzenie sposobności do sublimacji pewnych instynktów (np. instynkt walki); budzenie poczucia odpowiedzialności wobec siebie i grupy; danie możliwości uczniom do pokazania i wyrobienia swych zdolności; do wzmacniania porządku i ustroju prawnego szkoły, wreszcie do ułatwienia szkole prowadzenia szerszej polityki szkolnej w danej miejscowości.

Organizacja tych Rad uczniowskich jest rozmaita i opiera się albo na organizacji klas, albo na grupach, albo na klubach szkolnych (odpowiadają naszym „kółkom“ w organizacjach



wychowawczych w szkołach). Członkowie Rady pochodzą albo z wyboru — przynajmniej przewodniczący, jego zastępca, skarbnik i sekretarz — albo też z wyboru klas; albo też automatycznie prezesi grup lub klas i klubów wchodzi w skład Rady. Z urzędu wchodzi w skład Rady reprezentant Grona nauczycielskiego, ewent. także dyrektor lub jego zastępca. Gdziekolwiek wchodzi w skład Rady jeszcze reprezentant byłych uczniów, dla zapewnienia większego znaczenia tradycjom szkoły, często także reprezentant School Board, więc Rady Szkolnej, złożonej wyłącznie z obywateli danej miejscowości, nie nauczycieli, celem zapewnienia większej współpracy a właściwie lepszego materialnego poparcia ze strony obywateli.

Zależnie od składu Rada składa się od 10 do 30 członków, zależnie od wyłaniających się potrzeb szkolnego życia, któremu przedewszystkiem Rada ma służyć.

Konstytucja Rady, typowa niemal dla wszystkich szkół, składa się z niewielu artykułów:

Art. 1 podaje nazwę organizacji.

Art. 2 określa cel, którym jest

a) zjednoczenie wszystkich organizacji studenckich pod jednym zarządem;

b) ułatwienie kooperacji z administracją szkoły;

c) pobudzanie działalności młodzieży dla dobra szkoły.

Art. 3 podaje organizację, ilość członków i ich pochodzenie.

Art. 4. a) W skład Rady wchodzi członkowie wybrani przez każdy home-room, główny reprezentant klubów, główny reprezentant sportu, reprezentant publikacji szkolnych;

b) dwaj członkowie grona nauczycielskiego, jeden wybrany przez grono, drugi mianowany przez dyrektora;

c) warunki wyboru;

d) wybory odbywają się w ostatnim miesiącu przed zamknięciem roku szkolnego, na rok następny. Nowe klasy (home-rooms) wybierają swego delegata najwcześniej w drugim miesiącu po rozpoczęciu roku szkolnego.

Art. 5. Władze Rady wybiera się na pierwszym plenarnym posiedzeniu przez ballotaż.

Art. 6 określa obowiązki prezydenta, jego zastępcy, sekretarza i skarbnika.

Art. 7 określa czas i miejsce zebrań (raz na dwa tygodnie w ciągu godzin szkolnych).

Art. 8 określa kompetencję Rady:

a) przeprowadza i egzekwuje wszystkie prawa konieczne dla polepszenia życia szkolnego;

b) zatwierdza powstanie różnych szkolnych organizacji i ich regulaminy;

c) ma nadzór i decyzję we wszystkich sprawach poza oficjalnym programem (w t. zw. extra curricular activities);

d) kontroluje i zatwierdza finanse wszystkich organizacji szkolnych w porozumieniu z dyrektorem;

e) spełnia wszelkie powinności przekazane Radzie przez dyrektora, który ma zawsze prawo veto i systemowania uchwał.

Art. 9 przyznaje Radzie prawo nadzoru nad wszelkimi imprezami szkolnymi.

Art. 10. Zmiana konstytucji może nastąpić na osobnym plenarnym zebraniu studentów, o ile wniosek o zmianę przekazany Radzie został podpisany przez  $\frac{1}{3}$  uczniów szkoły a uchwalony na Walnym Zebraniu większością  $\frac{3}{4}$  uczniów szkoły.

Poza artykułami konstytucji istnieją różne jeszcze rozporządzenia (By-laws), które od czasu do czasu regulują wyłaniające się trudności.

Interesujące są postanowienia, określające, kto może być wybrany, zarówno do zarządu klasy, grupy, jak też do Rady Uczniów. Ograniczenia dotyczą zarówno postępów w nauce, jak też ilość organizacji, do których uczeń może należeć. Nie można być członkiem więcej jak jednego klubu — poza ewent. należeniem do Rady i udziałem w jakimś klubie sportowym. Nie może być członkiem klubu ani należeć do władz organizacji uczeń, który ma więcej niż jedną notę niedostateczną na swej karcie klasyfikacyjnej. Dlatego opiekun home, grupy, wzgl. klasy ma obowiązek przeglądania kart klasyfikacyjnych uczniów. Nie wolno piastować więcej niż jeden urząd poza należeniem do „Rady uczniów“. Lista proponowanych kandydatów do wyboru musi być też zbadana pod względem postępów w nauce i przynależności do organizacji szkolnych, przez opiekuna klasy i grupy, i dopiero po zatwierdzeniu przez niego staje się listą oficjalną.

Widzimy zatem silne ograniczenie aktywności uczniów na korzyść nauki.

Wspomnieliśmy poprzednio już, że Rada uczniów obejmuje również komitet wydawnictw szkolnych. Najczęstszymi są publikacje roczne, jedna „Hand-Book“, rodzaj „vade mecum“ uczniowskiego, obejmującego zasady organizacji życia szkolnego, wdrażającego w ideały, uznane przez pokolenia młodzieży danej szkoły, obok praktycznych poczuć o organizacji szkoły, nauki, o kursach i wymaganiach potrzebnych do wejścia do uniwersytetu.

Drugą publikacją są „Roczniki“, które są sprawozdaniem z działalności klubów, a raczej książką pamiątkową, zawierającą fotografie wszystkich członków grona, wszystkich władz „Rady“, organizacji klasowych i klubowych, opisy imprez szkolnych z fotografiami oraz in pleno fotografie uczniów

opuszczających szkołę. Albumy te są miłą niewątpliwie pamiątką dla ucznia danej szkoły, są bodźcem dla ambicji jednostek, aby jednak być uwiecznionym w „Albumie“, a przede wszystkim są dowodem współpracy i współprzynależności wszystkich klas i wszystkich uczniów do jednej szkoły.

Ponadto zakłady wydają często jednotygodniowo lub dwutygodniowo własną gazetkę, rejestrującą przejawy życia szkolnego, wyniki rozgrywek sportowych i t. d.

Ciekawy i niezmiernie pouczający jest ton wspomnianych „vademecum“: Np. gdy mowa o zachowaniu się w sali teatralnej (assembly) czytamy: „Wierzimy, że charakter naszych zebrań stanie się wyraźnie lepszy, gdy uczniowie spokojnie będą wchodzić do sali i gdy zajmą swe miejsca bez konwersacji. Prosimy o współpracę wszystkich członków szkoły, abyśmy mogli utrzymać wysoki poziom naszych zebrań...“ W innym miejscu czytamy pod nagłówkiem „Wyrabianie charakteru“, że „szczególniejszą uwagę należy poświęcić wyrabianiu nawyku punktualności, pilności, akuratności, czystości, systematyczności, uprzejmości, uczciwości i osobistej odpowiedzialności“; albo gdy vademecum zapewnia, że „młodzi ludzie muszą być przygotowani nie tylko do tego, aby zarabiać dobrze, ale muszą być wyćwiczeni, aby żyć życiem dobrem. Życie, które oddaje największe usługi, ma największą wartość dla gminy“.<sup>1)</sup>

Inne vademecum określa ideały szkoły, jako codex, który ma znać każdy uczeń. Są to

1. odwaga do walki przeciw każdej nieprawości i do walki o dobro;
2. posłuszeństwo i zupełna zgodność z prawami i przepisami;
3. lojalność nie tylko dla szkoły i jej ideałów, lecz także dla stanu i państwa;
4. Związek grona nauczycielskiego i uczniów dla tem lepszego rezultatu wychowania;
5. wzajemna ustepliwość dla dobra szkoły;
6. wysiłek wspólny, by poznać trudności i pokonać je;
7. inicjatywa w wprowadzaniu udoskonaleń;
8. aktywność w organizacjach szkolnych, aby szkole przynieść zaszczyt i uznanie.

Początkowe litery powyższych cnót tworzą nazwę szkoły „Columbia“.<sup>2)</sup>

<sup>1)</sup> High School of Commerce Springfield, Massachusetts Hand Book 1929/30. Published by the Student Council. Stron 58; cytaty ze str. 7 i 8.

<sup>2)</sup> Columbian High Lights. Columbia High School South Orange. New Jersey. 1927.



Nie tak powszechnie, ale dość często Student-Council ma prawo sądu nad przewinieniami uczniów w szkole, zwłaszcza przeciw porządkowi i dyscyplinie.

c) *Organizacje pozaprogramowe.* Już w konstytucji „Rady uczniów” wymienialiśmy między uprawnieniami prawo nadzoru, kontroli i zatwierdzania czynności organizacji szkolnych, które odpowiadają używanemu przez nas terminowi kółek szkolnych.

Wymieńmy dla przykładu listę kółek i organizacji pozaprogramowych w szkole średniej w Montclair w stanie New Jersey.\*) Dla wyjaśnienia dodać trzeba, że szkoła ta ma charakter więcej jednostronny niż inne szkoły średnie, gdyż większość uczniów jest zamożnych i przechodzi na różne fakultety uniwersytetów, a zatem nacisk w programach położony jest na przygotowywanie do uniwersytetu. W szkole w r. 1928 istniały:

Rada Uczniów	Rady klasowe (gminy)
Podkomitety Rady:	Związek starszych
Budynek, boiska	Sportowy Komitet doradczy
Spółeczny	Zapomogowy
Wyborczy	Orkiestra dęta
Reklamy	Orkiestra smyczkowa
Zachęty (Booster)	Gazeta szkolna
Sala teatralna	Album pamiątkowe
Komunikacja.	Klub francuski
Komunikacja poza szkołą	Klub hiszpański
Klub dramatyczny	Klub grecki
Klub dyskusyjny	Klub matematyczny
Kluby śpiewackie	Klub artystyczny
	Koło sportowe.

Dla wyjaśnienia: komitet reklamowy zbiera ogłoszenia dla wydawnictw szkolnych, aby zmniejszyć ich koszt.

Największą zazwyczaj troską otaczane są koła sportowe, gdyż one przyczyniają się najwięcej do popularyzowania szkoły.

Każdy z klubów ma swoją specjalną nazwę, zwyczajem amerykańskim utworzoną z liter alfabetu greckiego, ma swoją siedzibę w gmachu szkolnym, swoje regularne posiedzenia i własny statut, zatwierdzany przez Radę. Kluby wymagają dziś znacznej aktywności członków i dlatego to należenie do dwóch klubów naraz uchodzi za niedopuszczalne.

Z ramienia Rady uczniów tworzone są komitety finansowe, które administrują funduszami, zbieraniem drogą wkładek

---

\*) Board of Education Montclair N. J. „Progressive Education Policies” 1928, stron 176.

miesięcznych (10 do 15 ct), wpływów z publikacji i imprez sportowych. Komitet, czuwający nad dyscypliną w zakładzie, zwalcza palenie tytoniu w zakładzie, kieruje dyscypliną na korytarzach i w salach i na boiskach. Pozatem istnieją specjalne komitety do nadzoru nad salą teatralną, restauracyjną, nad garderobami itd. Osobny komitet zajmuje się sprawą biblioteki itd. Obecnie wszędzie nacisk się kładzie na organizację orkiestry szkolnej, przyczem członkowie orkiestry mają ambicję noszenia w czasie występów wspólnych dość efektownych mundurów. Orkiestra jest podstawą towarzyskiego życia i występów publicznych Zakładu.

Obok orkiestry dętej propaguje się chóry, małe zespoły muzyczne salonowe, więc smyczkowe zespoły, mandolinowe itd. Śpiew uprawia się wszędzie i z wielkim entuzjazmem. przyczem śpiewa się wszystko bez wyboru. Śpiewniki zawierają wielkie ilości pieśni, czerpanych ze wszystkich narodów świata, najczęściej bez podania autora, często bez podania nawet kraju. Wśród pieśni spotykałem także pieśni polskie (np. „3 Maj“ jako piosenkę wiosenną o maju), wśród kolend napotkałem kilka polskich i to szczególnie lubianych.

Każdy klub, każdy komitet ma swego opiekuna, który także najczęściej przejmuje się powodzeniem klubu i robi, co może, by ambicje członków pobudzić do tem większego wysiłku.

Dyrektorzy szkół oświadcza mi otwarcie, że cały wychowawczy sukces szkoły zależy od poszczególnych komórek wychowawczych, jakimi są grupy i kluby. Działalność ich zależy w największej mierze od zdolności wychowawczych opiekuna. Tu miejsce oddziaływania osobowości nauczyciela na ucznia. Ponieważ zaś opiekun grupy jest równocześnie nauczycielem ledwie małej części tej grupy, wskutek tego stosunek jego do uczniów układa się na zasadzie bezinteresownej dorady, kierowania. Tu istnieje możność indywidualnego zbliżenia się do ucznia, poznania jego zdolności i pobudzenia go do pracy twórczej.

Tu leży również tajemnica nadzwyczajnej wprost dyscypliny, niespotykanej przeze mnie w żadnej szkole innego narodu; uczniowie przestrzegają praw szkoły bez przymusu, bo prawa częścią są przez nich samych zrobione, częścią przez nich za konieczne uznane. Przechodzenie z klasy do klasy odbywa się w zupełnym spokoju, bez nadzoru nawet ze strony nauczycielki; jest to tem konieczniejsze, że istnieje w bardzo wielu szkołach swoboda układania programu dnia, więc w niższych zwłaszcza klasach powstaje w konsekwencji różnorodność trwania godzin szkolnych, więc kończenia godziny w jednej klasie, podczas gdy w klasie sąsiedniej jest jeszcze nauka.

Przyczynia się do wyrobienia dyscypliny może jeszcze ciągle obcowanie nauczyciela z uczniami, nie jako strażnika i poskromiciela, lecz jako przyjaciela.

Może pod wpływem tych właśnie wychowawczych czynności pozaprogramowych przypisać należy uczciwość w życiu szkolnem; nie istnieje w szkołach zwyczaj ani podpowiadania — plaga szkół naszych — ani oszukiwania przy zadaniach. Jest to wynikiem z jednej strony zasady „równych szans“ dla wszystkich, z drugiej strony zasady uczciwości, wynikającej z fair play. Przy braku uczciwości, więc gdy któryś uczeń odpisuje zadanie od sąsiada lub z książki, wtedy zasada równych szans doznaje pogwałcenia, gdyż oszukujący ma lepsze szanse dopłynięcia do mety niż pracujący uczciwie. System uczciwości, honest system, jest skrupulatnie przestrzegany przez uczniów samych skuteczniej, niżby to uczyniły najsurowsze zarządzenia nauczyciela. Podpowiadanie nie jest fair play, bo jest wprowadzaniem w błąd nauczyciela i stworzeniem nierównych szans. Może także i ten moment, że atmosfera w całej szkole jest sprzyjająca, życzliwa dla młodzieży, że głównym celem każdego nauczyciela jest znalezienie drogi, na której uczeń może osiągnąć rezultat, stwarza, że niepowodzenie ucznia w żadnej dziedzinie nie oznacza już przegranej na całej linii, jak w szkołach europejskich, ale jest sygnałem do wzmożenia wysiłków, gdy niepowodzenie jest zawinione albo do szukania innej dziedziny pracy, w której uczeń może być dla społeczeństwa więcej pożyteczny a przez to szczęśliwszy.

Swoboda wypowiedzania się na zebraniach i na Radzie, świadomość, że każda dobra myśl znajdzie uznanie, przyczynia się niewątpliwie do stworzenia współpracy z przekonania, do wzbudzenia odpowiedzialności za pomyślność szkoły.

Jeżeli chcielibyśmy scharakteryzować krócej ten system, to musimy określić go jako system rzeczywistej współpracy grona nauczycielskiego z uczniami, jako dzielenie z uczniami odpowiedzialności za pomyślność szkoły.

Gdy porównamy usiłowania wprowadzenia tzw. samorządu młodzieży w naszych szkołach, to musimy podkreślić, że jest on najczęściej narzucony młodzieży, nie wypływający z jej przekonania, że nie posiada on rzeczywistej kompetencji i wskutek tego jest nieżywy w zarodku. Gdzie dyrektor szkoły umiał dać jakieś zadania do spełnienia młodzieży, to zawsze osiągał pewien sukces. Każda czynność młodzieży musi mieć swój cel i musi celowością swoją przemawiać do młodzieży. Stworzenie pewnego ideału, wywołanie dążenia do jego osiągnięcia musi dać dobry efekt końcowy i u nas.

## 5. Wychowanie państwowe.

Wspominaliśmy już, że ogólny nastrój społeczeństwa jest niezmiernie korzystny dla wychowania obywatelskiego i państwowego. Znowu misję tę ma szkoła spełnić.



Wszystkie wskazania oficjalne i środki wychowawcze, stosowane dla wyrobienia charakteru, zmierzały do budzenia odpowiedzialności za własne czyny i odpowiedzialności za stan spraw społecznych, a zatem do wywoływania świadomej potrzeby służenia sprawom społecznym. Gdy dodamy jeszcze do tego respekt dla drugich, wzgląd na prawa bliźniego i budzenie poczucia przynależności do grupy, do gminy, do narodu, to otrzymamy podstawy do wytworzenia współżycia obywateli, które znowu jest podstawą wszelkiego wychowania obywatelskiego.

Wspomnieliśmy, że od czasu wojny światowej szczególny nacisk kładzie się na świadome wychowywanie obywatela Stanów Zjedn., na budzenie entuzjazmu państwowego. Czyni się to w dwojaki sposób: przez uświadamianie młodzieży o istniejących instytucjach społecznych i przez danie jej możliwości poznania całej maszynerii tego życia społecznego; po wtóre, przez rozwijanie w dzieciach ideałów, skłonności, nawyków, które stanowią istotę dobrego obywatela.

Nie jest to osobny przedmiot nauczania, przeznaczony do tej lub innej klasy, ale jak gdyby nastawienie całego życia szkolnego w kierunku zbliżenia ucznia do instytucyj państwowych. Źródłem pouczeń jest sytuacja w klasie, warunki gry na boisku, zagadnienia z najbliższego otoczenia szkoły, prace gminy, i dążności narodu, słowem wszystko, co ma kontakt z życiem społecznym, a z czym się dziecko styka codziennie niemal. Te sytuacje wywołują potrzebę informowania się i potrzebę współdziałania. Dziecko, uczeń chce się dowiedzieć więcej o życiu gminy i państwa, chce wreszcie ponosić odpowiedzialność za pomyślność gminy. Akcentuje się jednak więcej obowiązki, gdyż większość obywateli zna tylko swoje prawa.

Środkiem wychowawczym jest obchodzenie uroczystości państwowych i pamięci wybitnych i zasłużonych dla państwa mężów. Aby święta te nie stały się czemś pospolitem, powszedniem, a wskutek tego pozbawionem wartości emocjonalnej, poleca się, aby każda uroczystość miała odmienny charakter a przede wszystkim, aby młodzież dłuższy czas przygotowywała się do tej uroczystości przez rozważanie planów, projektów, przygotowanie kostiumów, występów itd., czyli żeby przeżywała czas dłuższy każdą uroczystość.

Ale może najsilniejszym atutem jest wszczepianie w młodzież poszanowania sztandaru państwowego, jako symbolu całości państwa. Dzieci najpierw uczą się rozeznawać sztandar narodowy od innych barw, uczą się rozumieć jego symboliczne znaczenie. Gdy rozpuszczony sztandar przenosi się przed frontem zgromadzonej młodzieży, wszyscy oddają mu cześć głęboką. Republikańskie i tak bezwzględnie demokra-

tyczne Stany Zjedn. przepisują z drobiazgowymi szczegółami, jak należy sztandar pozdrawiać. Waszyngtońska Konferencja polecała: „W czasie uroczystości wznoszenia lub opuszczania sztandaru, albo gdy sztandar się niesie w czasie rewji, wszyscy obecni zwracają się twarzą ku sztandarowi i wśród największego skupienia sztandar pozdrawiają. Kto jest w mundurze, winien oddać ukłon prawą ręką, mężczyźni bez munduru prawą ręką zdejmują kapelusz i trzymają ją na lewym barku, kobiety oddają cześć, kładąc prawą rękę na sercu....“

Ta sama konferencja ułożyła stosowne pozdrowienie sztandaru, które codziennie powtarzają uczniowie w szkole, gdy jako pierwszą czynność rozpoczętego dnia szkolnego w klasie rozwija się sztandar państwowy. Wśród największego skupienia powtarzają dzieci małe i starsi uczniowie wzruszające, proste słowa pozdrowienia, które brzmią jakby ślubowanie i modlitwa poranna: Ślubuję wierność sztandarowi Stanów Zjednoczonych Ameryki i Rzeczypospolitej, którą reprezentuje; jeden naród niepodzielny, wolny i sprawiedliwy dla wszystkich.“\*)

Dziecko musi zrozumieć, co to znaczy ślubować wierność, zo znaczą te ideały demokracji, które z dumą ma powtarzać; tem bardziej, że mają one stać się czemś konkretnem dla dziecka przez to, że wskazuje mu się na przywileje i dobre strony życia w Stanach Zjedn.

Po takich wstępnych przeżyciach dziecko łatwiej przyjmie i zrozumie postanowienia Konstytucji federalnej a zwłaszcza jej motywację: „My, naród Stanów Zjednoczonych, postanawiamy i zarządzamy tę konstytucję Stanów Zjedn. Ameryki, aby stworzyć doskonalsze zjednoczenie, wprowadzić sprawiedliwość, zapewnić spokój w kraju, przygotować wspólną obronę, pobudzać pomyślność powszechną i zapewnić błogostawieństwa wolności nam samym i naszym potomnym.“

A ponieważ cześć dla sztandaru nie jest wszystkim, ale wymaga się także poszanowania władz, ponieważ od kandydata na jakiekolwiek stanowisko a przede wszystkim na stanowisko nauczyciela wymaga się bezwzględnej lojalności nie tylko dla władz federalnych, stanowych, ale także lokalnych, przeto dynamika państwowego wychowania jest skuteczna, tem bardziej, że ogólne nastawienie obywateli do państwa jest bezwzględnie pozytywne.

## 6. Klasyfikacja w szkole a wychowanie państwowe.

Dążeniem niewątpliwem całego grona nauczycielskiego jest wszczepianie w młodzież tych wszystkich zasad, o których

\*) State of New Jersey. Department of Public Instruction Trenton. The Teaching of History and Civics. 1929.

była mowa. Mówiliśmy, że odbywa się to drogą praktyczną, przez ciągle konfrontowanie uczniów ze sytuacjami, w których praktycznie muszą się wprawiać do cnót obywatelskiego współżycia. Aby mieć obraz skuteczności tych wysiłków, z drugiej strony, aby zapewnić sobie współpracę domu rodzicielskiego, karty sprawozdawcze z postępów i zachowania się, które rodzice otrzymują do wiadomości, zależnie od zwyczaju miejscowego, co sześć tygodni (6 razy w roku szkolnym), co 10 tygodni (4 razy) lub co 12 tygodni (3 razy), zawierają również ocenę stosunku ucznia do grupy i do pracy. Jest to bliższa niejako charakterystyka ucznia od strony społecznej. Zaczyna się ona od ogródka dziecięcego i towarzyszy uczniowi przez wszystkie lata szkolne.

W kartach sprawozdawczych małych miejscowości (np. Hackensack N. J.) widzimy rubryki: „jest posłuszny przepisom“, „zdolność współpracy z innymi“; w szkołach więcej postępowych, jak np. w Scarsdale (New York), małej miejscowości o 1200 dzieciach, znajdujemy już szczegółową charakterystykę: 1. Współpraca społeczna (pracuje dobrze z grupą, wykazuje panowanie nad sobą, ducha sportowego w grach, respektuje decyzje większości). 2. Indywidualna inicjatywa (planuje i wykonywa własną pracę, okazuje zainteresowanie dla głupstw). 3. Uprzejmość (uprzejmy w tonie, grzecznie przemawia do starszych, siedzi spokojnie w sali zebrań, słucha, gdy inni mówią), 4. W budynku (promenuje po schodach i hali, usuwa się na prawo, gdy przechodzi, czeka w kolejce przy picu wody), 5. Przy pracy (utrzymuje pulpit w porządku, szafkę czysto, zwraca w terminie prace domowe, bierze się do pracy zaraz, przegląda ponownie skończoną pracę).

W Montclair N. J. w ogródku dziecięcym musi nauczycielka zaznaczyć w karcie, czy uczeń szuka kontaktu towarzyskiego, czy chce współpracować, czy nadaje się na kierownika, czy chętnie słucha, czy uznaje wskazówki, czy zwraca uwagę na drugich, czy dokucza itd. W tem samem mieście w szkołach elementarnych znajdują się na każdym stopniu odpowiednie wyjaśnienia stosunku jednostki do pracy i do grupy. Podkreślanie tych cech zmusza nauczyciela do obserwacji, zmusza do zastanawiania się, jak wywołać w uczniu odpowiednie nawyki, słowem, jak zrobić z niego odpowiedzialnego za siebie i społeczeństwo obywatela. Dla wyjaśnienia dodać należy, że określenie tych cnót jest najogólniejsze zapomością znaków +, silne pozytywne dążenie, — silne negatywne stwierdzenie i znak pośredni na określenie poprawy.

Te karty uświadamiające także rodzicom i uczniowi, jak przełożeni oceniają ich postępowanie, zmuszają do refleksji a w następstwie do pracy nad sobą w kierunku uspołeczniania się.



## 7. Wychowawczy pierwiastek w metodach nauczania.

Trudno omawiać podstawy psychologiczne metod, używanych przy nauczaniu w szkołach amerykańskich, ze względu na brak miejsca i temat, wymagający osobnego opracowania. Podkreślimy więc w krótkości tylko te cechy, które również zmierzają do wywołania tych zalet, o których jako istotnych dla życia obywatela była już mowa.

Atmosfera szkoły jest naogół bardzo sympatyczna, wionąca życzliwością i chęcią pomocy dla ucznia. Tendencją najwidoczniejszą jest nie wyłapywać ucznia na jego przekroczeniach, na brakach w wiedzy, lecz przeciwnie, zachęcać go do pracy, do żądania pomocy. Niepowodzenie ucznia nie jest komentowane jako akt końcowy i nieodwołalny, lecz uważane jest za etap, który nie powinien zniechęcać.

Wynikiem tego jest pogodna, optymistyczna atmosfera szkolna, przesiąknięta zaufaniem do szkoły i jej nauczycieli.

Lekcje dawnego typu, polegające na odpytywaniu i zadawaniu i klasyfikowaniu, na narzucaniu swego poglądu lub poglądu książki szkolnej bez wyjaśnienia, zanikają coraz bardziej, wycofując się do odległych i biedniejszych okręgów szkolnych. Miejsce ich zajmują lekcje dyskusyjne, lekcje metodą projektów, wreszcie według systemu daltońskiego, czy Platoon.

We wszystkich metodach jest podkreślona inicjatywa ucznia, konieczność pracy intensywniej, opartej na zainteresowaniu, wreszcie praca grupowa i odpowiedzialność za pracę.

Jeżeli dzieci szkoły elementarnej projektują, czym się będą zajmowały (metoda projektów), to zarówno przy planowaniu pracy, jak jej rozczłonkowaniu, jak dobieraniu środków, muszą współpracować, muszą przyjąć na siebie odpowiedzialność za wykonanie roboty. Uświadamiają więc sobie, że rzeczy większe dochodzą do skutku tylko przez społeczny wysiłek. A ponieważ wszystkie te projektowane prace ściśle są związane z życiem rzeczywistym i społecznym, przeto dzieci ciągle stykają się z postulatami życia i uczą się je rozwiązywać i rozumieć.

Metoda daltońska, jakkolwiek oparta zasadniczo na indywidualnej pracy, jednak dopuszcza a nawet zachęca do pracy w grupie, ale poza tem domaga się rozplanowania pracy, ustalenia czasu pracy i uświadamiania odpowiedzialność osobistą za niedotrzymanie terminu. Wymaga pracy niekontrolowanej doraźnie, pracy tem skuteczniejszej, im inicjatywa jest większa, a zatem zalet, które w życiu społecznym odgrywają niezmierną rolę.

Ponadto treścią każdej lekcji jest podkreślenie stosunku jednostki do grupy i do społeczeństwa; nie jest to moralizowanie — nie napotka się go więcej w szkołach amerykańskich — ale stwierdzenie faktu, względnie podkreślanie rzeczywistości. Jeżeli dziecko szkoły elementarnej przy pracy swej nad poznaniem życia w najbliższej okolicy szkoły, rozmawia z policjantem i każe się przez niego pouczyć o jego obowiązkach, jeżeli zobaczy urząd pocztowy, zakład czyszczenia miasta, strażnicę pożarną, urządzenie dworca kolejowego, to znacznie łatwiej wejdzie ono w zrozumienie mechaniki życia społecznego niż przez wykład nauczyciela.

Jeżeli uczeń przy nauce historii bada z pomocą źródeł rozwój kultury, wykazujący ułatwienia życia materialnego (mieszkanie, opał, światło, komunikacja, pożywienie), wyrównywanie przepaści stanowych przez zdobywanie praw często ciężkimi ofiarami, gdy zobaczy, że rozwój życia idzie po linii coraz większego wiązania jednostki ze społeczeństwem, uzależniania bytu jednego narodu od bytu innych, wtedy zrozumie, czym jest ewolucja społeczna, nauczy się cenić zdobycze, cierpieniem i krwią pokoleń okupione i zapłonie żądzą współpracy nad dalszem doskonaleniem form życia i współżycia.

Dla przykładu przytoczę w skróceniu dyspozycję większej jednostki dydaktycznej, rozłożonej na kilka tygodni pracy w III lub IV oddziale szkoły powszechnej, a obejmującej różne przedmioty, głównie geografję i historję, jako podstawę nauki społecznej. Praca ta zatytułowana: „Studjum naszej gminy i jak ona wzrastała“, ułożona została przez Komitet dla opracowania programów w studjach społecznych.\*)

A) Czynniki geograficzne, które wpłynęły na utworzenie gminy:

1. położenie geograficzne, klimat, temperatura, opady atmosferyczne, wiatry i t. d.,
2. do jakiej krainy geogr. gmina należy,
3. najbliższe otoczenie,
4. bogactwa naturalne i możność ich eksploatacji,
5. wpływ otoczenia na rozbudowę gminy, rzeki, pagórki, niziny i t. d.

B) Historyczny rozwój gminy, jak wzrastała.

1. Założenie, jakie motywy przemawiały za tem,
2. ludność, kto założył, skąd przybywali, jak żyli w swej ojczyźnie,
3. budynki, architektura, jak się zmieniała,
4. zajęcia ludności, jak się one zmieniały,

---

\*) „The Social Studies in the Elementary School“ Prepared by Harold Rugg and Louise Krueger (drukowane jako manuskrypt, do nabycia u autorów), stron 59.

5. pierwotny zarząd gminy, jak się rozwijał, jak wygląda dziś,
6. wpływ geograficznych i innych czynników na zmianę historii gminy (kanalizacja, kolej, budowa dróg i t. d.),
7. komunikacja i połączenia ze światem,
8. oświetlenie,
9. urządzenia sanitarne (wodociągi, czyszczenie itd.),
10. jak gmina zabezpiecza życie swych obywateli (straż pożarna, bezpieczeństwo, komunikacyjna, sanitarna).

Jakkolwiek dyspozycja pracy wydaje się, jak na uczniów 4 klasy, bardzo uczona, to jednak wskazuje ona kierunek wdrażania uczniów w najważniejsze zagadnienia życia w swem najbliższym otoczeniu. Program wypróbowano w Lincoln School w New York (425 W. 123 rd Street).

### 8. Dyscyplina.

W wywodach poprzednich wspominaliśmy o niezwykle udyscyplinowaniu młodzieży przynajmniej w obrębie budynku szkolnego. Wskazywaliśmy, że dyscyplina jest wynikiem całej pracy szkolnej, zmierzającej do panowania nad sobą i do respektowania praw bliźniego. Nie jest to zewnętrzny tylko przymus, lecz przekonanie wewnętrzne o celowości danych zarządzeń. Społeczeństwo amerykańskie, zbudowane niejako na wierze w wolność indywidualną, nie ścierpiałoby dyscypliny, opartej na wymuszonym autorytecie. Wychowawca musi podstawiać zamiast zewnętrznego przymusu i woli nauczyciela, przymus wewnętrzny, dobrowolny, a zatem nie hamujący życia jednostki, lecz owszem je potęgujący.

Wychowawca musi stale o tem pamiętać, że uczeń ma zająć swe miejsce w społeczeństwie. Wszystkie przepisy postępowania muszą uwzględniać bliźniego. Gdy dziecko zrozumie już w szkole, że nie może izolować się od swych towarzyszy, gdy pozna, że powodzenie w życiu zależy od zwracania uwagi na drugich, to oszczędzi sobie wiele przykrości i niepowodzeń w życiu.

Respekt dla praw drugich osób, panowanie nad sobą, poczucie odpowiedzialności, oto tajemnica dobrej dyscypliny. Ale przytem trzeba wierzyć w dobrą wolę wychowawcy, respektować jego godność i dawać mu dobry przykład swem postępowaniem.

### 9. Zakończenie.

W przedstawieniu oddziaływania wychowawczego na młodzież w szkołach amerykańskich starałem się ująć syntetycznie cele i środki przyświecające zarówno kierownikom wychowania jak i nauczycielom. Są one wynikiem teoretycz-



nych prac Dewey'a i doświadczeń psychologów, a przede wszystkim wiary w ewolucję społeczną, wiary w możliwość doskonalenia człowieka, ale wynikiem ostatnich lat kilkunastu.

W długich wędrówkach po szkołach publicznych amerykańskich odniosłem bardzo korzystne wrażenie zwłaszcza w odniesieniu do wyrobienia uczniów i ogólnej dyscypliny szkolnej. Atmosfera w zakładach przemawiała do pedagoga przekonująco, że tu się pracuje z entuzjazmem i z wiarą w możliwość poprawy życia ludzkiego. Może ta atmosfera sprawiła, że niejednokrotnie krystalizowało się we mnie życzenie, aby przeszczepić do naszego szkolnictwa ten miły, życzliwy, na wzajemnym respekcie oparty stosunek między wychowawcą a wychowankiem, nieco więcej wiary w swą własną pracę, nieco więcej wysiłku, by wychować do odpowiedzialności przed Bogiem i społeczeństwem przyszłych obywateli.

Wtedy i dyscyplina będzie lepsza i wzajemne stosunki ludzi w życiu prywatnym i publicznym, a tego nam bardzo potrzeba.

#### Bibliografia.

##### Dzieła ogólne:

Beard C. A. and Mary R. „The Rise of American Civilization“, New York, 1930.

Frank W. „The Rediscovery of America“, New York 1929.

Mowrer E. „This American World“. London 1928.

Siegfried A. „America comes of Age“, New York 1928.

Dyboski Roman. „Stany Zjednoczone Ameryki Północnej“ Książnica-Atlas 1930.

##### O szkolnictwie:

Bagley W. C. „Determinism in Education“, Baltimore 1925.

Bode B. H. „Modern Theories of Education“. New York 1927.

Counts G. S. „The American Road to Culture“, New York 1930.

Cubberley E. P. „Public Education in the United States“, Boston 1919.

Dewey John. „Democracy and Education“, New York 1916.

Hylla E. „Die Schule der Demokratie“, Berlin 1928.

Kandel I. L. „Twenty five Years of American Education“, New York 1924.

Kilpatrick W. H. „Education for a Changing Civilization“, New York 1926 i „Foundation of Method“, N. Y. 1925.

##### O zajęciach pozaprogramowych:

Thorndike E. L. and Gates A. I. „Elementary Principles of Education“, New York 1929.

Mc. Kown H. C. „Extra-Curricular Activities“, N. Y. 1927.

Fretwell E. K. „A Survey of Extra-Curricular Activities in Philadelphia High Schools 1922. Book IV.“

Oprócz tego wymienione w tekście Sprawozdania i wskazówki i własne studia.

DR. LEOPOLD BLAUSTEIN

## PRZYCZYNKI DO PSYCHOLOGJI I PEDAGOGIKI KARNOŚCI

---

### Treść.

Wstęp. I. Określenie karności i jej rodzajów. II. Psychologiczne podłoże karności jednostki. III. Z psychologii kary i nagrody. IV. Psychologiczne podłoże karności grup. V. Karność i karnoborność w poszczególnych fazach rozwoju psychicznego. VI. Rola karności w wychowaniu. Zakończenie.

### Wstęp.

Historja wychowania uczy nas, iż jednym z głównych celów wychowania było obok wyrobienia zręczności, udzielania pewnych wiadomości młodemu pokoleniu oraz narzucania mu pewnego poglądu na świat również przyzwyczajanie go do karności. Tylko niektóre ludy, stojące na najniższym szczeblu rozwoju, nie dbają o karność młodzieży względem starszych.\*) Wszędzie zaś tam, gdzie pokolenie starsze, zorganizowane w społeczeństwie, znajdującem się w wyższym stadium rozwoju, stara się o takie ukształtowanie młodszego pokolenia, jakie jest upragnione przez dane społeczeństwo, musi pokonywać opór, pochodzący od wrodzonych lub nabytych a niepożądanых skłonności dziecka. Opór ten zaś zwalcza się przez przyzwyczajanie dziecka do karności, której społeczeństwo wymagać będzie zresztą w niejednej sytuacji również od człowieka dojrzałego. Wiadomo powszechnie, jakimi sposobami starano się przez wieki cel ten uzyskać.

Na czoło tych zabiegów wychowawczych wysuwało się użycie przemocy fizycznej względem młodszego i fizycznie słabszego pokolenia. Metoda ta, która po dzień dzisiejszy niezupełnie jeszcze zanikła, ustąpiła jednak w czasach najnowszych innym, bardziej delikatnym środkom — a polegającym głównie na odwoływaniu się do rozmaitych właściwości psy-

---

\*) Por. Stanisława Kota: *Historja wychowania*, 1924, str. 16.

chicznych dziecka, np. do ambicji. Wzrastające nadto zrozumienie dla faktu, iż dziecko ma własne życie, podlegające swoistym prawom ewolucji, coraz częściej skłania pedagogów do przekonania, iż rozwój dziecka powinien iść po linii jego własnych zainteresowań, gdyż przymus hamuje rozwój, zabija samodzielność i aktywność, które są koniecznym warunkiem wszelkiej pracy twórczej. Z drugiej jednak strony pedagog liczyć się musi z postulatem, iż dziecko ma być przygotowane do życia społecznego, a więc stać się takim, jakim pragnie je mieć społeczeństwo. Konieczny więc jest przymus, wykonywany przez osobę wychowującą na wychowywanej, dla zapewnienia jej warunków rozwoju i przystosowania jej do otoczenia.

Nieliczne są wobec tego próby oparcia wychowania zupełnie na spontaniźmie wychowanka, a również i te próby stosowane są wyłącznie względem młodzieży starszej, gdyż przyroda wyposaża człowieka w czasie wczesnego dzieciństwa w taką bezbronność i niezaradność, iż zginąłby niechybnie, gdyby nie otoczenie go opieką, narzucaną mu niejednokrotnie wbrew woli. W szczególności zaś społeczeństwa o wysokim już stopniu kultury nie mogą zrezygnować z przekazania choćby przymusem wychowankowi doświadczeń, zebranych przez przeszłe pokolenia, aby proces rozwojowy nie doznał przerwy. Wynika z tego konflikt między postulatem swobody dziecka a koniecznością przymusu. Pogodzenie tych postulatów, rozwiązanie tego dylematu jest może głównym zagadnieniem współczesnej pedagogiki teoretycznej i praktycznej.\*) Dla rozwiązania zaś tych trudności nie jest bez znaczenia analiza psychologiczna tej właściwości dziecka, której rozwój krzewimy celem uzyskania skuteczności wywieranego przez wychowawcę przymusu, mianowicie karności. Może istnieją takie sposoby wytworzenia tej dyspozycji u dziecka, któreby nie zabiły jego swobody i spontaniczności wychowania. Poniższe uwagi poświęcone będą psychologicznemu podłożu karności jednostek i grup dziecięcych i młodzieżowych oraz roli karności w wychowaniu.\*\*)

### *1. Określenie karności i jej rodzajów. Krynbrność.*

Z powyższych wywodów wynika, iż karność uważam za pewną właściwość człowieka czy też innej istoty psychofizycznej, za pewną jego dyspozycję.

\*) Por. wywody M. Ziernowicza na temat istoty wychowania w „Problemach wychowania współczesnego” 1927, str. 18—29.

\*\*) Pewna część poniższych wywodów zawarta była w artykule p. t. „Psychologiczne podłoże karności i jej rola w wychowaniu” ogłoszonym w „Przeglądzie Społecznym” V, 5/6.



Ilekoć wykonywamy jakieś czynności, czynimy to albo pod wpływem własnych pragnień, postanowień itp., albo pod wpływem zleceń innych osób. (Abstrahujemy obecnie od odruchów i innych czynności zautomatyzowanych.) Wykonując pewne czynności niezależnie od ingerencji osób obcych, realizujemy własne postanowienia i znamy ich motywację, chociaż możemy ulegać w tym względzie pewnym złudzeniom, mianowicie wówczas, gdy w grę wchodzi dążności nieświadome. Owe przekonania, uczucia, czy też inne przeżycia, uważane trafnie czy też mylnie za motywy naszych postanowień, są nam jednak znane. Jeśli zaś wykonywamy zlecenia wyrażające postanowienia innych osób, niekoniecznie znamą nam jest ich motywacja. Jeśli motywacja jest nam znana, a polega na pewnych przekonaniach, możemy ją uznawać lub odrzucać. Wykonując obce zlecenia, z których motywacją się godzimy, jesteśmy dobrowolnie posłuszni. W wypadkach zaś, w których wykonywamy obce zlecenia, z których motywacją nie godzimy się, mamy do czynienia z przymusowym posłuszeństwem. Jeśli motywacja jest nam nieznaną, a mimo to wykonywamy dane zlecenie, jesteśmy ślepo posłuszni. W dalszym ciągu możnaby odróżnić chętnie ślepe i niechętnie ślepe posłuszeństwo, zależnie od tego, czy jesteśmy chętnie, czy wbrew woli ślepo posłuszni.

Powiemy, iż osoba A jest karna względem osoby B, jeśli wykonywa jej zlecenia, przyczem karność ta może być ślepa, dobrowolna lub przymusowa. Jeśli osoba A ma dyspozycję do wykonywania zleceń osoby B, choćby nie znała ich motywacji, mamy do czynienia z karnością ślepą, jeśli zaś tylko zleceń znanych i uznawanych, z karnością dobrowolną. Z karnością przymusową mamy natomiast do czynienia, gdy osoba A dysponowana jest do wykonywania wszelkich zleceń osoby B, byleby znała ich motywację, a chociażby nie uznawała ich słuszności. Karnym można zresztą być nietylko względem innych osób, lecz również względem społeczeństwa, np. względem wyrażonej przez społeczeństwo w ustawach woli. W przenośnym znaczeniu można mówić wkońcu również o karności względem siebie samego, jeśli np. wykonywamy własne dawniejsze postanowienia, których pobudek już w danej chwili nie przeżywamy. Człowiek, który postanowił zaprzestać palenia i pokonywa ogromną swą ochotę ku temu, jest jakgdyby rozdwójony i wykonywa zlecenia własne, jakgdyby były mu one narzucone przez obcą osobę. Nas interesuje jednak obecnie przede wszystkim psychologiczne podłoże karności w znaczeniu właściwym, a więc karności względem osób obcych i wobec grup.

Przeciwieństwem karności jest trwałe nieposłuszeństwo czyli krnąbrność. Osoba A jest krnąbrna wobec osoby B, jeśli

ma dyspozycję do niewykonywania zleceń osoby B bez względu na to, czy zna motywację tych zleceń i czy się na nią godzi, czy też nie. Wszechstronna analiza psychologiczna karności wymaga również poznania źródeł krnąbrności.

## *II. Psychologiczne podłoże karności jednostki.\*)*

1. Karnem ma być zatem dziecko względem jakiejś innej osoby. *Stosunek uczuciowy*, jaki dziecko względem tej osoby zajmuje, nie jest więc obojętny dlatego, czy będzie ono tej osobie posłuszne czy też nie. Uczucia zaś żywione względem innych osób, czyli t. zw. uczucia heteropatyczne, zależne są od mocy życiowej danej osoby i jej wrogiego lub przyjaznego stosunku do osoby uczuć tych doznającej. Innych uczuć doznajemy więc wobec silniejszych życzliwych niż wobec życzliwych równych nam pod względem mocy życiowej, innych zaś wobec życzliwych słabszych. Podobnie odmienne są uczucia wobec silniejszych wrogów, wobec równych wrogów i wobec słabszych wrogów. Dziecko mające być posłuszne względem pewnej osoby odczuwa ją zazwyczaj jako silniejszą a życzliwą, np. rodziców lub większość nauczycieli. Zdarza się jednak, iż żąda karności osoba, odczuta przezeń jako silniejsza i wroga, np. niekiedy macocha lub nauczyciel. Czasem dziecko, szczególnie dojrzewający chłopak, karny ma być wobec rówieśników, np. jako członek jakichś organizacji szkolnych, a więc wobec osobników, odczuwanych jako równych pod względem mocy życiowej, a usposobionych bądźto przyjaźnie, bądźto wrogo. Może niemniej często żąda karności osoba odczuwana jako słabsza pod względem mocy życiowej, życzliwa lub wroga, np. służąca albo nawet ktoś z rodziny lub wychowawca, dla którego dziecko, chłopak czy też młodzieniec żywi z jakichś przyczyn lekceważenie.

Pamiętać należy, iż dziecko odczuwa coś innego jako moc życiową, niż człowiek dojrzały. Małemu dziecku imponować będzie osoba jakaś już dlatego, iż ma długą brodę lub błyszczący mundur i chętnie się jej podporządkuje. Na młodym chłopcu większe wrażenie czynić będzie wysoki wzrost, siła fizyczna i zręczność, młodzieniec przyzna większą moc życiową osobom sławnym, energicznym, posiadającym wybitne zdolności intelektualne lub artystyczne, młodej dziewczynie zaimponuje piękność, strój, tytuły, pogodne usposobienie, uczynny charakter itp., Mniejszą moc życiową przyznają dzieci osobom chorym, ułomnym, fizycznie upośledzonym, wywołującym z jakichkolwiek przyczyn komiczne wrażenie.

---

\*) Por. teorię uczuć heteropatycznych Władysława Witwickiego w jego „Psychologii“, t. II, str. 161 n.

Wobec osób życzliwych silniejszych żywimy uczucie czci i wdzięczności; podobnie rzecz się ma u dziecka. Chętnie więc będzie takim osobom posłuszne, okaże karność dobrowolną, przymusową a nawet ślepą. Wobec życzliwych równych odnosimy się z przyjaźnią i szacunkiem, łatwo więc uzyskają takie osoby u nas karność dobrowolną, niekiedy również przymusową lub ślepą. Wobec życzliwych słabszych kierujemy się litością i ona również stać się może podstawą karności np. gdy nią powodowani, spełniamy posłusznie życzenia osoby chorej itp. Dziecko rzadziej okaże karność w takich sytuacjach, ale w zasadzie jest do tego zdolne. Silniejszy nieprzyjaciół budzi naszą nienawiść, człowiek silniejszy, który nie odnosił się do nas wrogo, często zawiść. Rzadko będziemy dobrowolnie posłuszni takiemu człowiekowi, nawet słusznie umotywowane jego zlecenia będą wydawały nam się niesłuszne. Niemniej będziemy mu posłuszni, jak długo jesteśmy od niego zależni, jak długo się go obawiamy. Dziecko jest od swych silniejszych nieprzyjaciół trwale zależne, okaże im więc karność ślepą lub przymusową, buntując się jednak od czasu do czasu otwarcie lub skrycie. Słabszy wróg budzi lekceważenie, pogardę, szyderczy śmiech i ironję. Wobec takiego człowieka nie okaże dziecko stałego posłuszeństwa w żadnej formie, chyba iż domagać się będzie tego ktoś trzeci, silniejszy lub życzliwy równy. Mało szans uzyskania karności posiada równy nieprzyjaciół, z którym dziecko chętnie podejmie walkę wobec szans zwycięstwa i okazania się w istocie silniejszym. Z powyższych uwag widać więc, iż od wychowanka uzyska karność najłatwiej osoba życzliwa a szanowana, wobec której odczuwa on żywą wdzięczność, z łatwością osoba, dla której czuje on szacunek i przyjaźń, rzadziej człowiek, dla którego żywi litość. Na karność dziecka, choć przerywaną próbami uwolnienia się od niej, liczyć może osoba odczuwana przez niego jako wróg, ale tylko tak długo, póki jest silniejsza, póki budzi strach, nigdy zaś nieprzyjaciół równy lub słabszy.

2. Karność lub jej przeciwieństwo okazane przez wychowanka wychowawcy zależą więc od stosunku wychowawcy do wychowanka i żywionych przez wychowanka względem wychowawcy uczuć. Jeśli wychowawca jest życzliwy, chętniej dziecko będzie mu posłuszne niż gdy jest nieżyczliwy. Rodzaj okazanej życzliwości jest jednak w tym związku bardzo istotny. Jeśli życzliwość ta przybiera formy miłości tak głębokiej, iż dziecko nie obawia się utraty tego uczucia, np. w wypadku miłości matczynej, nie będzie ona gwarancją uzyskania karności. Dziecko rychło spostrzeża zależność matki od siebie i może być krnąbrne wskutek pewności, iż nie wpłynie to na zmniejszenie matczynego uczucia. Posłuszeń-



stwo okaże raczej ojcu, który konsekwentniej odegra w razie potrzeby rolę człowieka, który przestał kochać dziecko z powodu jego przewinienia. W jeszcze większym stopniu na karność liczyć może życzliwy wychowawca, np. nauczyciel, którego życzliwość dziecko ceni, jeśli wychowanek jest zarazem świadom tego, iż życzliwość ta w pewnej chwili ustać lub nawet w nieżyczliwość zamienić się może. Nieżyczliwy zaś w pewnym okresie wychowawca również liczyć może na posłuszeństwo, jeśli dziecku zależy na uzyskaniu jego życzliwości i jeżeli jest przekonane, że dzięki karności życzliwość tę uzyska. Tkwi w tem oczywiście niebezpieczeństwo serwilizmu, tak często spotykanego i posiadającego swe źródło w tych właśnie psychologicznych okolicznościach. Z powyższego wynika więc, iż karność dziecka zależy również od tego, czy dziecko przywiązuje wagę do życzliwości wychowawcy i czy utraty tej życzliwości obawiać się resp. pozyskania jej spodziewać się może.

3. Również zmniejszenie lub zwiększenie mocy życiowej wychowawcy w mniemaniu wychowanka może wpłynąć na jego karność. Jakaś kompromitacja wychowawcy, która zmniejsza szacunek wychowanka dla mocy życiowej wychowawcy, powoduje często zanik karności. Z drugiej strony bliższe poznanie lekceważonego wychowawcy, jakichś nieznanych dotychczas a imponujących jego waleń, wywołać może zwiększoną karność. Zmiany w tym względzie dokonują się głównie dzięki naturalnemu wzrostowi mocy wychowanka w miarę jego rozwoju, wskutek czego relatywny stosunek mocy wychowanka i wychowawcy ulega zmianie i wychowawcę, pierwotnie odczuwanego jako silniejszego, uważa wychowanek czasem za równego, lub nawet słabszego. Odgrywa to wielką rolę w t. zw. okresie krnąbrności. W miarę rozwoju zmienia się również pojęcie mocy życiowej wychowanka; co imponowało dziecku, tem gardzi młodzieniec, co ceni wysoko młodzieniec, tego nie zauważyło wogóle dziecko. Karność zależy więc również od zmiany mocy wychowawcy lub od zmiany przekonania wychowanka o tej mocy.

4. Jak już wspomnieliśmy, karnym można być nietylko wobec jakiejś osoby, lecz również względem pewnej grupy ludzi, społeczeństwa, którego jest się członkiem. Gmina klasowa, organizacja młodzieży, związek zawodowy itp. wymagają od swych członków dobrowolnej a nawet przymusowej karności, wykonania uchwał większości lub wybranego przez większość kolektywnego zarządu. Karność wobec takiej grupy zależy również od jej mocy i życzliwości dla osoby, mającej być karną. Poważany w pewnej organizacji i popierany przez nią członek będzie jej dobrowolnie, a nawet chętnie ślepo posłuszny, nie odmówi nawet w pewnych

sytuacjach przymusowego posłuszeństwa. Karnym będzie on wobec tej organizacji zwłaszcza wówczas, gdy będzie odnosił się do niej z szacunkiem, gdy odczuje jej moc jako większą od swojej osobistej mocy życiowej. Członek organizacji nieżyczliwej mu okaże jej co najwyżej przymusowe lub niechętne ślepe posłuszeństwo, jeśli poważy jej moc życiową, a nie objawi nawet tych rodzajów karności, jeśli ją lekceważy. Tem tłumaczy się niepowodzenie tych samorządów uczniowskich, których szkoła nie wyposażała w odpowiednią władzę lub które u swych członków budzą wrażenie, iż służą raczej nauczycielstwu, niż dobru zrzeszonych w samorządzie uczniów. Zwiększenie mocy organizacji potęguje karność członków, rozkład w niej panujący lub utrata wpływów rozluźnia tę karność.

Okoliczność, czy przynależność do pewnej organizacji jest dobrowolna czy przymusowa, nie decyduje jeszcze o rodzaju karności wobec tej organizacji. Dobrowolna przynależność nie wyklucza przymusowej karności ani przymusowa przynależność dobrowolnej karności.

5. Stwierdziliśmy powyżej, że karność osoby A wobec osoby B zależy m. i. od mocy życiowej osoby B. Zapytać jednak należy, jaki wpływ ma karność względem osoby B na poczucie własnej mocy życiowej osoby A, czy osoba A czuje się z powodu niej poniżona czy też nie.

Wpływ karności na samopoczucie osoby posłusznej może być rozmaity; może je wzmacniać lub zmniejszać, zależnie od szeregu okoliczności. Zazwyczaj osoba B, wymagająca od osoby A karności, ma kompetencję do tego w pewnym ściśle określonym, choćby bardzo szerokim zakresie. Nauczyciel np. ma prawo wydawać uczniom zlecenia, dotyczące życia szkolnego i publicznego; istnieją jednak pewne dziedziny życia ucznia, do którego wtrącać się mogą tylko rodzice. Poniżającą działa konieczność posłuszeństwa w tych wszystkich wypadkach, w których posłuszny ma poczucie, iż rozkazujący, wydając pewne zlecenie, przekroczył swe kompetencje i prawa, a wykonujący je nie ma odwagi sprzeciwić się temu ze względu na zależność od rozkazodawcy. Wychowanek chętnie posłuszny wychowawcy w zakresie wszelkich zleceń, do których wydania wychowawca jest uprawniony, będzie czuł się poniżony, ilekroć wychowawca przekroczy te granice i nie usprawiedliwi tego. Tłumaczy się to tem, iż póki wychowawca czy jakiś inny przełożony wydaje zlecenia w swoim zakresie, zależność od niego odczuwa wychowanek nie jako zależność od pewnej osoby, ale jako zależność od pewnej władzy, której się w określonym zakresie dobrowolnie podporządkował. Uczucia społeczne stanowią w tym wypadku psychologiczną podstawę posłuszeństwa; człowiek jako część społeczeństwa, wykonywa w myśl panujących konwencji ży-

czenia społeczeństwa, wyrażone przez przełożonego w formie zleceń. Przekroczenie uprawnień, zakreślonych konwencjami społecznymi przez rozkazodawcę, znieczula wpływ uczuć społecznych, stawia sprawę na płaszczyźnie osobistej i upokarzającej zależności jednej osoby od drugiej.

Bez względu na to, czy osoba A podaje motywy swych zleceń, osoba B mylnie lub trafnie interpretuje je, jako zdążające do pewnego celu. Celem tym może być dobro osoby A, osoby B, jakiejś trzeciej osoby czy też osób lub też dobro jakiejś grupy ludzi lub instytucji. Zlecenia tego rodzaju, jeśli tylko leżą w ramach kompetencji osoby B wobec osoby A, nie działają upokarzająco, chociażby za cel swój miały dobro osoby B, albo osób trzecich, obojętnych lub wrogich dla A. Niekiedy jednak osoba A odczuwa zlecenie B, jako pozbawione obiektywnego celu, jako wpływ pragnienia osoby B okazania swej mocy wobec A lub złośliwego obarczenia osoby A zbędną pracą w rezultacie jakichś porachunków osobistych. W takich wypadkach, chociaż zlecenia te leżą w ramach kompetencji osoby B, osoba A, wykonując je, odczuwa upokorzenie.

Trzecim typem zleceń, których wykonanie osoba A odczuwa jako upokarzające, są zlecenia, o których osoba A wie, że osoba B nie będzie umiała lub mogła wykonać ich w sposób zadowalający. Zwłaszcza wówczas, gdy zlecenia te wykonane są w obecności osób trzecich, np. przy wychowaniu zbiorowym; wtedy poczucie mocy życiowej osoby A doznaje zmniejszenia, rodzi się w niej poczucie poniżenia.

Wychowawca, dbały o rozwój wychowanka, unikać będzie oczywiście takich sytuacji, które mogą w wychowanku zrodzić poczucie „mniejszej wartości“, utajony bunt i chęć zemsty.

Precyzyjne wykonanie zleceń osoby B w sytuacjach odmiennych od właśnie scharakteryzowanych może przeciwnie przyczynić się do zwiększenia poczucia mocy osobistej. Wychowanek, wykonując ściśle zlecenie wychowawcy, wydane w ramach jego kompetencji a, służące dobru wychowanka, osób trzecich lub jakiejś społeczności oraz dostosowane do sił i zdolności wychowanka, cieszy się swą karnością, odczuwa siebie jako cenną część społeczeństwa.

6. W powyższych rozważaniach rozpatrywaliśmy jednostkę rozkazującą i jednostkę, mającą spełniać jej rozkazy, nie uwzględniając charakteru czy też temperamentu jednej i drugiej. Nie ulega zaś wątpliwości, iż od charakteru i temperamentu wychowawcy i wychowanka zależy w wielkim stopniu, czy wychowanek będzie wychowawcy posłuszny. Jeśli np. wychowawca ma stałą skłonność do poniżania innych ludzi, a więc i wychowanków, oraz skłonność do podnoszenia siebie samego, niechętnie będą mu wychowankowie posłuszni, widząc w jego poleceniach objaw tych skłonności, a w swej karności poniżenie



siebie samych. Natomiast, gdy wychowanek ma skłonność do poniżania siebie samego, a podnoszenia drugih, łatwo można uzyskać u niego karność. Szczegółowe jednak opracowanie tej kwestji wymaga specjalnych badań i napotyka na znaczne trudności wobec braku chociażby w przybliżeniu ustalonych rezultatów poczyniań badawczych, dotyczących charakterów i temperamentów. Ograniczam się więc do zwrócenia uwagi czytelnika na zachodzące tu zależności.

### *III. Z psychologii kary i nagrody.*

1. Osoba wymagająca od dziecka karności jest zazwyczaj w stanie zastosować szereg sankcyj karnych. Taką sankcją są kary i nagany względem nieposłusznych, nagrody i pochwały dla karnych wychowanków. Najdotkliwszą i najsukuczniejszą sankcją jest wykorzystanie przemocy fizycznej dla spowodowania cierpień fizycznych, a wychowawca, posługujący się tym sposobem uzyskania karności, obiera drogę najmniejszego oporu. Uzyskane w ten sposób nawyki mogą jednak mimo wielkiej siły, jaką posiada przyzwyczajenie, zniknąć z chwilą, gdy zniknie niebezpieczeństwo kary cielesnej i związany z nią strach. Wychowawca, postępujący w ten sposób, uzyska wyniki nietrwałe, okupione cierpieniem dziecka, a często spaceniem jego charakteru. Obok kar cielesnych istnieją liczne inne mniej brutalne, lecz niemniej dotkliwe, a rodzaj ich zależy od stosunku zachodzącego pomiędzy wychowankiem a wychowawcą. Innymi sankcjami dysponują rodzice, innymi nauczyciele, innymi kierownicy organizacji młodzieżowych. Rodzaj kar zależy nadto od wieku wychowanka i jego charakteru. Wspólną cechą kar jest jednak to, iż wywołują przykrość, a myśl o tem, że one grożą — obawę w wychowanku. Obawa ta i chęć uniknięcia grożącej przykrości stają się motywami posłuszeństwa. Oparte na nich posłuszeństwo zniknie, jeśli wychowanek będzie pewny, iż fakt jego nieposłuszeństwa nie dojdzie do wiadomości wychowawcy lub jeśli będzie co najmniej żywił taką nadzieję. Często będzie postępował nie karnie mimo troski, iż stanie się to wiadomem, jeśli skłaniające go do tego pragnienia będą od obawy silniejsze.

Kara a raczej jej zagrożenie występuje jako poparcie pewnego nakazu lub zakazu. Nie musi ona być wyraźnie zapowiedziana, najczęściej wychowanek, znając wychowawcę, wie, że w razie niewykonania nakazu lub przekroczenia zakazu czeka go kara. Kara ta może być ściśle określona albo też nieokreślona, wychowanek może nie wiedzieć, na czem będzie polegała. Wykonanie zagrożenia kary zależne jest od tego, czy fakt nieposłuszeństwa dojdzie do wiadomości wychowawcy i od tego, czy wychowawca jest w stanie karę zawiesić. Sama

zaś kara może być mniej lub więcej przykrą i dotkliwą dla wychowanka, zależnie od jego charakteru i dotychczasowych doświadczeń. Od tych wszystkich okoliczności zależy stopień obawy przed karą. Jeśli zachodzi ewentualność, że wychowawca nie dowie się o fackie nieposłuszeństwa, lub że nie wykona kary, czy to z niekonsekwencji czy z dobrego serca, czy wreszcie z braku mocy potrzebnej do jej wykonania, lub wreszcie że kara nie wydaje się wychowankowi szczególnie przykrą, zagrożenie karą nie będzie skuteczne. Dlatego zagrożenie karą w takiej sytuacji, w której naprzód wiadomo, iż nieposłuszeństwo nie dojdzie do wiadomości grożącego, lub zagrożenie karą nierealną albo niegroźną wywołuje raczej uczucie komizmu u wychowanków, uśmiech politowania lub szyderstwa z bezsilności wychowawcy. Jeśli natomiast wykonanie kary jest pewne a ona sama naprawdę przykrą, obawa przed karą zdolna jest powodować postępowaniem wychowanka.

Jeśli wychowanek jest skłonny wykonać nakaz lub nie zamierza wykonać czynności, objętej zakazem, zagrożenie karą jest zbędne i raczej wywoła skutek ujemny. Jest więc rzeczą wychowawcy przed zagrożeniem karą dowiedzieć się, czy jest ona wogóle potrzebna. Przy wychowaniu zbiorowym jest to jednak postulat trudny do urzeczywistnienia. Jeśli zaś wychowanek nie chce wykonać nakazanej czynności, albo gdy pociąga go czynność zakazana, wtedy zagrożenie karą stwarza dlań sytuację konfliktową, zmusza go do wyboru pomiędzy dwiema przykrościami. Wychowanek może zdecydować się na jedną z nich, albo szukać wyjścia z sytuacji konfliktowej. Wyjście takie polegać może na próbie zmuszenia wychowawcy do cofnięcia zakazu lub nakazu albo do niewykonania kary przez symulację choroby, przez stworzenie pozoru wykonania zlecenia, przez ucieczkę poza obręb mocy wychowawcy itp. Skuteczność zagrożenia karą zależy więc również od tego, czy w danej sytuacji *tertium non datur*, a wkońcu też od tego, czy kara grozi beznosownie po przekroczeniu zakazu czy też nie. W drugim wypadku siła obawy przed nią bywa mniejszą.

Wychowawca w miarę możliwości unikać powinien kar jako środka uzyskania karności. Jeśli jednak w ostateczności do środka tego odwołać się musi, powinien uczynić to, licząc się z psychologią kary, a więc dbając o jej skuteczność i o uniknięcie dwóch zasadniczych niebezpieczeństw: wprawienia wychowanka w szkodliwy stan napięcia nerwowego oraz nadania stosunkowi wychowanka do wychowawcy trwałego charakteru walki, uniemożliwiającego wychowawcze oddziaływanie wychowawcy na wychowanka.

2. Nietylko obawa przed karą stać się może motywem, pobudzającym do posłuszeństwa, ale również obawa już przed gniewem wychowawcy. Rozmaite są tego

przyczyny. Gniew wychowawcy świadczy o tem, iż wychowanek sprawił mu znaczną przykrość. Jeśli dziecko kocha wychowawcę, będzie się starało unikać sprawiania mu przykrości. Gniew sprawia nadto, iż wychowawca traci równowagę psychiczną, staje się jakiś inny niż zawsze, niesamowity, o którym przewidzieć nie można, jak za chwilę postąpi. Dziecko wobec rozgniewanego wychowawcy staje się niepewne, nieśmiałe, nawet wychowawca lekceważony jako słaby, nieenergiczny wydaje się w gniewie osobą o wielkiej mocy życiowej. To też już obawa przed wywołaniem gniewu wychowawcy skłoni wychowanca do karności, oczywiście, jeśli nie stępiało wrażenie, jakie gniew wywołuje przez jego występowanie w niewłaściwych sytuacjach lub zbyt często. Gniew ten musi być jednak opanowany, mimo jego siły, gdyż inaczej dziecko ujrzy w nim tylko dowód wewnętrznej słabości wychowawcy. Jeśli się uwzględni tę sugestywną siłę, jaką wywiera gniew silny a opanowany, nie stanie się na stanowisku, iż wychowawca karać powinien spokojnie a dotkliwie, nie okazując przytem wzruszenia. Uczyni bowiem wówczas na dziecku wrażenie człowieka zimnego, surowego, gdy tymczasem gniew w połączeniu z mniej dotkliwą karą lub bez niej nawet często bardziej przemówi do przekonania wychowanca, który łatwiej zrozumie niestosowność nieposłuszeństwa, skoro nie tylko spowodowało ono karę, lecz wywołało silny afekt wychowawcy. Zwłaszcza jeśli wychowawca podkreśli, iż gniew jego jest spowodowany nie tylko postępkiem dziecka, lecz również koniecznością ukarania go, czego wychowawca nie pragnie i co mu żywą sprawą przykrość.

3 Podobnie jak grożąca kara budzi obawę, oczekiwana nagroda budzi nadzieję, która może stać się motywem karności. Kto jednak tylko ze względu na nadzieję nagrody okazuje posłuszeństwo, zaniecha tego, gdy nadziei tej żywić nie będzie. Jeśli dziecko, spełniające życzenie matki, otrzymuje stale nagrodę, np. w postaci owoców, zaniecha tego, ilekroć nie będzie miało pewności, iż matka o jego posłuszeństwie się dowie i je wynagrodzi. Karność więc, oparta tylko na obawie kary lub tylko na nadziei nagrody, bardzo problematyczną posiada wartość; występuje bowiem tylko wtedy, gdy uczucia te są aktualnie żywione. Analogicznie zaś jak obawa gniewu osoby rozkazującej, spowodowanego niekarnością, nadzieja wzruszeń radosnych wychowawcy w razie okazania mu posłuszeństwa stać się może motywem karności. Dziecko stwierdzające, iż ściśle spełnianie zleceń matki wywołuje u tejże radość i czułe wzruszenie, chętniej będzie posłuszne jej niż osobie, która z obojętnością przyjmuje jego posłuszeństwo do wiadomości, jako coś, samo przez się zrozumiałego. Dlatego wysoce wskazanem jest okazanie dziecku tych miłych uczuć, które budzi w wychowawcy jego karne postępowanie. Jednym



z sposobów okazania tych uczuć jest pochwała. Pochwała otrzymana od wychowawcy, zwiększa poczucie mocy u wychowanka i wywołuje przekonanie, iż wychowawca jest mu życzliwy. Pochwały udzielić może — jak wiadomo — tylko osoba o większej mocy życiowej osobie o mniejszej mocy życiowej; chwaląc więc dziecko występujemy wobec niego jako osoby mu życzliwe, a silniejsze i budzimy w nim, jako takie, uczucie wobec osób takich przeżywane, jak wdzięczność, cześć i t. p. Pochwała wzmacnia w dziecku jego własne dobre o sobie mniemanie, budzi zaś w nim wiarę w dodatnią wartość karność. Pragnienie więc pochwały odegrać może niepoślednią rolę w uzyskaniu karności u dziecka, podobnie jak też chęć uniknięcia nagany. Nagana wywołuje bowiem uczucia przeciwne do uczuć, wywoływanych przez pochwałę. Od sposobu udzielenia zaś nagany zależy, czy dziecko uważa osobę udzielającą jej za życzliwą czy też nie. Jeśli nagana ma charakter wyrzutu, dziecko odczuwa wychowawcę jako osobę mu nadal życzliwą, nagana w formie zarzutu wywołuje raczej wrażenie przeciwne. W wyrzucie odczuje wychowanek gniew, osłabiony miłością i troską, w zarzucie — gniew bez współczucia raczej z pewną dozą mściwości. To też wyrzuty raczej są w stanie wywołać wstyd dziecka, niż zarzuty. Wyrzut świadczy o tem, iż wychowawca ma jeszcze jakiś szacunek dla wychowanka, zarzuty zdradzają raczej lekceważenie, niekiedy pogardę a nawet wstręt. Wyrzut przemówi więc raczej do dziecka, jako apelujący do jego lepszej natury, niż poniżające go zarzuty i wywołujące dłałego wrażenie krzywdy, choćby sedno zarzutu było słuszne.\*)

#### *IV. Psychologiczne podłoże karności grup.*

W powyższych rozważaniach braliśmy pod uwagę karność jednostki ludzkiej względem drugiej jednostki, np. jedynaka względem ojca lub matki. Rozpatrując jednak psychologiczne podstawy karności, zważyć należy, iż najczęściej wychowawca domaga się karności nie od jednego izolowanego wychowanka, lecz od całej grupy wychowanków, oraz iż zachowanie się jednostki w grupie posiada inne podłoże psychiczne niż jej postępowanie w izolacji od grupy. Tem tłumaczą się często fakty karności takich dzieci w szkole, które w domu są niezwykle krnąbrne i naodwrot niekarności chłopców w szkole, okazujących w domu wzorowe posłuszeństwo.

\*) Interesującą i wnikliwą analizę sytuacji psychologicznej przy nagrodzie i karze znajdujemy w rozprawie Kurta Lewina p. t. „Die psychologische Situation bei Lohn und Strafe“. Kwartalnik Psychologiczny II, 1—2, 1931.

Z psychologii grupy wiadomo, iż grupa grupie nierówna, przyczem różnice pomiędzy grupami mają swe źródło w rozmaitym stopniu ich organizacji. Chłopcy, z różnych szkół zebrani na boisku zabaw ruchowych lub na jakiejś imprezie, tworzą grupę o charakterze niezorganizowanego tłumu, w którym brak poczucia wspólnej odpowiedzialności i w którym jednostki postępują zasadniczo w sposób stojący poniżej ich indywidualnego poziomu. Uzyskanie karności od takiego tłumu jest bardzo trudne i wymaga niezwykłych zdolności wywierania sugestywnego wpływu na ten tłum ze strony osoby, domagającej się posłuszeństwa. Zgoła inaczej postępuje jednostka w zorganizowanej grupie np. w klasie, gdzie jednostka mniej wartościowa często postępować będzie w sposób, przewyższający jej indywidualny poziom. Na pograniczu pomiędzy tłumem a zorganizowaną grupą stoi np. grupa utworzona z chłopców z rozmaitych klas jednej szkoły, bawiących się na boisku szkolnym. Jeśli tylko rozsegregujemy chłopców wedle klas, z miejsca zauważymy zmianę ich zachowania się i reagowania na otrzymane zlecenia.

W zorganizowanej grupie jednostka reaguje w zasadzie zgodnie z całą grupą. Jeśli wychowawca uznany jest przez grupę jako jej członek, za przywódcę, uzyska on bez trudności posłuszeństwo całej grupy. Tłumaczy się tem m. i. fakt, iż starsi kierownicy organizacji młodzieży, np. harcerstwa, posiadają tak niezwykle silny wpływ na młodzież. Trudniej natomiast karność grupy uzyska wychowawca, odczuwany przez nią jako obcy, do niej nie należący. Karność grupy zależeć będzie od podobnych okoliczności, od jakich zależy — jak stwierdziliśmy powyżej — karność jednostki. Przedewszystkiem więc od mocy życiowej wychowawcy i jego życzliwości wobec grupy. Jeśli chodzi o pierwszy czynnik, tłumaczy on, dlaczego w zasadzie np. dyrektor szkoły łatwiej uzyska posłuszeństwo niż nauczyciel, kierownik internatu, niż jakaś jego siła pomocnicza. Ale zważyć należy, iż moc życiową wychowawcy grupy porównywa grupa z własną mocą, a nie z mocą jednostek w jej skład wchodzących, zwłaszcza jeśli chodzi o grupę wychowanków o silnie wyrobionem i wypróbowanem poczuciu solidarności i wspólnoty interesów. Dlatego wychowawca odczuwany jako wrogi, uważany będzie niekiedy za osobę słabszej mocy życiowej, chociażby był mocniejszy w porównaniu z jednostkami. Wychowawca życzliwy, a odczuwany jako człowiek o znaczniejszej mocy życiowej, wywoła w grupie uczucie czci, wdzięczności, mocniejszy a wrogi — uczucie nienawiści, słabszy a wrogi — uczucie pogardy, lekceważenia. Wszelkie te uczucia będą niezwykle silne ze względu na sugestywny wpływ uczuć i przekonań przez grupę przeżywanych na uczucia i przekonania jej członków. Zależnie więc od osoby

wychowawcy i jej stosunku do grupy uzyskanie od niej karności przyjdzie mu niezwykle łatwo lub niezwykle trudno. Wychowawca, kierujący grupą wychowanków, posiadać więc musi zdolność przekonania jej o swej mocy życiowej oraz o swej życzliwości. Jeśli nie uda mu się to drugie, odczuty będzie jako tyran, jeżeli to pierwsze — oczekiwać może pobłażliwego zachowania się grupy, jeśli zaś nie uda mu się ani jedno ani drugie, obawiać się może stałych szykan, ośmieszania go ze strony grupy i lekceważenia.

Wychowawca odczuty jako mocniejszy dobrze uczyni, jeśli okaże się w razie potrzeby nieżyczliwym. Wówczas grupa usilnie dążyć będzie do trwałego pozyskania jego życzliwości i wywrze w tym względzie wybitnie sugestywny wpływ na jednostki. Wpływ kary i nagrody, pochwały i nagany może w grupie stać się znacznie silniejszy lub słabszy, zależnie od tego, czy opinia grupy staje po stronie wychowawcy, czy też występuje przeciw niemu. W pierwszym wypadku ukarana czy też zganiona jednostka czuje też lekceważenie grupy, wynagrodzona lub pochwalona, jej szacunek, co czyni zabiegi wychowawcy znacznie skuteczniejszymi. W drugim wypadku, w opinii grupy znajduje ukarana lub zganiona jednostka pocieszenie lub nawet coś więcej, jeśli np. „prześladowanie“ ze strony wspólnego wroga nada jej rolę męczennika wspólnej sprawy. Rzecz więc wychowawcy grupy jest liczenie się z psychologią takiej grupy i pozyskiwanie opinii grupy dla swoich poczynań w sposób nie obniżający jego mocy w jej mniemaniu. W rezultacie stwierdzimy więc, iż w dobrze zespolonej grupie wychowanków psychologiczne podłoże karności podobne jest do jej podstaw psychologicznych u jednostki, przyczem uwzględnić należy sugestywny wpływ, jaki wywierają wspólnie żywione uczucia i przekonania na członkach grupy, wpływ naśladownictwa oraz rywalizacji pomiędzy członkami grupy lub całymi grupami w karności i dyscyplinie, jeśli do niej wychowawca zdoła pobudzić wychowanków.

Nie wszystkie jednak grupy wychowanków są tak mocno zespolone, iż reagują tak, jakgdyby posiadały jakąś kolektywną jednolitą psychikę. Zdarzają się grupy, będące tylko przypadkowym zbiorem jednostek, z których powstanie dopiero po dłuższym współżyciu zorganizowana grupa. I tutaj czeka doniosłe zadanie wychowawcy, który powinien wpłynąć na ten proces w ten sposób, by będąc twórcą tej zorganizowanej grupy, stał się i jej przywódcą. Są grupy nie posiadające poczucia solidarności, w których wychowawca napotyka na szereg podgrup, wzajemnie dla siebie obcych lub nawet wrogich. W takiej zróżniczkowanej grupie ciężka praca czeka wychowawcę i niełatwo będzie mu uzyskać karność. Z podobnymi trudnościami będzie miał do czynienia, ilekroć w skład grupy wychowanków



wędą jednostki nowo przybyłe, które z powodu swych indywidualnych właściwości lub z powodu ekskluzywności grupy nie stają się jej rzeczywistymi członkami, nie odczuwają wspólnej odpowiedzialności. Błąd popełnił wychowawca, jeśli za wybryki takiej jednostki ukarze całą grupę. W ogólności sprawa karania jednostek za zachowanie całej grupy i naodwrot stanowi problem bardzo trudny i wymaga odrębnego rozpatrzenia, podobnie jak szereg innych poruszonych właśnie kwestyj.

### *V. Karność i krnąbrność w poszczególnych fazach rozwoju psychicznego.*

1. Mówiliśmy dotychczas o karności wychowanka i jej psychologicznem podłożu niezależnie od fazy rozwojowej, w której wychowanek się znajduje. Wywody nasze cechowała tem samem pewna ogólność, która wymaga korektury z punktu widzenia psychologii rozwojowej. Psychologiczne podłożo karności wychowanka tkwi wedle powyższych wywodów w stosunku pomiędzy wychowankiem a wychowawcą. Stosunek ten przybiera w rozmaitych okresach rozwoju rozmaite formy a wraz z nim zmienia się zdolność wychowanka do karności, ustępując niekiedy wprost krnąbrności.

Wiadomo, że w pierwszych dniach życia dziecko nie może jeszcze nawiązać kontaktu z dorosłym, czyni to już dwumiesięczne dziecko, 5—6-miesięczne odróżnia już, kiedy dorosły gniewa się nań, a kiedy jest dobry i odpowiednio reaguje; 11-miesięczne dziecko odróżnia już gniew prawdziwy od udawanego. Mniej więcej w 9 miesiącu dziecko wyróżnia już matkę, z czasem odróżni stałe stosunki z ludźmi od przemijających, okaże przywiązanie najbliższej rodzinie, nieśmiałość wobec obcych. W drugim roku życia bawi się już z jednym rówieśnikiem, z końcem drugiego zdolne jest do zabawy w trójkę.\*) Jak z tego widać, już w czasie t. zw. pierwszego dzieciństwa dziecko może być posłuszne lub nieposłuszne, co dotyczy w większej jeszcze mierze drugiego dzieciństwa, które zaczyna się nawet t. zw. pierwszym okresem przekory (ok. 3—4 roku życia). W tym czasie dziecko odkrywa, iż może samo czegoś chcieć i rozpoczyna ćwiczenia w posiadaniu własnej woli przez niewykonywanie zleceń dorosłych i narzucanie im swej woli. Dziecko jest już w tym czasie zdolne ocenić moc poszczególnych dorosłych z najbliższego otoczenia, uświadamia już sobie różnice pomiędzy rodzicami, starszem rodzeństwem i służbą, wie też doskonale, jaki wpływ posiada ono samo na poszczególne osoby ze względu na miłość, jaką one dlań żywią, przy-

\*) Por. m. i. Hetzer: „Kindheit und Armut“, 1929, str. 193 n.

puszczam jednak, iż karność resp. krnąbrność nie są w tym czasie zależne głównie od mocy i życzliwości dorosłych. Wszak w tym okresie, gdy dziecko popada w bezustanny konflikt z dorosłymi, gdyż wie już, iż czeka je kara za krnąbrność, posiada ono zazwyczaj kogoś z dorosłych, do którego się w sytuacjach konfliktowych zwraca o pomoc i pocieszenie. A ta osoba nie jest zazwyczaj osobą o największej mocy w otoczeniu dziecka, ani najżyczliwszą mu, często jest to ktoś ze służby lub rodzeństwa, z obojga rodziców raczej to, które jest łagodniejsze wobec dziecka. Bliższą analizą karności i krnąbrności w okresie pierwszego i drugiego dzieciństwa nie zajmujemy się w tym związku, w którym chodzi nam głównie o dzieci i młodzież w wieku szkolnym.

2. W okresie trzeciego dzieciństwa (7—13 lat w naszym klimacie) stosunki pomiędzy dzieckiem a dorosłym układają się w sposób doskonale przyczyniający się do karności dziecka, które tylko epizodycznie i pod wpływem specjalnych okoliczności staje się nieposłuszne. Przypatrzmy się bliżej stosunkowi dzieci do dorosłych w tym czasie.\*)

Dziecko zdane jest na każdym kroku na pomoc człowieka dojrzałego. Przedewszystkiem brak mu sił fizycznych do spełnienia szeregu czynności życiowych. Nie przeniesie jednego przedmiotu ciężkiego z jednego pokoju do drugiego, nie podniesie ciężkiego kosza z ziemi. Oczywiście z roku na rok coraz więcej wykonywa czynności i z coraz większą łatwością i biegłością. Ale ostatecznie jeszcze 12-letni i 13-letni chłopiec w niejednej rzeczy zdany jest na pomoc fizyczną ludzi dojrzałych. Rodzi się stąd podziw i szacunek dla udzielających pomocy, nie przyjdzie mu na myśl równać się z nimi; dorośli są światem zamkniętym, do którego on nie ma przystępu ani nawet aspiracji do tego, „bo ja jeszcze „za młody“ lub „za mały“. Obok siły fizycznej odgrywa tutaj i wzrost wielką rolę. Dziecko patrzy na dorosłego dosłownie „do góry“, nie mierzy się więc z nim i zadawała się swą skromną rolą w domu, w parku publicznym i w szkole. Rywalizuje żywo i ambitnie, lecz z rówieśnikami.

Podobnie rzecz się ma ze sprawnością życiową. Nawet najstarsze dziecko czegoś jeszcze „załatwić“ nie umie, bo jeszcze nigdy takiego polecenia nie spełniało. Przecież kiedyś pierwszy raz telefonuje, nadaje telegram lub samoistnie coś kupuje. Każda taka pierwsza samoistna podróż jest dla dziecka przeżyciem radosnem, jeśli się udało wykonać rzecz należycie i nie-

---

\*) Poniższe wywody odpowiadają częściowo treści mojej rozprawki p. t. „O okresie krnąbrności w życiu chłopca z psychologicznego punktu widzenia“. Przegląd Społeczny 1929, III, 5—6.

mało tremy musi przytem dziecko pokonać.\*) I w tym względzie nie może i nie zamierza dziecko równać się z człowiekiem dojrzałym. Oczywiście innych sprawności brak dzieciom ze sfer bogatych, innych dzieciom ze sfer ubogich. Ale żadne z nich do pewnej chwili nie posiada sprawności i obrotności praktycznej, jakie posiada człowiek dojrzały.

Tę sprawność życiową należy rozumieć możliwie szeroko. Dziecko zna tylko najbliższą okolicę swego domu, później dalszą, z czasem okolice miasta itd., ale to wszystko dokonywa się ewolucyjnie. W dalszym ciągu obraca się dziecko pierwotnie tylko w gronie rodziny i sąsiadów, z czasem dopiero rozumie swą przynależność do państwa, narodu, jeszcze później sprawy z tem związane. Pozostaje więc obojętne dla gazet i ich wiadomości z wyjątkiem wielkich uroczystości i denerwujących masy zdarzeń. Jego sfera zainteresowań jest zasadniczo odmienna od sfery zainteresowań człowieka dojrzałego, co zmniejsza płaszczyznę tarć.

Podobnie ma się rzecz również z poziomem intelektualnym. Nikt z nas nie wątpi o tem, iż człowiek dojrzały, choćby niewykształcony, dzięki swemu doświadczeniu życiowemu przewyższa intelektualnie najbardziej wykształcone dziecko. Musimy jednak rzecz rozpatrywać z tego punktu widzenia, z którego widzi ją młodzież niedojrzała, a przedewszystkiem dziecko. Dumne z uzyskanych w szkole wiadomości, choćby i niechętnie nabytych, skłonne jest wartość intelektualną otoczenia oceniać wedle wiadomości, nie mając zrozumienia dla bardziej nieuchwytywnej inteligencji życiowej. Chłopiec z klasy trzeciej czuje się nieporównanie wyższy umysłowo od chłopca klasy pierwszej, a to właśnie dlatego, ponieważ kryterjum jego oceny jest zasób posiadanych wiadomości. I z tego punktu widzenia dziecko podziwiać musi rodziców i innych dojrzałych ludzi dla ich zasobu wiadomości i dlatego, ponieważ na ich pomoc jest zdane. A więc i pod względem umysłowym świat ludzi dojrzałych jest dla dziecka światem ludzi przewyższających je, a więc godnych szacunku i zasługujących na posłuszeństwo. Nie uprzytamnia sobie tego dziecko wyraźnie, lecz też nigdy o tem nie wątpi i postępuje odpowiednio.

Wkońcu uważa dziecko ludzi dojrzałych za bezsprzecznie wyżej odeń moralnie stojących, a potępia conajwyżej jednostki i to także pod wpływem starszych. Dziecko popełnia ciągle rozmaite czyny, karcone i karane przez starszych jako grzechy. Przeważnie są to rzeczy, których nawet najgorszy ze „star-

---

\*) Niekiedy trema przed nieudaniem takiego przedsięwzięcia w pierwszej próbie powoduje wstrzymanie się od tej próby; niekiedy nawet ludzie dorośli nie umieją telefonować lub kupić biletów do teatru, ponieważ nigdy nie odważyli się zrobić tego po raz pierwszy.



szych“ nie popełni. A więc bezmyślne i beztroskie uszkodzenie mienia, hałaśliwe przeszkadzanie ludziom pracującym, zmęczonym lub chorym itp. Są to wszystko rzeczy, których człowiek dojrzały, choćby ze względu na zrationalizowany już instynkt samozachowawczy nigdy nie popełni. I z tego względu człowiek starszy jest przedmiotem podziwu dziecka. Nigdy nie ma on ochoty spalić w piecu czegoś cennego, ani nie zniszczy świadomie nowego ubrania, ale również w odniesieniu do innych przepisów moralności, obowiązujących zarówno dojrzałych jak i dzieci, dojrzały przewyższa dziecko w mniemaniu tegoż. Nie kradnie, gdy tymczasem dziecko często nie oprze się pokusie kradzieży jabłka, ołówka lub złotego. Nie kłamie, conajmniej nie w okolicznościach, w których kłamstwo zostanie mu bezwzględnie udowodnione, nie jest tak otwarcie złośliwym wobec innych ludzi dojrzałych, jak dziecko wobec innych dzieci. Słowem człowiek dojrzały jest dla dziecka ze wszech miar istotą wyższą i doskonalszą. Chodzi tu przytem nie o pewnych starszych ludzi, ale o człowieka dojrzałego jako takiego.

Wszystkie te omówione właśnie okoliczności sprawiają, iż człowiek dorosły odczuwany jest jako osoba o mocy nieporównanie wyższej, dzięki czemu pierwszy z podstawowych warunków karności jest spełniony. Jest nim również drugi, gdyż dziecko w tym wieku spotyka się na każdym kroku z życzliwością dorosłych. Wie ono doskonale, iż cieszy się uprzywilejowaniem stanowiskiem w rodzinie i poza nią, iż wszędzie liczyć może na pomoc w potrzebie, na obronę przed starszą młodzieżą i ewentualnie przed dorosłymi. Spotyka je często uśmiech a nawet przelotna pieszczota dorosłych, zresztą niezbyt chętnie widziana, smutek lub płacz znajduje natychmiast pocieszycieli, jego prośba wzrusza wszelkie serca. Wobec tak potężnych a życzliwych dorosłych dziecko jest w zasadzie posłuszne, posłucha nawet obcego na ulicy, czy w tramwaju.

Karność okazuje dziecko zresztą nie tylko wobec dorosłych, lecz również w licznych grupach rówieśników, w których się bawi ochoczo. Zwłaszcza iż zabawy te dochodzą do skutku na skutek wspólnych narad i postanowień, a kierownikiem grupy, o ile jest nim rówieśnik, bywa jednostka energiczna, imponująca siłą fizyczną, samodzielnością, wesołością, nieogłędna wobec towarzyszy, postępująca z nimi jak ludzie dorośli między sobą, nadto jednostka posiadająca takie same zamiłowania i zainteresowania, równie nastawiona na świat zewnętrzny.\*)

3. Mniej lub więcej szybko dokonywa się zazwyczaj po ukończonym 13 roku życia zasadnicza zmiana tego wszystkiego, co dotychczas przedstawiłem jako charakterystyczne dla dziecka. Chłopiec w pewnym okresie swego życia zaczyna

\*) Hetzer, l. c. str. 208.

gwałtownie rosnać i rychło osiąga przeciętny wzrost człowieka dojrzałego. Fakt ten posiada bardziej zasadnicze znaczenie natury psychologicznej, niżby to się napozór wydawało. Chłopiec przestaje się patrzeć do góry, gdy mówi z człowiekiem dojrzałym. Niejednokrotnie patrzy się nawet w dół. A z tej perspektywy bardzo wiele się zmienia. Uświadamia sobie to z czasem, iż dorósł już do wysokości ludzi dojrzałych, iż im dorównał, czem się szczerze cieszy i z czego jest dumny. Natomiast na dzieci patrzy już z góry, jako na plemię ludzi o wzroście karłów, do którego już oczywiście nie należy. Tem samem chłopiec aroguje sobie prawo do przynależenia do świata ludzi dorosłych i do wynikających z tego praw i obowiązków. Za słusnością jego pretensyj przemawiają — wedle jego zdania — również inne okoliczności.

Przedewszystkiem dorównywa już ludziom dorosłym w sile fizycznej. Nie potrzebuje już pomocy z ich strony, przeciwnie coraz częściej odwołują się oni do jego pomocy. Kto wie, jak bardzo siła fizyczna imponuje chłopcom tego wieku, ten uprzytomni sobie łatwo, jaką wagę posiada ten fakt w stosunku chłopca do dorosłych. Znika przedewszystkiem w wielkiej mierze strach słabszego przed fizyczną przemocą dorosłego, a kult heroizmu w dziedzinie fizycznej, osiągający w tym czasie punkt kulminacyjny, każe uważać nawet znoszenie bolesnych kar cielesnych bez skargi za punkt honoru, o czem nie powinni zapominać wychowawcy. Młody, zdrowy, silny chłopak nie może odnosić się z czcią do osób starszych, zmęczonych po spacerze, który jemu nie sprawia żadnego trudu, i chodzących nieznosnie powoli na ulicy. Dla chorób i zmęczenia osób starszych nie ma w gruncie rzeczy zrozumienia i dlatego tak mało oszczędza niejednokrotnie znużoną matkę. Czyni to wszystko bez złej intencji, nie rozumie bowiem pewnych uczuć ludzi starszych, bo sam ich jeszcze nie przeżył. W krótkim czasie uzyskane fizyczne siły rozpierają go, czynią go odważnym aż do zuchwalstwa, zabijają to, co Niemcy nazywają „*physisches Minderwertigkeitsgefühl*“, a nawet tworzą uczucie wyższości nad niejednym człowiekiem dojrzałym.

Podobnie mają się rzeczy na polu sprawności praktycznej i życiowej. I tutaj chłopiec dochodzi, według własnego przekonania, — do równouprawnienia z człowiekiem dojrzałym. Nie rozumie bowiem tego, iż wykonywa tylko zewnętrzne czynności, podczas gdy kierownictwo całokształtu pozostaje w ręku ojca lub matki. Natomiast spostrzega, iż rozmaite sprawunki spełnia szybciej i zřęcniej, a wszelką pomoc, okazaną rodzicom skłonny jest poczytać sobie za zasługę wymagającą wdzięczności. Na to, iż rodzice utrzymują go ciężką pracą, jako na coś codziennego i samo przez się od lat dziecięcych zrozumiałego, mniej zwraca uwagi, niż na swoje epizodyczne usługi ro-

dzicom oddane. Z racji swej współpracy rości sobie pretensje do prawa głosu w sprawach dotyczących rodziny, a przejście do porządku dziennego nad jego zdaniem odczuwa jako dotkliwą obrazę. Dlatego, inaczej niż dziecko, nie waha się wtrącać do wszelkich dyskusyj domowych, choćby te dotyczyły spraw publicznych itp.

Nie inaczej dzieje się w sferze intelektualnej. W trzech rozmaitych okresach życia rozpoczynają zazwyczaj ludzie życie zarobkowe, mianowicie w 14, w 18 lub w 23 roku życia. Przeważająca część rodziców należy do pierwszej grupy, to też posiadając wykształcenie odpowiadające mniej więcej 7-klasowej szkole powszechnej, już od 4 klasy szkoły średniej nie są w stanie śledzić ze zrozumieniem pracy szkolnej chłopca. Skutkiem tego łatwiej oczywiście chłopcu zmylić kontrolę rodziców. Posiadając większe niż oni wiadomości, chłopak i pod względem intelektualnym odczuje siebie równouprawnionym, jeśli nie wyższym. To też łatwiej dadzą sobie radę z niesfornym chłopcem rodzice o ukończonej szkole średniej, a tem bardziej o studiach wyższych, ponieważ autorytet ich w tym względzie nie ulega zmniejszeniu.

Najważniejsze są jednak przemiany, dokonywujące się w dziedzinie moralności. Przedewszystkiem chłopak rozumie, iż cały szereg nakazów i zakazów nie nosi charakteru postulatów moralnych, lecz jest raczej podyktowany pragnieniem ochrony przed wybrykami dzieci. Co mu ongiś przedstawiono jako ogromny grzech, którego powinien się wstydzić, okazuje się rozporządzeniem, wydanem przez rodziców dla własnego spokoju lub wygody, popartem dla większej skuteczności moralnemi kazaniami. W tem tkwi pierwsze źródło niedowierzania i sceptycyzmu, z jakimi chłopiec w tym wieku odnosi się do kazań moralnych i to już nawet takich, które dotyczą faktycznie czynów o wybitnym walorze moralnym lub przeciwnym.

Niestety jednak nie koniec na tem. Jak już zaznaczyłem, grzechy, popełniane przez dzieci, są zazwyczaj tego rodzaju, iż człowiek dojrzały ich nie popełni. Wszelkie więc napomnienia i kary mają potężnego sprzymierzeńca w postaci wzoru, jakim jest wobec tego dla dziecka człowiek dorosły. W okresie, o którym mówimy, rzecz ma się zgoła inaczej. Chłopak popełnia cały szereg czynów karygodnych, lecz dokonywanych także przez ludzi starszych. Nakazy i zakazy nie idą w tym kierunku, iż tego robić nie wolno, iż tego nikt nie robi, bo to wstrętne, niemoralne, lecz brzmią już zgoła inaczej: tego ci jeszcze robić nie wolno, chociaż nam dojrzałym już wolno. Tego rodzaju zakazem jest zakaz palenia papierosów, czytania pewnych książek itp. Chłopak uważający, iż dorównuje już człowiekowi dojrzałemu, o wiele mniej skłonny jest uznawać tego rodzaju żądania, niż te, w których przykład idzie w parze z roz-



kazem. Jest to psychologicznie zrozumiałe, gdyż wszelka relatywizacja norm etycznych osłabia ich sugestywną siłę, rodzi bunt przeciw nim i ich lekceważenie. Dla głębszych racji, które rzeczywiście czynią pewne rzeczy niewskazanymi dla młodego chłopca, które są jednak dozwolone człowiekowi dojrzałemu, chłopak nie ma zrozumienia.

Na terenie spraw moralnych wchodzi w grę jednak jeszcze trzeci czynnik, od powyższych jeszcze poważniejszy a dotyczący norm etycznych, obowiązujących zarówno dziecko, jak i człowieka dojrzałego. Zaprzeczyć nie można, iż świat ludzi dojrzałych nie jest światem ludzi świętych i szlachetnych. Wszyscy przecież mamy wady. I to w pewnej chwili dojrzewający chłopak spostrzega. Tak często jest na ulicy świadkiem czynów bynajmniej nie opartych na zasadzie miłości bliźniego, w domach sąsiadów obserwuje objawy nienawiści sąsiedzkiej, niesnaski rodzinne itp. Czego dziecko nie rozumiało, przed czym się przerażone kryło, rozumie aż nadto dobrze chłopak dojrzewający. Niestety ludzie, załatwiając swoje porachunki, nie myślą o tych obserwatorach i podczas gdy kryją brzydkie swe sprawy przed okiem dzieci, mniej krenują się 14-letnim chłopcem. Następuje rozczarowanie gruntowne, poparte lekturą gazet, opisujących tak chętnie okropne zbrodnie oraz wysłuchiwaniami plotek, widzących diabła i tam, gdzie go niema. Uprzytomnić sobie przytem należy, iż taki chłopak widzi to w o wiele czarniejszem świetle, niż człowiek dojrzały. Po pierwsze, dość nagle przechodzi ze stanu dziecięcej wiary do obserwacji smutnej rzeczywistości, a po drugie nie usprawiedliwia tak jak człowiek dojrzały niejednego czynu, ponieważ popełni go człowiek przemęczony pracą, stroskany lub chory. Chłopak taki ocenia bardzo rygorystycznie, niby jakiś purytanin. Najgorzej ma się rzecz, jeżeli we własnej rodzinie świadkiem jest takich rzeczy, a więc niezgody między rodzeństwem lub nawet między rodzicami. Wówczas duszę dziecka przynębia bolesny konflikt między miłością synowską a surową oceną uczynków ojca lub matki. Takie bolesne przeżycia, to demaskowanie starszych podkopuje zupełnie dotychczasowe wychowanie moralne szkoły i domu. przyczem dwie drogi — jak słusznie zaznacza Spranger — otwierają się przed chłopcem: cynizmu i sceptycyzmu etycznego lub heroicznego postanowienia stania się lepszym. Np. dziecko uczono zawsze, iż kłamać nie wolno, karano go za kłamstwo. Istnieją jednak pewne kłamstwa, podyktowane powiedzmy koniecznością życiową. Niejednokrotnie poleca się synowi, by gościowi oświadczył, że ojca niema w domu, chociaż jest to nieprawdą. Chłopak taki przeciwstawi się nieraz z całym heroizmem takiemu nakazowi, pozwoli się bić i karcić, głuchy na wszystko; częściej jednak zapamięta to sobie, iż kłamać wolno, jeśli to pożyteczne

i przy innej sposobności posłuży się tą bronią w odniesieniu do rodziców i wychowawców. Nie potępiam w czambuł takiego postępowania rodziców lub innych wychowawców. Jest ono niekiedy podyktowane rzeczywistą koniecznością, ratowaniem rzeczy istotnych drobną niestosownością. Ale to należy chłopcu wytłumaczyć i usprawiedliwić, a nadto o ile możliwości nie posługiwać się nim w takich sprawach. Inaczej prowadzi to do zniweczenia wysiłków dotychczasowych i przyszłych domu i szkoły.

Chłopak dojrzewający znajduje się np. w 14 roku życia we wcale skomplikowanej sytuacji życiowej. Z jednej strony wyrósł już ze świata dzieci, z drugiej strony nie uznaje się go za pełnowartościowego członka świata ludzi dojrzałych. Tego zaś oczywiście pragnie pół dojrzały chłopak. Staje się przez to chorobliwie drażliwy na punkcie własnego ja, które, jak twierdzą pewni psychologowie, dopiero teraz odkrywa. Pojawia się spotęgowana wrażliwość na opinię ludzi dojrzałych o nim. Ponieważ jednak człowiek dojrzały nie może uznać go za dojrzałego, skoro nim nie jest, powstają w duszy chłopca pragnienia, by być traktowanym przez ludzi dojrzałych za poważnego, pełnowartościowego, a to natrafia na niezwykle silną przeszkodę w braku wolności i samodzielności. Dziecko chętnie było posłuszne, dojrzewający zaś chłopak pragnie starszym udowodnić swą wartość. Jest jednak w położeniu podrzędnego urzędnika, który nie może okazać swych zdolności, bo działa stale na rozkaz przełożonych, nie mając pola do popisu poza sumiennym spełnianiem ich poleceń. To już chłopcu nie wystarcza. Rozpoczyna więc walkę o wolność i autonomię. Ten atak na więzy, narzucone przez rodziców i szkołę, tłumaczy się więc pragnieniem umożliwienia sobie samodzielnego postępowania, któremby można ludziom dojrzałym zaimponować. Kwestją jest jednak, czy uzyskana faktycznie wolność samostanowienia doprowadziłaby w większości wypadków do tych rezultatów.

Pragnienie zaznaczenia swej wartości jest tem gwałtowniejsze, iż w grę wchodzi tu jeszcze pewien czynnik. Już dziecko spędza część życia w marzeniach. Marzenia te stają się z początkiem okresu dojrzewania coraz bardziej egzotyczne i wyrażają przeważnie pragnienia niespełnione na jawie. A w związku z potęgującymi się siłami fizycznymi, w związku z odkryciem własnego ja, centrum marzeń tworzą wyobrażenia fantazyjne swej własnej osoby, jako bohatera, wywołującego cześć i podziw szczególnie u tych ludzi, którzy teraz odnoszą się do niego z lekceważeniem. Ciekawą jest przytem rzeczą, iż marzenia te nie dotyczą marzącego jako o wiele lat starszego, ale jako chłopca, który mimo swej młodości dokonał heroicznych czynów i tem zaimponował starszym. Oczywiście

ogromna przepaść pomiędzy marzeniem a rzeczywistością jest dla ucznia IV klasy w tych marzeniach czemś bardzo bolesnym, co potęguje pragnienie realizacji marzeń na jawie.

Ponieważ nie sposób uczynić to jakimś pozytywnym działaniem, bo brak ku temu zdolności i możliwości, wyjście z dylematu jest natury negatywnej. (Należyte spełnianie obowiązków w szkole już chłopcu nie wystarcza, jest bowiem czynnością charakterystyczną dla dzieci, a nie dla ludzi dojrzałych.) Chłopak, nie mogący inaczej zaznaczyć swej równowartościowości, zaznacza ją krnąbrnością, a więc okazaniem, iż ma własną wolę, iż robi, co chce, a nie, co musi. Jestem tyle wart, co i inni, przekonywa siebie mniej lub więcej świadomie dojrzewający chłopak, bo jestem wolny, bo mogę nie słuchać ich, jeśli nie chcę. Podobną samowolnością upajają się narody, którym pod panowaniem jedynowładców brakło możliwości samostanowienia o swoich prawach. Jeśli upór chłopca będzie silniejszy niż wola dojrzałego, chłopak będzie szczęśliwy mimo bolesnych kar, radować się będzie niezmiennie swoim zwycięstwem. Ponieważ jednak rozkazy dojrzałych wydane zostały dla jego dobra, skutki krnąbrności są dla chłopca najczęściej tak fatalne, iż przytłaczają dodatnie strony tej walki, mianowicie wyrabianie własnej i silnej woli. Bo krnąbrność ma niewątpliwie tę dodatnią stronę a jednym z najtrudniejszych zadań praktycznej pedagogiki jest właśnie wyzyskanie tej dobrej strony krnąbrności bez uszczerbku dla całokształtu rozwoju chłopca. W zasadzie bowiem krnąbrność jest zjawiskiem niezwykle niebezpiecznym, czego dowodem choćby niekiedy katastrofalne obniżenie poziomu nauki w szkole i pogorszenie zachowania zarówno w szkole jak i w domu.

Wobec dyrektora pewnej lwowskiej szkoły średniej wyraziła się jedna z matek w następujący sposób o swoim synie: „W czasie pierwszych trzech lat gimnazjalnych był wzorowym i celującym uczniem. A potem jakgdyby szatan go opętał, zmienił się zupełnie.“ Faktycznie uczeń ten pozostał dwa lata w czwartej klasie. Ten „szatan“ nawiedza jednak niemal wszystkie dzieci, niektóre już w klasie trzeciej, niektóre w piątej, przeważnie jednak grasuje w klasach czwartych. Zgoła inaczej zachowują się w czasie nauki uczniowie w klasach drugich lub trzecich niż czwartych i ewent. piątych. Inaczej wstają na wezwanie nauczyciela, inaczej reagują na wynik egzaminowania. A wyniki naukowe są w klasach średnich zwyczajnie gorsze niż w niższych.

Zbadanie postępów, dokonane przeze mnie w pewnej klasie czwartej wśród 45 uczniów, dało następujące wyniki: Porównywałem postępy w nauce w pierwszym okresie III klasy z postęпами w pierwszym okresie IV klasy. Na 45 uczniów 35 wy-



kazuje pogorszenie not, mianowicie 15 jest wykazanych z 1 lub 2 przedmiotów, a 20 z 3 do 7 przedmiotów więcej niż w klasie III-ciej. Tylko 10 uczniów nie pogorszyło się. Z tych jednak 7 odpada, ponieważ są to bądźto chłopcy 13-letni, u których okres dojrzewania jeszcze się nie rozpoczął, lub 15, 16 i 17-letni, którzy już wyrosli z początków okresu dojrzewania i jego typowych objawów. Z pozostałych trzech jeden nie mógł się pogorszyć, ponieważ już w III klasie był z 6 przedmiotów wykazany, pozostaje więc dwóch 14-letnich chłopców, u których nie widać pogorszenia. Wszelkie te ujemne objawy o wiele wyraźniej wychodzą na jaw na łonie rodziny, niż w szkole, w której panuje rygor i karność. Krnąbrność, dzikość, bezczelność, cynizm, brak umiaru i coś w rodzaju braku uczuć pojawiają się sporadycznie lub trwale u najlepszych dotychczas i najgrzeczniejszych dzieci. „Nie poznaję własnego dziecka” — mówi niejedna matka, bezradna wobec tych zmian, których przyczyn nie zna i na które nie znajduje rady. Dla niejednej matki jest to najboleśniejszy okres wychowania dziecka, jeśli się abstrahuje od okresu chorób dziecięcych.

Te charakterystyczne dla wieku pokwitania objawy krnąbrności starają się — jak wiadomo — rozmaici psychologowie rozmaicie tłumaczyć. W powyższych wywodach starałem się podkreślić znaczenie zmiany sposobu odczuwania mocy życiowej dorosłego w tym czasie, gdy chłopak przestaje być dzieckiem. Własna moc życiowa nie wydaje się już nieporównanie mniejszą od mocy życiowej wychowawcy, a gwałtowne upodabnianie się do dorosłego budzi niekiedy nawet przekonanie o rzeczywistej równości własnej mocy życiowej z mocą życiową wychowawcy. Dorosły tej zmiany nie uznaje, domaga się nadal podporządkowania, w rezultacie dobrowolne posłuszeństwo ustępuje krnąbrności. Znika jedna z głównych podstaw karności — odczucie rozkazodawcy, jako nieporównanie silniejszego, znika częściowo również odczuwanie dorosłych jako życzliwych. Nie można bowiem przeoczyć faktu, iż wobec pokwitającego chłopca odnosimy się inaczej, niż wobec dziecka. Znika uśmiech, pieszczota, która otacza wszędzie dziecko, wzrastają wymagania, stają się surowsze, przewiny ocenia się coraz bezwzględniej. Tę zmianę stosunku odczuwa pokwitający niesłusznie jako zanik życzliwości, niekiedy — w kontraście do niedawnego sposobu odnoszenia się — obecny sposób postępowania z nim wydaje mu się niemal wyrazem wrogości.

Powyższa próba tłumaczenia zaniku karności a powstania krnąbrności w tym okresie życia, zgodna z ogólnem ujęciem podstaw psychologicznych karności, nie rości sobie oczywiście pretensji do podania j e d y n e j przyczyny tego zjawiska i nie zwraca się przeciwko odmiennym sposobom tłumaczenia. Przy-

czyn jest zapewne wiele, nawet bardzo wiele, ale wśród nich znajdują się również powyżej scharakteryzowane.

Za powyższem stanowiskiem przemawia również następująca okoliczność. Chłopiec w okresie krnąbrności nie jest wogóle niezdolnym do karności, lecz tylko do trwałej karności względem dorosłych. Wobec rówieśników potrafi być natomiast w tym samym czasie ślepo posłuszny. Jest to przecież okres tworzenia się t. zw. „band“, w których panuje ustrój, przypominający tyraństwo, w których posłuszeństwo dochodzi niemal do granic heroizmu. Takie bandy wytwarzają dwa rodzaje norm, inne wobec rówieśników, których łączy poczucie solidarności i wspólnoty, inne wobec dorosłych, wobec których, jako wrogów, dozwolony jest każdy podstęp i fałsz.

Mylnie też sądziłby ktoś, iż krnąbrność i pokrewne objawy są wyłączną cechą charakterystyczną tego okresu życia dziecka. Przeciwnie, jest to typowy okres przejściowy, w którym walczą ze sobą dwa nastawienia, dwie struktury psychiczne. Nie zaginęła bowiem w chłopcu przez noc psychika dziecięca. 14-letni chłopak jest bardzo często beztroskim dzieciakiem. Dwoistością nastawień tłumaczy się również pozorna słabość woli chłopca w tym wieku. Łatwo dojrzałemu skruszyć chłopaka, odrodzić w nim psychikę dziecięcą i odnieść wrażenie poważnego postanowienia poprawy ze strony chłopca. Ale mimo prawdziwości tego wrażenia spostrzegamy ku swemu zdziwieniu rychło, iż chłopak ponownie popełnia zarzucone mu grzechy. Chłopak nie jest za to tak w pełni odpowiedzialny, jak człowiek dojrzały. Jest bowiem rozdwojony i co dziecko w nim niezłomnie postanowi, o tem rychło zapomni dojrzewający chłopak. Niemniej, chociaż trwałe opanowanie własnych uczuć i namietności, tak trudne także dla człowieka dojrzałego, jest niemal niemożliwe dla dojrzewającego chłopca, to jednak nakłanianie go do pokonania siebie, do samowychowania, do silnej woli jest nieodzowne. Jeśli zaś pragnie się uniknąć tego, by bezcelowość jego walki zmęczyła go i zniechęciła oraz wywołała w nim cynizm, to należy uprzedzić go o tem, iż celu swego nie osiągnie za jednym zamachem, ani nawet po wielu próbach. Przez ciągłą jednak pracę nad sobą zdoła chłopak zmniejszyć złe konsekwencje swej dzikości i krnąbrności. Jeśli natomiast człowiek dojrzały bezwzględnie za złe bierze fiasko starań chłopca, bo mu nie ufa, iż — choć bezskutecznie — starał się pokonać swe złe nawyki, to traci łatwo zaufanie chłopca, który czuje się niezrozumiany i często z rozpaczą zaniecha już ponownych starań. Jeśli zaś człowiek dojrzały podsycać będzie w chłopcu ogień walki z sobą samym, to w tych przez długi czas wprowadzie bezskutecznych samotaniach ze sobą samym, chłopak znakomicie wyrobi sobie silną wolę i niezłomność w walce z trudnościami.

4. Znacznie krócej przyjdzie nam omówić karność w okresie młodzieńczym. Ustępuje krnąbrność a poczucie równowartościowości w stosunku do dorosłego ujawnia się już nie na drodze negatywnej przez nieposłuszeństwo, lecz na drodze pozytywnej. Dzieje się to przez tworzenie własnych, nowych wartości, przez samodzielne ocenianie ludzi i rzeczy, przez kształtowanie swojej osobowości w myśl samoistnie obranych wzorów, przez układanie planu własnej przyszłości. W poczuciu rychłego końca zależności od dorosłego, problem karności wydaje się nieistotny, przemijający. W tym właśnie okresie motywacja obcych zleceń bywa surowo oceniana. Młodzieniec jest niechętnie ślepo posłuszny, chyba iż ślepe posłuszeństwo jest uzasadnione sytuacją, jakimś obiektywnym dobrem, na którym mu również zależy. Jeśli jednak żądanie ślepego posłuszeństwa jest wedle niego tylko wpływem tyrańskich skłonności dorosłego, budzi się skryty lub otwarty bunt. Bunt taki rzadziej wyrazi się jakimś gwałtownym „krótkim spięciem“, jak w poprzednim okresie, częściej w formie przemyślanego i umotywowanego protestu. Jeśli zaś motywacja obcego zlecenia jest znana, rzadko godzi się na nią młodzieniec, który dąży właśnie do stworzenia sobie swoistych poglądów na wszystko, odbiegających od przekonań dorosłych. Niemniej okaże przymusowe posłuszeństwo, rozumiejąc społeczne znaczenie i nieodzowność posłuszeństwa tego typu. Wobec dobrowolnie obranego autorytetu okaże posłuszeństwo dobrowolne. Rzeczą szkoły jest dostarczyć uczniom w najwyższych klasach szkoły średniej takich nauczycieli, którzyby imponowali i odpowiadali młodzieży charakterem, duchowemi zainteresowaniami a zarazem hartem fizycznym, zaradnością i doświadczeniem życiowym. Z pośród takich ludzi obiera sobie młodzieniec dobrowolnie doradcę i przyjaciela i słucha go chętnie. Jeśli go nie znajdzie, lub gdy taki człowiek nie zechce mu poświęcić nieco czasu na poważne rozmowy we dwoje, rozwój jego może być zagrożony.

Nietylko wobec dorosłych, ale również wobec rówieśników młodzieniec chętniej okaże karność dobrowolną niż przymusową lub ślepą. A w okresie krystalizacji jego indywidualności, odczuwania różnic pomiędzy sobą a innymi, trudno uzyskać od niego aprobatę motywacji pewnych zleceń. Dlatego grupy młodzieńców są mniej spójne niż bandy pokwitających, więcej tu krytyków i opozycji. Wyjątek stanowią zgrane grupy podobnie myślących młodzieńców, powstałe drogą ścisłej selekcji, odgradzające się od innych, ale i w tych grupach nie brak zażartych dyskusyj i różnicy zdań.

Ogółem biorąc, psychologia karności w wieku młodzieńczym niewiele różni się od psychologii karności w wieku dojrzałym, z tem jednak, iż potrzeba dobrowolnie obranego auto-



rytetu, podziwianej i ukochanej osobistości, która bardzo imponuje i bardzo jest życzliwa, dostarcza podstaw większej karności, niż w wieku dojrzałym.

## VI. Rola karności w wychowaniu.\*)

1. Analizowaliśmy powyżej psychologiczne podstawy karności u poszczególnych wychowanków i całych ich grup. Znajomość psychologii karności może stać się pomocną dla wychowawcy w uzyskaniu karności u dzieci i młodzieży. Zapytać jednak należy, jaką wartość przyniesie wychowankowi i społeczeństwu, którego jest członkiem, przyzwyczajanie jego do karności, chociażby nie zostało uzyskane przemocą, lecz przy pomocy najsubtelniejszych metod wychowawczych. Rozważanie tej kwestji prowadzi do rezultatu, iż przyzwyczajanie dziecka do karności posiada swe dodatnie i ujemne strony.

Karność wychowanka polega na spełnianiu zleceń wychowawcy. Zlecenia te mają na celu wykonanie takich czynności, które służą rozwojowi fizycznemu, intelektualnemu i moralnemu wychowanka. Ponieważ chodzi o czynności, którychby wychowanek, nie znając ich wartości wychowawczej, nie wykonywał bez zlecenia, karność staje się warunkiem jego rozwoju. Niekiedy czynności te są tego rodzaju, iż wykonywanie ich napotyka na opór w wychowanku, objawiający się np. w postaci lenistwa. Przeciwwagą dla tego oporu staje się karność, zwłaszcza, o ile stała się nawykiem. Karność jest więc doniosłym czynnikiem w wychowaniu, gwarantuje bowiem wykonywanie takich czynności przez wychowanka, którychby z własnej woli nie wykonywał, a nawet najchętniej zaniechał, a które są nieodzowne, jeśli ma on się rozwinąć w myśl planu wychowawcy. Do nich należą przedewszystkiem czynności, prowadzące do gromadzenia wiedzy i kształcące inteligencję a również tworzące szlachetne i pożyteczne nawyki natury moralnej, higienicznej itp. Karność wychowanków jest więc warunkiem możności przekazania wiedzy, zdobytej przez starsze pokolenie młodszemu, warunkiem kształcenia charakterów i przeszczepiania zwyczajów życia społecznego.

Ale karność posiada dodatnie walory wychowawcze nie tylko z indywidualistycznego punktu widzenia, lecz również ze stanowiska społecznego. Wychowanek stanie się członkiem

---

\*) Problem roli karności w wychowaniu posiada liczną literaturę. Z nowszych polskich prac wymienić należy M. Ziernowicza: „Autorytet a wolność w wychowaniu”, 1928, Nawroczyńskiego: „Swoboda a przymus w wychowaniu”, 1929, Posseltówniej: „Z zagadnień wychowawczych. Kara a dyscyplina wewnętrzna” 1930 (Zrab I, 4), Mirski J.: „Zagadnienie karności w wychowaniu”. Warszawa 1931.

społeczeństwa, o co dba społeczeństwo już obecnie, pragnąc, by przyszłe pokolenia kontynuowały zdobycze poprzednich. Jako członek społeczeństwa wychowanek będzie musiał okazać niejednokrotnie posłuszeństwo obywatelskie ustawom i władzom, będzie musiał podporządkować się dyscyplinie, panującej w instytucjach i zrzeszeniach, w których będzie współpracował. Przyzwyczajenie więc do karności w dzieciństwie i w czasie młodości jest nieodzowne w celu zapewnienia spistości i sprawności społeczeństwa i poszczególnych jego komórek również w przyszłości.

Istnieje jeszcze jeden cel wychowania od powyższych może niemniej ważny. Wychowanek jest właściwie już za czasów młodości członkiem wychowującego go społeczeństwa i jego komórki, np. swej rodziny, szkoły itp. Brak przystosowania się dzieci i młodzieży do dyscypliny panującej w społeczeństwie i jego komórkach groziłby anarchią, jeszcze zanim młodzież ta dorośnie. Jako przykład służyć może chociażby regulacja ruchu ulicznego, zależna zarówno od zachowania się osób młodszych jak i starszych. Karność umożliwia również wychowanie zbiorowe w szkołach, będących małymi społeczeństwami, któreby nie mogły działać sprawnie, gdyby brak było dyscypliny ich członkom. Również w życiu rodzinnym karność dziecka gwarantuje wygodę i spokój, a brak jej groźny być może dla jej bezpieczeństwa, zdrowia i dobrobytu.

Wychowanie do karności posiada jednak również swą ujemną stronę. Ścisłe wykonywanie zleceń wychowawcy od samego początku wychowania do jego końca nie gwarantuje jeszcze takiego rozwoju wychowanka, któregooby życzyć sobie należało zarówno dla jego dobra jak i dla dobra społeczeństwa. Człowiek zachowujący się tylko zgodnie z nawykami, wytworzonymi przez karność, spełnianie obcych zleceń a niezdolny do samodzielnego postępowania, jest bezwartościową jednostką dla społeczeństwa, pragnącego nie tylko kontynuacji przeszłości, ale również rozwoju, postępu. Nie będzie też taki człowiek przygotowany do walki o własny byt, gdyż życie postawi go wobec mnóstwa sytuacji nowych, w których decydować będzie o swej reakcji sam, nie otrzymując już od nikogo zleceń lub rozkazów. W wychowanku, który nigdy lub bardzo rzadko decyduje sam o sposobie swego postępowania, który zdeterminowany jest na każdym kroku nakazami i zakazami swych wychowawców, nie zdoła też wychowawca wytworzyć poczucia odpowiedzialności, tak doniosłego w życiu człowieka żyjącego społecznie.

Istnieje jeszcze jeden doniosły wzgląd, czyniący wartość wychowawczą karności problematyczną. Karność wychowanka polega na spełnianiu zleceń wychowawcy, a niema gwarancji, iż zawsze zlecenia te są pożyteczne dla wychowanka. Wszak

nawet fachowi wychowawcy, a więc nauczyciele, posiadają wątpliwości, dotyczące pożyteczności i celowości rozmaitych metod wychowawczych i dydaktycznych, rodzice zaś posiadają może mniej wątpliwości, ale bardziej jeszcze błędzić mogą w swych zleceniach, nie znając psychiki dziecka i praw nią rządzących. I ta właśnie psychika dziecka, a jeszcze bardziej młodzieży, okazującej brak karności względem pewnych zleceń wychowawców, wskazuje wychowawcy na pewne rządzące nią prawa, które można zgwałcić przez zmuszenie do karności, nie przynosząc jednak pożytku rozwojowi dziecka. Czyż stojący pierwotnie w konflikcie z poleceniami wychowawców pęd młodzieńczy do sportów nie wytknął nowych dróg wychowaniu? Za czasów, gdy panowała różga, nie rozwijały się metody dydaktyczne; nauczanie np. alfabetu w sposób przeciwny wszelkim prawom psychologii trwało wieki. Dopiero, gdy kary z powodu niekarności stały się mniej dotkliwe, a młodzież zdobyła się na odwagę okazania niechęci względem poleceń starszych, wychowawcy poznali wady swych metod i rozpoczęło się gorączkowe poszukiwanie nowych dróg, zgodnych z naturą dziecka i dlatego skuteczniejszych.

Mając więc na względzie dodatnie i ujemne właściwości karności, wychowawca nie zrezygnuje od żądania karności od młodzieży, lecz szukać będzie dróg uzyskania jej w sposób, nie niweczący samodzielności wychowanka, ani jego poczucia odpowiedzialności i nie stojący w konflikcie z prawami psychiki wychowanka.

3. Taką drogą będzie przede wszystkim postępujące coraz bardziej wtajemniczanie wychowanka, oczywiście zależne od stopnia jego inteligencji, w motywy i cele poleceń wychowawcy. Wychowanek przestanie dzięki temu być ślepem narzędziem obcych planów, a przyswajając sobie cele tych poleceń, nauczy się dążyć do nich w sposób rozumny i często sam wskaże środki prowadzące do tych celów, a odpowiadające jego naturze. Umożliwi to z czasem wydawanie mu poleceń coraz bardziej ogólnikowych, umożliwiających wychowankowi okazanie samodzielności w konkretnem ich wykonaniu i zrzucających coraz większą część odpowiedzialności na niego samego. Postulat ten w odniesieniu do grup wychowanków znany jest w formie żądania samorządu uczniowskiego; stosować go winno się jednak również w wychowaniu jednostkowym. Należy więc wymagać również od starszego wychowanka karności wobec poleceń wychowawcy, ale polecenia te powinny mieć możliwie często charakter umotywowanych ustaw, do których szczegółowe rozporządzenia utworzy sam wychowanek, radząc się w miarę potrzeby wychowawcy. Jeśli wychowawca wyjaśni wychowankowi cele swych poleceń i przekona go o ich doniosłości, wychowanek z miłością i zapałem dbać



będzie o możliwie skuteczne sposoby ich wykonania. Cel wychowawcy będzie osiągnięty; zadowoleniem z dokonanego dzieła podzieli on się jednak z wychowankiem, co osiągniętym wynikiem nada tylko większą trwałość. Prawdziwie bowiem skuteczne jest tylko wychowanie poparte samowychowaniem. Podobnie zaś jak warunkiem skuteczności wychowania jest karność wychowanka względem wychowawcy, warunkiem skuteczności i samowychowania jest karność wychowanka względem własnych planów i postanowień, jest jego konsekwencja w zamiarach i czynach. Kto zaś nauczy się posłuszeństwa względem nadanych sobie samemu praw, ten będzie w stanie ocenić również potrzebę karności wobec praw, nadanych przez wychowawcę lub społeczeństwo. Kto zdolny jest sobie samemu skutecznie rozkazywać, ten i wobec innych posłusznym być potrafi. Wychowawca, który przekona wychowanka, iż wolność polega na posłuszeństwie prawom samemu nadanym, uzyska od niego to rozumne i szlachetne posłuszeństwo, na które zdobyć może się tylko człowiek wolny. Taka zaś karność nie przyniesie wychowankowi żadnych szkód, które grożą w wypadku niewolniczego posłuszeństwa, będącego niekiedy tylko środkiem zdobycia przychylności wychowawcy.

4. W powyższem zaleceniu stosowania jak najczęściej dobrowolnej karności nie tkwi jednak potępienie karności przymusowej lub ślepej. Jedna i druga jest nieodzowna. Jeśli chodzi o karność przymusową, nie może ona być zastąpiona zawsze przez dobrowolną. Społeczeństwo nie może bowiem wykonania swych rozporządzeń uzależnić od uznania każdej jednostki. W wychowaniu jednostkowym przeważać powinna karność dobrowolna, w wychowaniu zbiorowym równie często pojawia się żądanie karności przymusowej. Będzie to nieodzownem przygotowaniem do życia społecznego, jeśli wytłumaczy się wychowankowi, iż praw nadanych przez odpowiednie instancje musi się bezwzględnie przestrzegać, póki obowiązują; to nie uniemożliwia jednak dążenia do ich zmian. Wychowanek, który pojmie, iż wydane mu zlecenia posiadają pośrednie poparcie w najwyższych prawach rządzących społeczeństwem, nie odczuje konieczności przymusowego posłuszeństwa jako tyranji wychowawcy, lecz jako podporządkowanie się tym prawom.

Ale również karność ślepa posiada swoją rację bytu, o czem wychowawca łatwo może przekonać wychowanka. Z ślepa karnością mamy do czynienia, gdy wykonujący dane zlecenia nie zna ich motywacji. Nie może on jej znać np. wówczas, gdy chodzi o zgrane i szybkie działanie wielkiej grupy ludzi, gdy brak czasu a może i konieczność zachowania tajemnicy uniemożliwiają wskazanie każdemu członkowi tej grupy właściwych motywów rozkazów. Często motywacje podaćby można,

ale nie rozumiałby jej wychowanek, np. w wieku dziecięcym a niekiedy i w starszym.

Od wychowanka wymagać musi więc wychowawca w razie potrzeby karności przymusowej i ślepej, starając się jednak wytłumaczyć mu ich konieczność z indywidualnego i społecznego punktu widzenia. Najczęściej jednak nakłaniać będzie wychowawca wychowanka do karności dobrowolnej i do karności względem samego siebie w związku z samowychowaniem, czyniąc to w sposób liczący się z psychologicznymi podstawami karności.

### *Zakończenie.*

Kończąc powyższe wywody, poświęcone psychologii i pedagogice karności, chciałbym zaznaczyć, iż nie roszczę one sobie pretensji do zupełnego i naukowego opracowania omówionych zagadnień. Zawierają one pewne analizy pojęciowe, obserwacje dzieci i młodzieży, spostrzeżenia introspekcyjne oraz rozważania teoretyczne, które domagają się uzupełnienia i udoskonalenia, zarówno na drodze empirycznej, jak i na drodze teoretycznych analiz. Głównym ich celem nie było stworzenie jakiejś teorii naukowej, lecz wyłuszczenie sprawy pod punktem widzenia praktycznych potrzeb, wychowania szkolnego i rodzinnego, ułatwienie uzyskania karności przez próbę wyjaśnienia jej istoty i rodzajów, jej psychologicznego podłoża, form jakie przybiera w rozmaitych fazach rozwoju psychicznego i jej roli w wychowaniu.

---

DR. LEON LANGHOLZ

## TESTY CHARAKTEROLOGICZNE HENNINGA

Odczyt wygłoszony na drugim dorocznym zjeździe b. stypendystów Min. W.  
i O. P. studjujących pedagogikę na U. J.

---

Wobec dzisiejszego stanu wiedzy o charakterze, wobec trudności standaryzacji testów i wobec zarzutów, jakie się stawia testom i ich walorom diagnostycznym — termin „testy charakterologiczne“ zawiera „petitio principii“. Pozatem zawiera się w testach charakterologicznych możliwość do tworzenia fikcyj i do powiększania owych legendarnych „entia“ — „quae non sunt multiplicanda praeter necessitatem“. Ale ratuje sytuację „necessitas“, potrzeba znalezienia przynajmniej częściowych danych realnych o charakterze, potrzeba odkrycia środków i metody, aby pogłębić wiedzę o charakterze, wiedzę, której stadium pierwszym było ogólnikowe, nie-empiryczne i dowolne rozpatrywanie zjawisk pozornie należących do dziedziny charakteru.

### *1. Charakter, inteligencja, test.*

W testach charakterologicznych chodziłoby o opracowanie prób, któreby potrafiły wskazać na cechy, zaliczane do charakteru.

Istotna dla charakteru jest jego potencjalność. Charakter objawia się w czynach, ale pojedyncze przejawy charakteru nie pozwalają na określenie całości charakteru; czasami cechy pojedyncze charakteru mogą oznaczać w zespole, w całym człowieku coś zupełnie odmiennego, aniżeli jako cechy izolowane.

Test — n. p. test inteligencji, umożliwia częściowo lub w całości, czasowo na dłuższą lub krótszą metę ustalenie stopnia inteligencji osobnika badanego lub grupy badanej; ideałem jest doprowadzenie testu do takiej doskonałości, aby można powiedzieć, że osobnik, który rozwiązał taką a taką ilość testów ma taki a nie inny stopień inteligencji. W założe-



niu testu tkwi miara — pomiar, potencjalność charakteru stanowi tamę dla pomiarów. A zresztą zagadnienie charakteru, jest także zagadnieniem etycznym i do tego obok problemów dobra i zła należy też nauka o wartościach.

Testy inteligencji łatwiej można kombinować choćby dlatego, bo inteligencja jest czemś bardziej empirycznym, czemś bardziej danem aniżeli charakter, określenie jakości inteligencji jest łatwiejsze aniżeli określenie jakości charakteru. Jakość — *qualitas* inteligencji odpowiada według Sterna<sup>1)</sup> reakcjom inteligencji na zjawiska i bodźce zewnętrzne i wewnętrzne, jakość charakteru jest zagadnieniem bardzo skomplikowanym i łączy się z problemami typów psychologicznych, temperamentu i z rozmaitymi kierunkami charakterologii naukowej.<sup>2)</sup>

Te powody byłyby chyba dostateczne, aby podkreślić trudność stworzenia testów charakterologicznych. Oto, co pisze Kaczyńska<sup>3)</sup> o testach charakterologicznych: „...cała ogromna sfera życia psychicznego dziecka, która... interesuje wychowawcę, to jest sfera uczuć i dążeń dziecka, jego charakter, nie może być, dotąd przynajmniej, poznawana przy pomocy testów. Tutaj muszą przyjść z pomocą inne sposoby poznawania dziecka, trudniejsze niż wyżej opisane i dlatego powolniej torujące sobie drogę do szkoły... Są to jednak sposoby trudne, bo w głównej mierze oparte na talencie intuicyjnego wczuwania się w duszę dziecka...“

Do przedtem wymienionych trudności dołącza się trudność teoretyczna — naukowa. Charakter — owa sfera dynamiczna psychiki ludzkiej, jako przedmiot badań naukowych posiada rozmaite ujęcia, zależne jednak od rozmaitych punktów widzenia charakterologii naukowej. Teoria genetyczna Shanda<sup>4)</sup> lub określenie Delmas'a<sup>5)</sup>, że charakter to osobowość uczuciowa, teleologiczny punkt widzenia Utitza<sup>6)</sup> lub psych-analityczne próby Allersa<sup>7)</sup> są razem wzięwszy obrazem różnorodności w dziedzinie charakterologii. Pfänder<sup>8)</sup> odróżnia charakter indywidualny, empiryczny, podstawowy etc.; w zakres badań charakterologicznych wchodzi nauka o typach psychologicznych i o temperamentach.<sup>9)</sup> To są trudności dość znaczne.

## 2. Pojęcie charakteru empirycznego.

Wobec tego odrzuca Henning rozważania teoretyczne, pozaempiryczne, odrzuca pojęcie charakteru absolutnego „Charakterologie v. oben“, odrzuca rozważania dotyczące powstawania charakteru i stwarza pojęcie charakteru empirycznego „Charakterologie der Mitte“.<sup>10)</sup>

Przy ujmowaniu i rozpatrywaniu charakteru uwzględnia pojedyncze cechy, które miałyby w swym zespole dać obraz

charakteru jako sumy cech. Podkreślać więc należy t. zw. popularnie cechy charakteru, które uwydatniają się w życiu praktycznym i które najczęściej w niem uzyskują wyraz. Oczywiście, że takie pojmowanie charakteru zostało w tym przypadku określone ze względu na testy charakterologiczne, dlatego następuje zacieśnienie pojęcia charateru do sumy takich cech, jak: uczciwość, stałość w postępowaniu, bezczelność, inicjatywa, odwaga t. zw. cywilna, chęć do przeszkadzania lub chęć niesienia pomocy, istnienie lub nieistnienie sugestywności, skłonność do wybijania się do przewodnictwa, bezwzględność, brutalność, ambicja, oszukaństwo, defraudacja, radość z powodu działania, skłonność do wygody, obawa przed pracą, skłonność do obarczania pracą innych, egoizm — w codziennem rozumieniu, altruizm, sprzyjanie drugim — (Wohllwollen) — radość, że ktoś drugi ponosi szkodę (Schadenfreude), spryt — („Pffiffigkeit“), humor, zrozumienie dla ekonomicznej i lukratywnej pracy, zmysł praktyczny, zrozumienie dla zagadek, dla duchowych tricków, typy pracy, dyspozycje do niej, konkurencja.

### 3. Założenia metodyczne testów charakteru.

Zbliża to może te badania do psychotechniki, bo w badaniach psychotechnicznych stwierdza się istnienie lub nieistnienie cech podobnych, ale gdy przy eksperymencie psychotechnicznym bada się stosunek osoby do funkcji i stąd przeważnie wnioskuje się o istnieniu lub nieistnieniu właściwości osobniczej, to w testach charakterologicznych bada się stosunek osoby do osoby i to jest naczelne założenie metodyczne usiłowań Henninga. Transpozycja tytułu książki Sterna w stosunku do tego założenia brzmiałaby „Person u. Person“ a nie „Person u. Sache“. A więc zasadniczą metodyczną odmianą testów t. zw. charakterologicznych będzie badanie przy pomocy eksperymentu stosunku osoby względem jednej osoby, względem dwojga osób, wreszcie względem grupy.<sup>11)</sup> Przecież popularnie sądzi się, że charakter objawia się w stosunkach międzypsobniczych; i tak pan x. chciałby poznać charakter pana y., pozostającego z nim w stosunkach handlowych, aby mieć perspektywę przyszłego jego działania względem siebie. Praktyczne więc wyzyskanie znajomości charakteru podyktowało Hennigowi metodyczną zasadę testów charakterologicznych.

#### 4. Grupy eksperymentów.

Z owej metodycznej zasady — osoba względem osoby, wynikają następujące rodzaje eksperymentów:

- a) eksperyment z partnerem,
- b) eksperyment dwu lub wieloosobowy,
- c) eksperyment o specyficznym terenie pracy.

a) Eksperyment z partnerem polega na tem, że badający staje się partnerem badanego, badany reaguje nie na działanie mechaniczne maszyny, ale na funkcje indywidualne człowieka. Badający staje się kooperującym i przez to stwarza zjawisko konkurencji.

A oto przykład: Istnieje tachistoskop urządzony w ten sposób, że posiada dwa pola widzenia. Mechanizm tych obu pól widzenia połączony jest ze sobą tak, że jeżeli jeden osobnik ułatwia sobie pracę przy tachistoskopie, to drugiemu jest ona utrudniona. Badany, albo obaj badani, występujący wobec siebie jako współzawodniczący partnerzy, nie wiedzą zupełnie o tem, że odpowiednie rozszerzenie przez nich pola widzenia będzie zarazem objawem ich egoizmu, natomiast muszą wiedzieć o owym mechanizmie, który jednemu ułatwia a drugiemu utrudnia pracę. Można przy pomocy owego aparatu skontrolować stopień zachłanności i egoizmu osobników. Tachistoskop będzie w swej funkcji tylko dekoracją, podstawowym obrazem, a wynikiem badania będzie zanotowane przez tajny aparat rejestrujący zachowanie się osobników wobec tachistoskopu.

b) W eksperymentcie dwu lub wieloosobowym, dwie lub więcej osób pracuje obok siebie bez kooperacji.

Tutaj aktualny jest przykład następujący: Dwie lub więcej osób otrzymuje zadanie, aby z jakiejś masy elementów wybrać elementy „a“ i „b“, przyczem te osoby muszą mieć także elementy „c“, które się znajdują w ograniczonej ilości w całej tej sumie elementów. Podczas wykonywania tej pracy niektóre osoby odrazu biorą elementy „c“ bez względu na ilość tychże elementów i bez względu na zapotrzebowania ze strony innych a nawet biorą celowo, aby drugiej osobie tych elementów zabrakło; znajdują się też takie osobniki, które obojętnie przejdą nad sprawą posiadania w dostatecznej ilości elementów „c“, albo które i współpracujących wezmą pod uwagę. Można będzie odkryć przez to zadanie rozmaite rodzaje postępowań różnych osobników.

c) A teraz eksperyment o specyficznym terenie pracy: Wychodzi się z tego praktycznego założenia, że charakter uwytadnia się nie tylko w stosunku jawnym osoby do osoby, ale też na odpowiednim terenie pracy i w specyficznych warunkach pracy, przyczem owa praca wykonywana ma być ze



strony osobnika badanego tak, aby ów osobnik badany nie miał świadomości, że jest pod kontrolą, gdyż kontrola krępuje samodzielność jego postępowania. I tu też chodzi o stosunek osoby do osoby i zaraz nastąpi wyjaśnienie, na czym ten stosunek polega:

Badany ma ułożyć w pokoju, w którym zdaje się być przez nikogo niekontrolowany, kartki w takim a takim porządku, a potem ma je włożyć znowu do szkatułki w dowolnym porządku. Na kartkach są wypisane np. zdarzenia historyczne, które ma się ułożyć w porządku chronologicznym. Praca powinna być żmudna i powinna wymagać dużej dozy cierpliwości. Otóż kartki są tak konstruowane, że są zaopatrzone w blaszki metalowe lub w drewniane płytki, przyczem nie można odróżnić, na których kartkach są płytki drewniane a na których metalowe. Zadania natomiast są tak ułożone, że odpowiednie ich rozwiązanie łączy ze sobą np. wszystkie kartki o płytkach drewnianych, nieodpowiednie o płytkach metalowych, lub naodwrot. Gdy zadanie jest dobrze rozwiązane — a więc gdy się łączą tabliczki drewniane, wówczas prąd elektryczny, którego źródło umieszczone jest w niewidocznym miejscu, przechodzi tylko przez skrzynkę, do której dobre rozwiązanie ma być włożone i istnienie takiej a takiej długości prądu daje ukrytemu w gabinecie obserwatorowi znać o dobrym lub złym rozwiązaniu. Po rozwiązaniu zadania powinien badany zburzyć układ kartek przed wejściem badającego i nie mieć zupełnie pojęcia o tem, że był kontrolowany. Ale jego uczciwość była kontrolowana skrupulatnie.

Można takie zadania modyfikować: Skrzynka z kartkami zaopatrzona jest w podwójną, przez badanego niewidzialną, podstawę. Druga podstawa umieszczona jest na specjalnej wadze połączonej przy pomocy elektromagnesu z aparatem rejestrującym. Badanym osobnikom poleca się ułożyć kartki odpowiednio według danych, te kartki tak ułożone włożyć do skrzynki i potem je wyjąć i rozrzucić. Waga rejestruje, czy zadanie było dobrze czy źle rozwiązane, bo każdemu wykonaniu zadania odpowiada odmienny ciężar kartek. Gdy przy układzie kartek pracuje wiele osób, może badający czasem wpadać do sali i zapomocą sobie tylko znanego systemu może się zorientować w rozmaitych ujawnionych podczas pracy cechach charakteru osobników badanych.

### 5. *Metodyka testów charakteru.*

W resumpcji należy podkreślić, że istotnem założeniem testów charakterologicznych jest stosunek o s o b y d o o s o b y; w pierwszej grupie eksperymentów będzie istotny stosunek osoby badanej do kooperującego partnera, w drugiej

wzajemny stosunek kilku osób bez uwzględnienia konkurencji w zastosowaniu do życia praktycznego możnaby wziąć pod uwagę w związku z drugą grupą eksperymentów pracę w jakiejś fabryce, w której każda osoba ma odrębną funkcję, ale tak, że osoby pracujące są od siebie wzajemnie zależne. Dla trzeciej grupy testów charakterologicznych jest ważny teren pracy i ów pozorny tylko brak kontroli nad pracą. Teren pracy i ów pozorny brak kontroli jest jakby negacją obu poprzednich grup testów, wyrażającą się w sądzie: ponieważ niema nikogo a mam spełnić zadanie żmudne, ułatwiam sobie pracę i spełniam ją połowicznie i niedokładnie; wyraża się tu przecież także stosunek osoby do osoby, ale w negatywnem ujęciu. Sprawdzianem postępowania osobnika badanego jest jednak obiektywna kontrola — pozaosobowa, absolutna. We wszystkich grupach eksperymentów aktualna jest ocena pracy — wysiłku, samego wysiłku a nie jego owoców i to jest dla testów charakterologicznych znamienne, bo przy zaistnieniu wysiłku suponuje się istnienie dobrej woli, zdolności do pokonywania zniechęcenia, tendencji do współpracy etc., etc.

Rozwiązywanie testów poprzedzone być powinno podaniem do wiadomości badającego cech charakteru, które można poznać bez testu. Będą więc tu potrzebne uwagi nauczyciela, lekarza, sądy rodziców i otoczenia; można będzie zaglądnąć do świadectw szkolnych lub świadectw pracy zawodowej, uwzględnić stopień wykształcenia osobnika badanego a nawet określić przynależność do jakiegoś typu konstytucyjnego; będzie można dowiedzieć się też o obecnem i dawnym środowisku osobnika badanego tak ze względu na stan zdrowotny środowiska, jak też ze względu na stopień inteligencji i wykształcenia. Testy charakterologiczne Henninga wykazują w rozwiązaniach i wynikach dostateczną zgodność z cechami, o których badający wiedział bez odwołania się do testów, testy charakteru są też uzupełnieniem wiadomości pozatestowych o osobniku, podają też wyraźniej taką cechę, która w charakterystyce pozatestowej była tylko zaznaczona. I tak badający odnalazł przy rozpytywaniu się jakąś cechę u osobnika, ale w zależku, ta cecha przy rozwiązywaniu testów ukazuje się w doskonałej formie. Na podstawie testu i diagnozy pozatestowej będzie można ustalić rozwój cech charakterologicznych lub ich zanik. Dana cecha będzie odnosiła się tylko do danej czynności i nie wystąpi w żadnej innej; albo cecha, którą określono w diagnozie pozatestowej jako ujemną, okaże się cechą względnie ujemną — np. względne kłamstwo, albo dalej testy charakterologiczne mogą badającemu otworzyć drogę do podejrzeń rozmaitej natury; rezultaty badań charakterologicznych w zakresie testów mogą być sygnałami zaistnienia lub rozwijania się cech ujemnych, społecznie szkodli-

wych, można wreszcie odkryć w badaniach testowych początkowe oznaki cech, które później się udoskonalą i staną się cechami istotnymi dla danego osobnika.

Diagnoza przy testach charakterologicznych będzie odnosiła się tylko do danego osobnika, chwilowo nie może być mowy o badaniach grupowych.

## 6. Opis niektórych aparatów do badania charakteru.

Oto — jak wyglądają niektóre aparaty?

a) Aparat o podwójnych nożycach: Na podstawie umieszczony jest metalowy słupek pionowo. Przez ten słupek przechodzi u góry metalowa laska poziomo ustawiona, do której obu końców przymocowane są dwie pary nożyc. Ruchy tych nożyc są tak sposobem mechanicznym ze sobą związane, że poruszenie jednej pary powoduje też wprawienie w czynność pary drugiej. Badanemu względnie badanym daje się do wycinania wzory. Obaj badani lub badany i badający uczynają na dane hasło pracę. Po jej dokonaniu można przez porównanie rezultatów pracy dowiedzieć się, który z badanych miał inicjatywę przy pracy z nożyczkami, który obojętnie pracował bez względu na swego partnera, kto z partnerów rywalizował etc. Analiza wytworów tej pracy musi być bardzo dokładna i subtelna, ale wyniki po takiej analizie są też bardzo znamienne.

b) Podwójna dźwignia — podwójna sztanca: Właściwością istotną jak w aparacie z nożyczkami jest podwojenie czynności. Ramiona dźwigni połączone są z przyrządem piszącym, zaopatrzonym w dwa narzędzia do pisania. Pisanie odbywa się na taśmie bieżącej przez wprawienie w ruch obu ramion dźwigni. Z rezultatów pracy odczytać można wyraźnie, kto z dwóch pracujących wpływa swą inicjatywą na partnera, kto ulega inicjatywie, kto się inicjatywie przeciwstawia, można przy bardzo drobiazgowej analizie zbadać, o ile obaj partnerzy pracują tak samo i który partner przeżywa hamulce w pracy i t. p.

c) Podobna jest konstrukcja podwójnego ergografu albo energografu: aparat piszący rejestruje wysiłki badanych przy wprawieniu w ruch krążka metalowego. I znowu dokładnie jest napisane, kto wysiła się przy pracy, a kto pozostaje bierny, bo krążek obraca się wówczas, gdy obaj partnerzy równocześnie pociągają za odpowiedni łańcuszek.

d) Skrzynka z wstążeczkami: Podzielona jest skrzynka na dwie części. Pomiedzy temi częściami umieszczona jest pionowa płyta. Służy ona do tego, aby partnerzy, pracujący przy obu częściach skrzynki, byli dla siebie niewidoczni. Każda część skrzynki ma kilka przedziałów; w tych przedzia-



łach są wstążeczki — po dwie w każdym, połączone z wstążeczkami, znajdującymi się w przedziałach drugiej części skrzynki. Wydaje się osobom badanym polecenie, aby zechciały z tych wstążeczek zawiązać cały węzeł lub utworzyć wzory. Egoiści wyciągną wstążeczki tak, że partnerom zostanie tylko bardzo niewiele po drugiej stronie skrzynki, obojętni zadowolą się długością przeznaczoną dla nich, bardziej ekspansywni najprzód wydłużą dla siebie wstążeczki w swoich schowkach i t. p. Aparat rejestrujący wiernie zapisuje rezultaty prac obu stron.

e) Podwójny tachistoskop: jest on w całości a zwłaszcza aparatura przy polu widzenia tak skonstruowana, że przy zwiększaniu pola widzenia na tablicy A zmniejsza się pole widzenia na tablicy B, szybkie czasowo ekspozycje na polu A — powoduje powolną ekspozycję na polu B.

Badani siadają przy obu częściach tachistoskopu, oddzieleni od siebie parawanem. Otrzymują kilka zadań, związanych z aparaturą tachistoskopu i wolno im po zapoznaniu się z mechanizmem ułatwiać sobie pracę w rozmaity sposób. Badani są wtajemniczeni w to, że ułatwianie sobie pracy utrudnia pracę partnerowi. Ale badający musi zaakcentować ważność wykonywanych zadań, aby zdezorientować badanych w tym celu, iżby badani nie domyślili się, że tu nie chodzi właściwie o zadania, ale o zachowanie się partnerów wobec siebie. Tachistoskop taki nazywa się także różniczkowy — Differential exponimeter.

Obok aparatów zaleca Henning wykonywanie zadań rozmaitych. W czasie ich rozwiązania wystąpią b. wyraziście przejawy charakteru. Tak np. w związku z badaniem inicjatywy, szybkości orientacji i rywalizacji bardzo ładne jest następujące zadanie: Dwu badanych osobników otrzymuje po pięćdziesiąt tabliczek, jeden otrzymuje czerwone, drugi np. niebieskie, obaj mają współpracować przy ułożeniu zdań lub całego opowiadania przy pomocy tych tabliczek, na których są wypisane pojedyncze słowa. Otóż pozatem wolno każdemu z nich na końcu każdego szeregu, ułożonego przez partnera, w dowolnym miejscu położyć swą tabliczkę o innym kolorze i rozpocząć nowy sens zdania lub zdarzenia. Ilość kartek jednokolorowych np. niebieskich w całym opowiadaniu będzie świadczyła o stopniu inicjatywy, aktywności i t. d. Jeżeli ta ilość będzie bardzo wielka, właściciel kartek niebieskich dał dowód, że posiada inicjatywę i zdolność spontanicznej przemiany sensu zdania.

Można też dokonywać różnych odmian — najprzód otrzymuje dwu osobników po 20 tabliczek, z których każdy z osobna ma ułożyć takie samo opowiadanie, potem przy pomocy czterdziestu tabliczek mają się starać razem odtworzyć to opowiadanie — ale razem — kooperując.

Charakterystyczne jest postępowanie przy badaniu bojaźliwości. Poleca się badanemu, aby na odpowiednim aparacie naciągał nić lub pasek do pewnego stopnia i potem ową nić lub pasek rozluźniał. Pozostawia się badanego samego w pokoju. Eksperyment ten należy do trzeciej grupy eksperymentów — do grupy eksperymentów o specyficznym terenie pracy. Przy odpowiednim rozwiązaniu polecenia pasek lub nić muszą się urwać, ale bojaźliwy badany będzie unikał takiej katastrofy i będzie pasek naciągał ostrożnie lub bardzo mało. Badany otrzymuje następnie drugie polecenie, aby się starał napiąć ową nić, ale jej nie podrzeć — tu podkreślono owo „podrzeć“, podczas gdy w poprzednim zadaniu nie było mowy o podarciu. Bojaźliwy użyje na to drugie zadanie więcej czasu, który skrzętnie rejestruje ukryty aparat; wreszcie otrzymuje badany trzecie polecenie, aby napinał nić powoli, ale jak najdłużej, bo ona wreszcie musi się podrzeć — i znowu czas i ilość obrotów przy aparacie będą miarą bojaźliwości badanego.

### *7. Problem standaryzacji testów charakterologicznych.*

W związku ze standaryzacją testów wysunąć można stereotypowe przyczyny jej braku i trudności — a więc nieistnienie pełnej, ściśle określonej serii testów, fazę początkową ich istnienia, fazę ich tworzenia się i t. p. Ale testy charakterologiczne według badań Henninga mają też walory pozytywne:

1. mają testy charakterologiczne bezwzględnie wartość diagnostyczną — rozpoznawczą. Wskazuje na to choćby zadziwiająca korelacja pomiędzy wynikami testowymi a obserwacjami i faktami pozatestowymi. Brano pod uwagę ludzi z „przeszłością“, ludzi po odbytem więzieniu lub młodszą generację z domów poprawczych; przy badaniu testowym uwzględniano ściśle przyczynę kary — i oto owa przyczyna — nieuczciwość jakaś, kłamstwo, kradzież etc. wyraźnie uwydatniały się w rozwiązaniach testowych;

2. dzięki testom charakterologicznym można kontrolować zachowanie się osób nie tylko wobec partnerów-konkurentów, ale też wobec osobników, którzy nie konkurują z badaną jednostką; można więc badać, w jakim stopniu wciela się jednostka w pracę zbiorową, w której każdy osobnik ma inne zajęcie, nie pozostające z pracą drugiego osobnika w stosunku konkurencji:

3. odpowiedniość testów charakterologicznych zaznacza się i przez to, że przy powtarzaniu eksperymentów z tymi samymi osobnikami przy rozmaitym składzie badaczy wyniki były prawie zawsze takie same.

Ustalić sobie można w związku z jakością aparatu lub zadania odpowiednie rangi i zastosować odpowiednie metody ob-

liczeń i można uzyskać mniej lub więcej prawdziwe diagnozy charakterologiczne.

Oto próbka:

Na tabliczkach są wypisane np. cechy charakteru. Poleca się pewnej grupie, aby przy współpracy zechciał każdy z uczestników tej grupy orzec, czy daną cechę posiada, czy nie; każda osoba wybierze jako odpowiedź karteczkę, na której będzie wypisane słowo: „tak“ lub „nie“ lub „może“. Lekkomysłni odpowiadają zawsze „może“, egoiści „tak“, skrupulatni wybierają między „nie“ i „może“, rzadko „tak“. Uczciwi wybierają dłużej, nieuczciwi reagują szybciej i wybierają krócej. Można zamiast cechy zapytać o ulubionego bohatera, o ulubioną książkę. Powstanie przytem tabela o rubrykach „czas“ sc. zdecydowania się na odpowiedź, potem „tak“, „nie“, „może“; można stworzyć kilka tabel, te tabele można porównywać i snuć daleko sięgające wnioski.

W tem bowiem zadaniu i przebiegu jego rozwiązania aktualny będzie przykład znajdujących się na sali różnych osobników, wpływ bezpośredni współpracujących, sugestywność otoczenia etc.

### 8. *Pojęcie stylu duszy w testach charakterologicznych.*

Mimo tak różnorodnych czynności przy stosowaniu testów charakterologicznych i wyników ujmujących rozmaite sfery psychiki ludzkiej uwzględnia Henning w swych badaniach styl duszy — odpowiadający Adlerowskiemu „Lebensstil“, który stara się odnaleźć w rozmaitych rozwiązaniach dokonywanych przez osobę badaną. Ów styl duszy Henninga to struktura cech stałych, które się odkrywa, to nić przewodnia każdego postępowania, to „lieu commun“ wszystkich postępów człowieka, względnie r a s y. Dlatego umożliwiają testy charakterologiczne prognozę charakteru albo diagnozę prognostyczną, która znowu stwarza wygodny determinizm psychologiczny.

#### Przypisy i bibliografia.

1. Stern: „Inteligencja dzieci i młodzieży.“ 1927.
2. Por. należy choćby Jahrbuch d. Charakterologie, wszystkie tomy lub Hoffmana: „Das 'Problem des Charakteraufbaus.'“ 1926.
3. Kaczyńska: „Próby zastosowania testów do badań i organizacji pracy szkolnej.“ 1931.
4. Shaud: „The Foundation of Character.“
5. Delmas: „La personnalité humaine.“ 1922.
6. Utitz: „Charakterologie.“ 1925.
7. Allers: „Charakter als Ausdruck.“ Jahrb. d. Charakterol. 1924.



8. Pfänder: „Grundprobleme d. Charakterologie.“ Jahrb. d. Charakterol. 1924.
  9. Badania Dilthey'a, Müllera-Freienfelsa, Ribota, Schneidera, Apfelbacha, Klagesa, Kretschmera, Ewalda, Kronfelda, Häberlina i wielu innych.
  10. Henning: „Ziele und Möglichkeiten der experimentellen Charakterprüfung.“ Jahrb. d. Charakterol. T. VI.
  11. Henning: „Charaktertests.“ Industr. Psychotechnik. 1927, wrzesień.
-

# PRACE INSTYTUTU PEDAGOGICZNEGO W KATOWICACH

---

Seminarjum psychologiczne pod kierunkiem  
Prof. U. J. Dr. Stefana Szumana

---

## I.

JADWIGA BOYÉ.

### Próba zastosowania testu selekcyjnego przy przejściu z IV klasy szkoły powszechnej do gimnazjum na terenie Górnego Śląska.

Artykuł ten ma za zadanie dać krótkie sprawozdanie z selekcji uczniów, wstępujących do gimnazjum, którą przeprowadziliśmy z ramienia Instytutu Pedagogicznego w Katowicach w roku szkolnym 1930-31 w gimnazjach śląskich w Katowicach i Siemianowicach, na podstawie badań testami Bobertaga i Hylli.\*) Wyniki zostały znormalizowane, ponadto przeprowadzono porównanie między wynikami badań nad uczniami IV kl. szkoły powszechnej i uczniami, wstępującymi do I klasy gimnazjalnej.

Badanych było ogółem na terenie szkoły powszechnej 250, przy egzaminie wstępnym do gimn. 450. Dzieci nie były dwa razy badane, t. zn. raz na terenie szkoły powszechnej, a później te same w gimnazjum. Aby do tego nie dopuścić, badania na terenie szkół powszechnych były przeważnie robione poza Katowicami i w takich klasach, gdzie bardzo znikomy procent uczniów wstępował do gimnazjum.

Badania prowadzono testami Bobertaga i Hylli w tłumaczeniu polskim. Tłumaczenie odpowiada ściśle tekstowi niemieckiemu z pewnymi drobnymi odchyleniami, których wymagała czasem polska składnia, np. w teście III i V, lub gdy chodziło o zmodyfikowanie i przystosowanie zrozumiałe dla dzieci

---

\*) Otto Bobertag und Erich Hylla: Begabungsprüfung für den Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen. J. Beltz, Langensalza.

polskich, jak n. p. w teście I (zmiana marek na złote i co za tem idzie cen w markach i t. d.). Poniżej podaję tłumaczenie, używane przy naszych badaniach. Bobertag i Hylla używają kilku równoległych odmian testów, formy A, B, C, D, E, F, z których tylko jedna była przez nas tłumaczona, a mianowicie forma A dla testu 1, 2, 3, 5, 6 a forma D dla testu 4-ego.

W Polsce przeprowadza się dotąd selekcję do szkół średnich zwykle jedynie na podstawie ocen i egzaminów pedagogicznych. Brak jeszcze rozwiniętego, powszechnie obowiązującego i wszechstronnego systemu selekcji. Szczególnie metody badania inteligencji uczniów za pomocą testów dla celów selekcyjnych są jeszcze rzadko stosowane. Brak też prawie zupełnie materiałów i testów do przeprowadzenia tych badań.

Dlatego podajemy poniżej tłumaczenie polskie testu Bobertaga i Hylli wraz z dokładną instrukcją. Pracę naszą należy ocenić jedynie jako próbę przystosowania testu Bobertaga i Hylli dla naszych warunków. Czy ten test istotnie nadaje się w zupełności do selekcji uczniów, to się dopiero okaże na podstawie porównania wyników naszych badań z postępami wybranych przez selekcję uczniów w szkole średniej. Po kilku latach będzie można dopiero to porównanie przeprowadzić dokładnie. Narazie rozpoczęliśmy już obliczenie korelacji między opinią nauczycieli szkół średnich o uczniach przez selekcję wybranych a miarą ich zdolności według wyników badań testem Bobertaga i Hylli.\*)

### *I Metoda.*

Testy Bobertaga i Hylli w tłumaczeniu polskiem.

#### 1.

1. Ile książek będzie, jeśli do 25 książek dodamy 18 książek? .....
2. Antek dostał 12 jabłek, później dodano mu jeszcze 2 jabłka. 9 jabłek zjadł. Ile mu pozostało jabłek? .....
3. Janek bawiąc się, przeszedł 5 metrów naprzód i 3 metry wtył. O ile metrów oddalił się od miejsca, z którego wyszedł? .....
4. Jeżeli 28 ludzi podzielimy na grupy po 4 ludzi, to ile grup będzie? .....
5. Jeżeli co tydzień zaoszczędzisz 5 groszy, to ile zaoszczędzisz w ciągu 4 tygodni? .....

---

\*) Testy Bobertaga i Hylli zostały przetłumaczone na podstawie zezwolenia autorów, które uzyskał prof. Szuman. Osoby, pragnące przeprowadzić selekcję tym testem, mogą go nabyć w Instytucie pedagogicznym w Katowicach.



6. Wiele cukierków można kupić za 45 groszy, jeżeli za 15 groszy otrzymujemy 2 cukierki? .....
7. Jeżeli 7 flaszek soku kosztuje 49 złotych, to ile kosztuje 9 flaszek soku? .....
8. Jeżeli wóz przejeżdża w godzinę 6 kilometrów, to ile godzin potrzebuje, aby przejechać 72 kilometry? .....
9. Janek miał w skarbonce 12 złotych. Za połowę tych pieniędzy kupił książkę, a za połowę pozostałych czapkę. Ile mu jeszcze pieniędzy pozostało? .....
10. Jeżeli kupisz 2 zeszyty, każdy po 16 groszy, i książkę o 120 stronach za 1 złotego 35 groszy, ile reszty dostaniesz z 2 złotych? .....
11. Pewien oddział żołnierzy maszeruje 80 km w ciągu 5 dni. Pierwszego dnia przeszli 18 km, drugiego 13 km, trzeciego 20 km, czwartego 14 km. Ile kilometrów przeszli żołnierze w ciągu ostatniego dnia? .....
12. 6 ludzi maluje płot w ciągu 3 dni. Ilu ludzi potrzeba, aby pomalowali płot w ciągu pół dnia? .....
13. Kupiec kupił pewną ilość owiec za 800 złotych i sprzedał je za 1040 zł. Na każdej owcy zarobił 8 złotych. Ile było owiec? .....
14. Janek ma 11 lat, Staś jest o 5 lat młodszy, Antek ma tyle lat, ile Janek i Staś razem. Ile lat ma Antek? .....
15. Metr wstążki kosztuje 4 złote. Ile metrów wstążki można kupić za 25 złotych? .....
16. Pewien okręt ma zapasy żywności, które wystarczą na 4 miesiące dla 600 ludzi. Na jak długo starczyłoby tych zapasów dla 400 ludzi? .....
17. Jeżeli do 3 krotnie pomnożonej liczby dodam 5, to otrzymam 29. Jaka to jest liczba? .....
18. W czasie podróży ktoś przejechał 816 km w ciągu 42 dni i wydał 588 złotych. Ile złotych wydaje w ciągu jednego dnia? .....
19. Serce robi 89 uderzeń na minutę. Ile uderzeń robi w ciągu całego dnia? .....
20. Karol jest 3 razy starszy od Józefa. Józef jest 8 lat młodszy od Karola. Ile lat ma Józef?

## 2.

1. *Nóż: tnie* — *Igła: ostry łamie kłuje* żelazo
2. *Szkola: nauczyciel* — *Kościół: kazanie ksiądz kazalnica spowiedź*
3. *Zima: lato* — *Zimno: marznąć ciepło wilgotno* lipiec
4. *Lew: zwierzę* — *Róża: pachnie roślina malować słyszeć*
5. *Odjazd: przyjazd* — *Początek: środek koniec* pociąg wakacje

6. *Wyjść: wrócić* — *Posłać*: posłaniec wysłać nosić przynieść
7. *Człowiek: mieszkanie* — *Ptak*: dom śpiewa gniazdo jajo
8. *Smutno: wesoło* — *Ciemno*: pochmurno jasno gwiazda noc
9. *Woda: pić* — *Chleb*: piec jeść ciastko być głodnym
10. *But: noga* — *Kapelusz*: skóra głowa nos oko
11. *Styszeć: ucho* — *Wachać*: róża zapach nos oko
12. *Olbrzym karzeł* — *Duży*: gruby potwór słaby mały
13. *Półwysep: łód* — *Zatoka*: łódź morze wyspa Gdańsk
14. *Pożywienie: człowiek* — *Benzyna*: automobil pali się gaz oliwa
15. *Godzina: minuta* — *Minuta*: dzień sekunda tydzień krótki
16. *Styczeń: luty* — *Czerwiec*: miesiąc lipiec maj lato
17. *Obraz: widzieć* — *Pieśń*: muzyka śpiewać malować słyszeć
18. *Marynarz: flota* — *Żołnierz*: karabin hełm armja okręt
19. *Księżyc: ziemia* — *Ziemia*: woda niebo słońce świeci
20. *Ufać: zwątpić* — *Radosny*: smutny wesoły zmartwienie bezczelny
21. *Jeść: gruby* — *Głodować*: pokarm pić chudy zmęczony
22. *Wilk: dziki* — *Pies*: kot wierny oswojony czujny
23. *Grudzień: styczeń* — *Ostatni*: najmniejszy pierwszy najgorszy miesiąc
24. *Suknia: kobieta* — *Upierzenie*: ptak surdut latać pióra
25. *Człowiek: żółądek* — *Lokomotywa*: pociąg jechać kocioł koło
26. *Zimno: lód* — *Gorąco*: upał ciepło śnieg para
27. *Trzonek: młotek* — *klamka*: klucz pokój przycisnąć drzwi
28. *Zorganizować: stworzyć* — *Zdezorganizować*: zaprzestać zniszczyć oddalić
29. *Kula: koło* — *Sześcian*: kanciasty bryła kwadrat linja
30. *Ster: okręt* — *Ogon*: żagiel pies kot ptak

## 3.

1. Czy czerwone niektóre mają domy dachy?	Tak	Nie
2. Czy pochwałę uczynki zasługują na dobre?	Tak	Nie
3. Czy brzeg często tylko mają rzeki jeden?	Tak	Nie
4. Czy zający strzelają sarn do i myśliwi?	Tak	Nie
5. Czy wodą i piorą mydłem kobiety?	Tak	Nie
6. Czy najczęściej są szkła butelki robione ze?	Tak	Nie
7. Czy ściśle zawsze spełniana obietnica bywa?	Tak	Nie
8. Czy wszyscy miastach mieszkają w ludzie?	Tak	Nie

9. Czy brzoza kwiatami i róża są?	Tak	Nie
10. Czy każdy koła ma cztery wóz?	Tak	Nie
11. Może ziemi po koń czy biegać?	Tak	Nie
12. Choroby łatwo ciężkie można czy uleczyć?	Tak	Nie
13. Czy ludzie najpilniejsi zdrowi są wszyscy?	Tak	Nie
14. Czy rude ludzi ma większość włosy?	Tak	Nie
15. Czy długo uśiłowania bez niektóre czasem skutku pozostają?	Tak	Nie
16. Czy się pracą wiadomości i zdobywa wprawę?	Tak	Nie
17. Liście mają czy drzewa wszystkie?	Tak	Nie
18. Ciężkiem czy skrytość przestępstwem jest?	Tak	Nie
19. Czy dużo ubrania wszystkie guzików mają?	Tak	Nie
20. Roślinami czy ogórki trującymi i pomidory są?	Tak	Nie
21. Czy braci tyleż chłopcy siostr wszyscy co mają?	Tak	Nie
22. Można wiadomościom czy ufać prawdziwym?	Tak	Nie
23. Czy często budzi podziw nas w bohaterstwo?	Tak	Nie
24. Czy na niektóre odpowiedzieć zawsze natychmiast pytania można?	Tak	Nie

## 4.

2	3	4	5	6	7	.....	.....
25	30	35	40	45	50	.....	.....
6	9	12	15	18	21	.....	.....
9	4	9	5	9	6	.....	.....
15	13	11	9	7	5	.....	.....
17	1	15	1	13	1	.....	.....
13	13	11	11	9	9	.....	.....
5	4	6	5	7	6	.....	.....
1	2	4	8	16	32	.....	.....
1	2	4	7	11	16	.....	.....
40	33	27	22	18	15	.....	.....
16	8	4	2	1	$\frac{1}{2}$	.....	.....
2	5	6	9	10	13	.....	.....
10	7	8	5	6	3	.....	.....
33	35	35	37	37	39	.....	.....



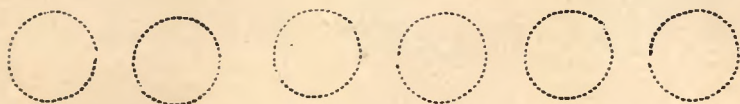
17	2	15	4	13	6	.....	.....
19	16	15	12	11	8	.....	.....
8	10	13	14	16	19	.....	.....
2	4	5	10	11	22	.....	.....
2	3	6	11	18	27	.....	.....

## 5.

1. *Śnieg pada* ——— , *latem*  
Mgła rok zima powietrze deszcz kwiecień
2. *Do* ——— *potrzebną jest* ———  
zamiatanie pisanie blacha zszywanie szczotka ścierka
3. *Niektóre* ——— *niełatwo dają się* ———  
Czyny utrzymać zrobić choroby dobrodziejstwa wyleczyć
4. *W czasie silnego* ——— *uginają się* ———  
Światło drzewa gwiazdy płomienie hałas wiatr
5. *Trzeba* ——— *ugotować,* ——— *je można zjeść.*  
Woda skoro mięso wpierw aby chleb
6. *Wiadomo, że* ——— *jest* ——— *zwierzęciem.*  
Barwny drapieżny zając wróbel wierny tygrys
7. *Chłopcy są* ——— , *niż* ———  
Dzieci silniejsi zdrowsi ładniejsi dziewczęta mężczyźni
8. *Wszystkie* ——— *mają* ———  
Kobiety rośliny głowa las góry gałęź
9. *Piekarz* ——— *chleb z* ———  
Kamień kraje je mąka ciastko wypieka
10. *Chorych ludzi trzeba* ——— , ——— *nie wyzdrowieją.*  
Ponieważ opłakiwać gdy pielęgnować pytać dopóki
11. *Zapomocą* ——— *można papier* ———  
Igła ciąć kleić nożyczki pióro osuszać
12. *W każdym* ——— *jest więcej niż dwa* ———  
Okno las ołówek koniec jaskinie pnie
13. *Ziemniaki trzeba* ——— , ——— *je można zjeść.*  
Zerwać zanim skoro ugotować sprzedać gdy
14. ——— *tę książkę,* ——— *była bardzo droga.*  
Przeczytałem gdy kupilem widziałem aby chociaż
15. *Suknia była tak źle* ——— , *że trzeba ją było* ———  
Kupiona uszyta wyprasowana spruć powiesić
16. *Każda dziewczynka ma jeden* ——— *i dwa* ———  
Warkocz nos zeszyty oczy zęby kolana
17. *Śnieg* ——— , ——— *zrobiło się ciepło.*  
Biały, stopniał, tak długo spadł aby ponieważ
18. *Każdy człowiek musi się* ——— . ——— *jest młody.*  
Myć aby póki położyć ponieważ uczyć
19. *Gdy kwiaty* ——— , *taki stają się* ———  
rosną pachną barwniejsze wilgotniejsze rozkwitają wędna
20. *Kto długo musiał* ——— , *ma prawo* ———  
chorować odpoczywać widzieć płacić pracować stać czekać

6.

Napisz *I* w *pierwszem* kole i napisz *U* w *drugim* kole.



*Podkreśl* wszystkie liczby, które są *większe* od 30 lecz *mniejsze* od 40.

28 97 81 53 46 75 31 68 92 14 86 23 57 42 79 35 64 19

Napisz w *pierwszem* kole *pierwszą* literę *pierwszego* wyrazu, i napisz w *trzecim* kole *pierwszą* literę *trzeciego* wyrazu.



**ten nas zły**

Przedłuż *drugą* kreskę na *lewo* aż do 2 i przedłuż *trzecią* kreskę na *prawo* aż do 4.

1      2      3      4      5

*Podkreśl* dwa znaki, które są *najpodobniejsze* do H i do S.

ξ α Β θ Τ γ Δ φ Ζ β Ι τ Θ ε Λ η Π ι Σ δ ρ Ψ ζ Ν σ λ Ρ π χ Υ μ ϕ ν Ι ς Μ ω Κ

Jeżeli te pięć nazw miesięcy ustawisz według kolejności w jakiej po sobie następują, ile liter będzie miał *drugi* wyraz? Napisz odpowiedź na kresce.

**Luty Kwiecień Styczeń Maj Marzec** \_\_\_\_\_

Napisz *pierwszą* literę twego *imienia* na *lewym* końcu kreski i *ostatnią* literę twego *nazwiska* na *prawym* końcu kreski.

\_\_\_\_\_

Jeżeli 5 jest *większe* niż 3, to napisz 5 *nad* kreską; jeżeli 9 jest *mniejsze* niż 7, to napisz 9 *pod* kreską.

\_\_\_\_\_

Jeżeli wiesz dokładnie, ile wsi jest w Polsce, to napisz wyraz „*malo*” przed 4, jeżeli nie wiesz, to napisz wyraz „*duzo*” za 4.

1

2

3

4

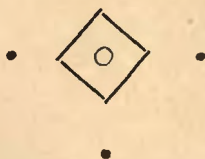
5

Jeżeli te pięć wyrazów *ustawisz według kolejności*, to jaka będzie *czwarta* litera *trzeciego* wyrazu? Napisz ją w kwadracie.

**Czterdzieści Sześćdziesiąt Trzydzieści Pięćdziesiąt  
Dwadzieścia**



Przeciagnij linię prostą od *lewego* punktu do *górnego* kąta kwadratu, i przeciagnij linię prostą od małego *kółka* do *dolnego* punktu.



Jeżeli wiesz, co oznacza wyraz *Zrefk* to napisz *pierwszą* literę tego wyrazu w *małym kwadracie*, jeżeli *nie wiesz*, to napisz *ostatnią* literę tego wyrazu w *dużym kole*.



*Podkreśl* literę *stojącą przed największym C* i *podkreśl* literę, stojącą *za najmniejszym F*.

**Q F E Q B O V C G O F Y P C V B Q Y E P E V C F B O Y F P G**

Napisz *A* pod liczbą, w której liczba 4 występuje *najczęściej* i napisz *L* pod liczbą, w której 4 *wogóle nie ma*.

8537462

5363534

7535765

4375747

6547464

3647636

Napisz między kropkami wszystkie litery, które *więcej niż jeden raz*, ale *mniej niż trzy razy* ukazują się w wyrazie *Radio-amatorstwo*.



Imię i nazwisko .....

Miejsce urodzenia .....

Dzień urodzenia .....

Data .....

W jakich był szkołach do tej pory .....



*Wyniki:*

1. ....
2. ....
3. ....
4. ....
5. ....
6. ....

Razem: .....

*Przyjęty*

Tak            Nie

Szkoła: .....

w .....

Podpis .....

*Instrukcja.**U w a g i   ogóln e:*

Uczniowie powinni być rozmieszczeni w klasie jak najdalej od siebie.

Badający powinien mieć do pomocy asystenta, któryby pilnował zachowania się klasy i zwracał uwagę na czas.

Przed rozpoczęciem badań dzieci wypełniają 6 rubryk na ostatniej stronie testu.

Testów nie wolno oglądać, ani przewracać w nich kartek.

*T e s t   1.*

Podczas gdy uczniowie wypełniają 6 wierszy na ostatniej stronie, testujący pisze na tablicy wyraźnym, dużym pismem: Pewien człowiek kupił za 7 zł czapkę i za 6 zł książkę. Ile pieniędzy wydał? .....

Gdy dzieci skończyły pisać, mówimy: „Odłóżcie ołówki. Kto jeszcze nie skończył? Patrzcie teraz wszyscy tu i uważajcie. Na każdej stronie tego zeszytu są pewne zadania, które musicie rozwiązać. Nie odwracajcie jeszcze kartek, lecz patrzcie tutaj. To jest pierwsza strona. (Testujący podnosi zeszyt i pokazuje.) Na górze jest 1-ka. Na tej stronie mamy 20 zadań rachunkowych. Napisałem już wcześniej jedno takie zadanie na tablicy. Kto chce przeczytać? (Uczeń czyta) Ile wydał?

(Uczeń: 13 zł.) Odpowiedź powinniście napisać na tej linijce (pokazać!), ale tylko 13. Nazwy przedmiotów możecie przy wszystkich zadaniach opuścić. Idź do tablicy i napisz. (Uczeń pisze.) Piszcie jednak wyraźnie, abym później mógł łatwo przeczytać. To zadanie było bardzo łatwe. W waszym zeszytce są niektóre naturalnie trudniejsze, lecz nie za trudne. Zaczynacie rozwiązywać zadania od góry i rozwiązujecie kolejno jedno po drugim. Naturalnie musicie zadać sobie trochę trudu i dobrze się namyślać, abyście źle nie rozwiązywali. Jeśli się ktoś pomyli i później to zauważy, to może błąd poprawić, przekreśla wtedy złą odpowiedź i pisze dobrą. Jeśli jednak jakiegoś zadania rozwiązać nie możecie, to nie zatrzymujcie się nad nim zbyt długo, lecz przechodźcie do następnego. Przy niektórych zadaniach będziecie może chcieli rachować piśmiennie, na to macie trochę miejsca (testujący podnosi zeszyt i pokazuje). Na tym marginesie możecie robić obliczenia.

A więc jeszcze raz: macie pracować spokojnie i porządnie, nie za prędko, ale i nie za wolno. Naturalnie każdy pracuje tylko dla siebie, a więc absolutnie nie wolno patrzeć do sąsiada. Temu, który będzie odpisywać, zaraz zabiorę zeszyt, ale wy wiecie przecież sami, że tego robić nie wolno. Kto wszystkie zadania rozwiąże, nie mówi nic, podnosi tylko rękę, a ja do niego podejdem. (Dla asystującego: Jeśli jakieś dziecko skończy wcześniej, trzeba zanotować na jego zeszytce czas w minutach i sekundach.)

Czy może jeszcze ktoś czego nie zrozumiał? Jeśli ktoś ma jeszcze o coś do zapytania, to musi teraz zapytać, bo później, gdy zaczniemy pracować, o nic pytać nie wolno.

A więc: dobrze się namyśleć, nie za prędko i nie za wolno pracować.

Spójrzcie tu. Weźcie zeszyt tak, jak ja go teraz trzymam, przełóżcie go, a teraz przed wami leży stronica z 1-ką na górze? (Zeszyt musi leżeć tak, aby była widzialna zawsze tylko jedna stronica.) Weźcie ołówki. Zaczynamy!

P o 8 m i n u t a c h : Koniec. Ołówki odłóżcie. Teraz już nie wolno zeszytu ruszać, ani oglądać. Nic nie szkodzi, jeśli nie rozwiązałaście wszystkich zadań.

## Test 2.

Podczas gdy dzieci rozwiązują test 1-szy, piszemy na tablicy: słowa podkreślone grubszym pismem lub kolorową kredą, niepodkreślone białą kredą:

1. *Niebo: błękitne* — *Trawa: rośnie zielona, łąka, duża.*
2. *Lato: deszcz* — *Zima: zimno, jesień, ogień, śnieg.*
3. *Ryba: pływa* — *Ptak: zwierzę, żyje, fruwa, powietrze.*

„Teraz wam objaśnię, co macie robić na drugiej stronicy. Spójrzcie wszyscy na tablicę. Ile jest napisanych wierszy? (Trzy.) Zajmiemy się tylko pierwszym wierszem. Przeczytaj pierwszy wiersz. Ile wyrazów zawiera pierwszy wiersz? (7) Nie wszystkie wyrazy są jednakowo napisane.\*) (Trzy pierwsze są pisane grubym drukiem, 4 ostatnie cienkim.) Jaka jest różnica? Przeczytaj pierwsze dwa wyrazy. (Niebo: błękitne.) Te dwa wyrazy należą do siebie i zgadzają się ze sobą, bo niebo jest błękitne, błękitny jest kolor nieba. Możemy więc powiedzieć, że pierwszy wyraz zgadza się z drugim w pewien określony sposób. Przeczytaj trzeci wyraz. (Trawa.) Przeczytaj pozostałe wyrazy wolno i wyraźnie; który wyraz zgadza się z wyrazem „trawa“ w zupełnie taki sam sposób, jak wyraz „błękitny“ z wyrazem „niebo“? (Zielona.) Naturalnie, gdyż kolor trawy jest zielony, tak jak kolor nieba jest błękitny. Możemy więc powiedzieć: „zielona“ zgadza się z wyrazem „trawa“ zupełnie w ten sam sposób jak „błękitny“ z „niebo“. Patrzcie, mamy tu napisany wyraz „zielona“, jest to jeden z wyrazów pisanych cieńszym drukiem. Podkreślimy więc wyraz „zielona“, gdyż to jest właściwy wyraz. (Podkreślamy.) Który z was chciał podkreślić inny wyraz, wśród pisanych cieńszym drukiem? („Łąka“. Jeśli żaden uczeń nie odpowiada, pyta testujący: „Czy nie można było także wyrazu „łąka“ podkreślić? Co o tem myślicie? Czy wyraz „łąka“ nie zgadza się także z wyrazem „trawa“? (Tak.) O tak, zgadza się, ale nie zgadza się w ten sam sposób, jak wyraz „błękitny“ i wyraz „niebo“. I tak samo jest z wyrazem „rośnie“. Wyraz „rośnie“ zgadza się także z wyrazem „trawa“, ale jednak byłoby błędem podkreślać wyraz „rośnie“. Dlaczego? (Bo ten wyraz nie zgadza się w ten sam sposób z wyrazem trawa, jak „błękitne“ i „niebo“. Czyście to zrozumieli?)

Teraz przeczytajcie 2-gi wiersz. Kto mi może powiedzieć, jaki wyraz mam podkreślić w drugim wierszu? (Śnieg.) Dlaczego ten wyraz? Gdyż wyraz „śnieg“ zgadza się z wyrazem „zima“ w ten sam sposób, jak wyraz „deszcz“ z wyrazem „lato“. Kto chciał inny wyraz podkreślić? (Zimno.) Dlaczego byłoby to źle? Przecież wyraz „zimno“ zgadza się z wyrazem „zima“. (Ale nie zgadza się w ten sposób jak „deszcz“ i „lato“.) Idź do tablicy i podkreśl wyraz „śnieg“.

Teraz przeczytajcie 3-ci wiersz. Pewnie już wiecie, jaki wyraz macie podkreślić. Przeczytajcie ten wiersz dokładnie i namyślcie się dobrze, w jakim stosunku jest drugi wyraz do

\*) W tekście niemieckim 3 pierwsze wyrazy są drukowane gotykiem, 4 następne pismem łącińskim; w tekście polskim mamy grubszy i cieńszy druk. W klasie na tablicy najlepiej pisać 3 pierwsze wyrazy kreda kolorową.



pierwszego, gdyż w ten sam sposób musi się zgadzać czwarty wyraz z trzecim. Jaki jest ten wyraz właściwy? (Fruwa.) Może ktoś z was jeszcze wszystkiego nie zrozumiał? Niech powie, abym mu jeszcze raz mógł objaśnić. (Wykonać w razie potrzeby).

Uważajcie! W naszym zeszycie na drugiej stronicy mamy 30 takich zadań. Co macie zrobić w każdym wierszu? (Dać możliwie najdokładniejszą odpowiedź: Z pośród wyrazów napisanych cieńszym drukiem podkreślić ten wyraz, który będzie w ten sam sposób zgadzać się z wyrazem 3-cim, jak wyraz 2-gi z wyrazem 1-szym.)

Zaczynacie od góry, od pierwszego wiersza i rozwiązujecie kolejno. Namyślcie się za każdym razem dobrze, który wyraz jest odpowiedni. Jeśli ktoś przez pomyłkę podkreśli zły wyraz, a później to zauważy, to może swoje podkreślenie przekreślić i odpowiedni wyraz podkreślić. Jeśli przy jakimś zadaniu nie możecie odpowiedniego wyrazu znaleźć, to nie zatrzymujcie się przy tem zadaniu zbyt długo. Gdy powiem „koniec“, od razu odłóżcie ołówki. Kto skończy wcześniej, podnosi tylko rękę, a podejdę do niego. Czy kto chce jeszcze się o coś zapytać? Weźcie teraz zeszyt, tak jak przed wami leży (testujący demonstruje) i przewróćcie kartkę, macie przed sobą stronicę z 2-ką u góry. Czy jeszcze kto nie znalazł tej stronicy?

Weźcie ołówki. Zaczynamy!

Po 5-ciu minutach: „Koniec“ — „ołówki odłożyć“.

### Test 3.

Podczas gdy dzieci są zajęte testem 2-gim, piszemy na tablicy:

- |                                   |      |      |
|-----------------------------------|------|------|
| 1. Mięso jedzą czy psy?           | Tak. | Nie. |
| 2. Stoły okrągłe są czy niektóre? | Tak. | Nie. |
| 3. Śpią w piecach czy ludzie?     | Tak. | Nie. |

Spójrzcie tu. Chcę wam teraz objaśnić, co macie robić na trzeciej stronicy. I tym razem napisałem parę przykładów. Przeczytaj pierwszy wiersz aż do znaku zapytania. Czy to jest prawidłowe pytanie? (Nie.) Widzicie, stało się tak, że drukarz, który drukował ten zeszyt, poprzestawiał wyrazy w każdym pytaniu. Są tam jednak wszystkie wyrazy, tylko że nie następują po sobie pokolei. Kto mi może powiedzieć, jak to pytanie w pierwszym wierszu powinno brzmieć? Jak trzeba na to pytanie odpowiedzieć? (Tak.) Pewnie już wiecie, co macie dalej zrobić. (Podkreślić „tak“.) Chodź tu i zrób to. Teraz przeczytajcie drugi wiersz. Kto mi może zaraz powiedzieć, jak brzmi drugie pytanie? (Czy niektóre stoły są okrągłe?) Co trzeba zrobić? („Tak“ podkreślić.) Przeczytajcie teraz trzeci

wiersz i zastanówcie się, co macie podkreślić. („Nie“ podkreślić.) Jak brzmi trzecie pytanie? (Czy ludzie śpią w piecach?) Odpowiedź? (Nie.) Jeśli jeszcze ktoś z was nie wszystko zrozumiał, niech teraz zapyta, bo przecież już wiecie, że w czasie pracy pytać nie wolno.

W naszym zeszytce na 3 stronie mamy 24 takich pytań. Musicie przy każdym wierszu najpierw się namyśleć, jak brzmi prawdziwe pytanie i dopiero potem „tak“ lub „nie“ podkreślić.

Zaczynacie od góry i rozwiązujecie pytania kolejno. Przytem musicie dobrze zastanowić się, jak pytanie brzmi i czy na to pytanie odpowiedzieć „tak“ czy „nie“. Jeśli ktoś przez pomyłkę źle podkreśli i później to zauważy, może kreskę przekreślić i podkreślić dobrą odpowiedź. Jeśli jednak nie możecie ułożyć jakiegoś zdania, albo nie wiecie, czy na nie odpowiedzieć „Tak“ czy „Nie“, to nie zatrzymujcie się przy tem zbyt długo, lecz przejdźcie spokojnie do następnego pytania. Gdy powiem „koniec“, posłuchajcie odrazu i odłóżcie ołówki. Kto wcześniej skończy, podnosi rękę. Kto chce jeszcze o coś zapytać?

Spójrzcie. Weźcie zeszyt tak (testujący demonstruje) i obróćcie go; macie przed sobą stronicę z 3-ką u góry. Zróbcie to wszyscy. Czy ktoś jeszcze nie znalazł stronicę z 3-ką? Weźcie ołówki. Zaczynamy.

Po 5 minutach: „Koniec! Odłóżcie ołówki. Czy ołówki wasze są jeszcze w porządku. Czyj ołówek nie jest ostry? Oddajcie mi je do zaostrenia. Teraz zrobimy 10-minutową przerwę. Wyjdźcie z klasy i odpocznijcie. Kto jest głodny, może jeść. Gdy będziecie ponownie zawołani, wróćcie spokojnie na wasze miejsca, bez rozmów; nie ruszajcie także ołówek i zeszytów.“

Przerwa.

Test 4.

Podczas przerwy piszemy na tablicy:

2	4	6	8	10	12	.....	.....
9	8	7	6	5	4	.....	.....
3	3	4	4	5	5	.....	.....
11	7	12	7	13	7	.....	.....

Gdy uczniowie powrócili z przerwy, zapytujemy: Kto oddał przedtem ołówek? Uczniowie otrzymują je zpowrotem. Spójrzcie tu. Chcę wam objaśnić, co macie robić na 4-tej stronie. Na tablicy mamy napisane 4 wiersze liczb. Ile liczb należy zawsze do jednego wiersza? (6) Najpierw przypatrzymy się tylko pierwszemu szeregowi. Przeczytaj go. Jak powinien iść dalej ten szereg? (14, 16, 18 i t. d.) Napiszemy dwie następne

liczby na punktowanych kreskach, na każdej kresce jedną liczbę. Co muszę na tej kresce napisać? (14.) A na tej? (16.) A więc nie 14 i 16 na jednej kresce; tak, aby 14 było na jednej kresce, a 16 na drugiej. (Pokazać.) Obydwie cyfry 1 i 4 należą do jednej liczby i piszemy każdą liczbę na oddzielnej kresce. Przyjrzyjcie się dokładnie drugiemu szeregowi. Kto mi może powiedzieć, jakie dwie liczby muszę napisać na tych kreskach? (3 i 2.) Podejdź do tablicy i zrób to.

A jakie liczby napiszemy w 3-cim szeregu? (6 i 6.) Dlaczego nie 6 i 7? (Bo każda liczba powtarza się 2 razy.) Tak słusznie. Musicie zawsze dobrze się zastanowić, jak szereg jest ustawiony, aby go w ten sam sposób dalej prowadzić. A ostatni szereg? Jakie dwie liczby muszę tam napisać (14 i 7; gdy nie otrzymujemy zaraz tej odpowiedzi, polecamy uczniowi, który się dobrze orjentuje, przeczytać szereg. Prawdopodobnie przeczyta go, dzieląc rytmicznie. Jeśli tego nie zrobi, testujący sam czyta z wyraźnym dzieleniem na człony.) Napiszemy 14 i 7.

Na czwartej stronicy waszego zeszytu macie więcej takich szeregów liczbowych. Na końcu każdego szeregu są dwie punktowane kreski. (Pokazać.) Co macie tam za każdym razem napisać? (Dwie następne liczby szeregu.) Słusznie, i na każdej kresce jedną liczbę. Zastanówcie się za każdym razem dobrze, jakie są odpowiednie liczby. Zaczynajcie od góry przy pierwszym szeregu i posuwajcie się kolejno.

Gdy jednak, przy pewnym szeregu, nie możecie rozwiązać, jak on ma dalej iść, to nie zatrzymujcie się przy tem zbyt długo, lecz przechodźcie do następnego szeregu. Gdy powiem „koniec“, posłuchajcie i odłóżcie ołówki. Gdy ktoś wcześniej skończy, podnosi rękę. Kto się pomyli, może błędną liczbę przekreślić i dobrą napisać, ale wyraźnie. Czy wszyscy zrozumieli, co mają robić? Czy ma ktoś co do zapytania?

Odwróćcie zeszyt; macie przed sobą stronicę z szeregami liczbowymi. Na górze jest 4-ka. Kto jeszcze nie odnalazł tej stronicy? Weźcie ołówki i zaczynajcie.“

Po 6 minutach: „Koniec. Ołówki odłóżć.“

### Test 5.

Gdy dzieci pracują nad 4-tym testem, piszemy na tablicy:

1. *Myśliwy ..... sarny i .....*

Kupuje, psy zabija ryby, zające, karmi

2. *Każda ..... ma .....*

Góra, rzeka, chata, wyspa, bagno, źródło.

Teraz wam objaśnię, co macie robić na 5-tej stronicy. Przyjrzyjcie się najpierw temu, co jest napisane na tablicy.



Widzicie 4 wiersze. Dwa z nich należą zawsze do siebie. Zajmiemy się najpierw tylko 2-ma pierwszymi wierszami. Przeczytaj pierwszy wiersz! A teraz drugi.\*)" Czem się różnią obydwie wiersze? W pierwszym wierszu mamy zdanie, w którym brak dwóch wyrazów. W miejscu brakującego wyrazu jest zawsze kreska. Obydwie brakujące wyrazy znajdują się w 2-gim wierszu. Wyszukajcie dwa wyrazy, któreby najlepiej odpowiadały temu zdaniu. („Zabija“ i „zające“.) Jak więc brzmi to pełne zdanie? (Myśliwy zabija sarny i zające.) Kto chciał wymienić inne wyrazy? Gdy żaden uczeń się nie zgłasza, pytamy: Czy zamiast wyrazu „zabija“ można użyć wyrazu „kupuje“? Czy myśliwy nie kupuje także czasami sarny i zajęcy? (Czasami tak, ale częściej nie; częściej sam je zabija.) Słusznie; aby móc kupić sarny i zające, nie potrzeba być myśliwym, to może zrobić każdy, ale aby zabić sarny i zające, na to trzeba być właśnie myśliwym. Wyraz „zabija“ jest więc napewno odpowiedniejszym wyrazem niż wyraz „kupuje“. A czy możnaby zamiast „zające“ powiedzieć „psy“? (Nie, gdyż myśliwy psów nie zabija.)

Wymień więc jeszcze raz te dwa wyrazy, które są tu najodpowiedniejsze? („Zabija“ i „zające“.) Te dwa wyrazy podkreślmy. Zrób to.

Przechodzimy do drugiego przykładu. Przeczytajcie sobie pocichu. Kto mi może powiedzieć, które dwa wyrazy mamy podkreślić? (Rzeka — Źródło; Rzeka — Wyspa; Góra — Chata.) Zastanówcie się dobrze, które są najodpowiedniejszymi wyrazami. Może „rzeka“ i „wyspa“? (Nie, gdyż są rzeki, które nie mają wysp.) A które wyrazy są odpowiednie? („Rzeka“ i „źródło“.) Podejdź do tablicy i podkreśl je.

Czyście wszystko zrozumieli? Spójrzcie tu. (Pokazać.) Na piątej stronie w waszym zeszyte macie 20 takich zdań, każde z dwoma pustymi miejscami, a pod zdaniem jest zawsze 6 wyrazów, z których dwa macie podkreślić. Ale które dwa? (Takie, które są najodpowiedniejsze.) Przeczytajcie jednak najpierw zdanie i 6 wyrazów i zastanówcie się dobrze, abyście nie podkreślali nieodpowiednie wyrazy. Zaczniście u góry od pierwszego zdania i posuwajcie się kolejno. Jeśli jednak czasami nie możecie wyszukać odpowiednich wyrazów, to nie zatrzymujcie się zbyt długo przy tem zdaniu, lecz przechodźcie do następnego. Gdy ktoś podkreśli początkowo zły wyraz, może podkreślenie przekreślić i odpowiedni wyraz podkreślić. Muszę jednak zawsze dokładnie wiedzieć, który wyraz miał na myśli. Gdy powiem „koniec“, posłuchajcie odrazu i odłóżcie

\*) W tekście niemieckim są znów dwa rodzaje pisma. W tekście polskim gruby i cienki druk. Na tablicy piszemy jeden wiersz kolorową kredą.

ołówki. Gdy ktoś skończy przed czasem, podnosi rękę. Kto chce się jeszcze o coś zapytać? Weźcie zeszyty i odwróćcie. Macie stronicę z 5-ką u góry. Czy wszyscy ją znaleźli? Weźcie ołówki. Zaczynamy.

Po 7-miu minutach: „Koniec. Ołówki odłożyć.”

### T e s t 6.

Podczas gdy uczniowie rozwiązują test 5-ty piszemy na tablicy:

Przekreśl wszystkie parzyste, dwucyfrowe liczby:

5    2    37    16    6    98    104    53

Napisz b nad pierwszą kreską i p pod drugą kreską.

Jeśli wiesz, ile masz lat, to podkreśl „tak”, jeśli nie wiesz, podkreśl „nie”.

tak

nie

Objaśnię wam teraz, co macie robić na 6-tej stronicy. Spójrzcie (pokazać) na stronę 6-tą lub raczej na obie stronicę 6-te, gdyż są dwie stronicę szóste, bowiem nie wszystkie zadania zmieściły się na jednej stronie. Podobne zadania napisałem na tablicy. Pomiędzy dwiema długimi liniami jest zawsze jedno zadanie. Wiele ich jest? (Trzy.) Przeczytaj pierwsze zadanie! Kto chce to zrobić? Chodź tu i zrób to, ale powiedz nam przedtem, co chcesz zrobić. (Przekreślić 16 i 98.) Czy można jeszcze jakąś liczbę przekreślić? (Prawdopodobnie wymienią jeszcze 37 lub 104.) Dlaczego nie możemy przekreślić 37? To jest przecież także dwucyfrowa liczba. (Tak, ale nie jest parzysta.) A dlaczego nie 104? (Ta nie jest dwucyfrowa.) Więc powiedz jeszcze raz, które liczby musimy przekreślić? (16 i 98.) Zrób to.

Przeczytaj drugie zadanie. Czy możesz to zrobić? (Tak.) A więc chodź i zrób to. Czy on to dobrze zrobił? Jeśli nie: dlaczego? jak to trzeba zrobić?

Przeczytaj trzecie zadanie. Czyście to zadanie zrozumieli? Co tu zrobicie? („Tak” podkreślić.) Słusznie. Chodź tu i zrób to.

Czyście już zrozumieli, jak te zadania mają być rozwiązywane? Musicie najpierw każde zadanie bardzo dokładnie przeczytać, a później dobrze się namyśleć, co macie zrobić. Nim jednak zrobicie, musicie się namyśleć, czy to, co chcecie zrobić, jest dobre. Gdy się nie uważa, można łatwo się omylić. A więc bardzo uważać.

Tu, na obydwóch stronicach z 6-tką u góry (pokazać) mamy 15 takich zadań. Zaczynacie od góry i posuwacie się kolejno dalej. Jeśli jakiegoś zadania nie możecie absolutnie zrozumieć, ani rozwiązać, nie zatrzymujcie się przy nim zbyt długo, lecz przechodźcie do następnego.

Gdy skończycie pierwszą 6-tą stronę, odwróćcie zeszyt i rozwiązujcie dalej zadanie na drugiej 6-tej stronie. Gdy powiem „koniec“, musicie zaraz posłuchać. Jeśli ktoś wcześniej skończy, niech podniesie rękę. Kto chce jeszcze o coś zapytać?

Spójrzcie tu! Odwróćcie kartkę, macie teraz przed sobą 6-tą stronę, gdzie są koła. Kto jeszcze nie znalazł 6-tej strony? (Przejrzeć, gdyż omyłki w zaczynaniu 6-tych stronic są możliwe.)

Weźcie ołówki. Zaczynamy.

Po 8-miu minutach: „Koniec. Ołówki odłożyć“.

Teraz skończyliśmy. Obróćcie tak zeszyty, aby przed wami leżała ta stronica, na której pisaliście nazwiska i datę urodzenia. Zostawcie zeszyty i wychodźcie.

### *Obliczanie wyników.*

#### *a) Sposób obliczania.*

Jeśli mamy traktować badanie testami Bobertaga i Hyllly jako egzamin dodatkowy przy przejściu do gimnazjum, przejście zadań i ogłoszenie wyników powinno być uskutecznione tego samego dnia.

Każdą dobrą odpowiedź oceniamy jako 1 punkt.

Wynikiem dla testu 1-go jest suma dobrze rozwiązanych zadań, to samo dla testu 2, 4 i 5.

Zadań źle rozwiązanych i nierozwiązanych nie bierze się wogóle pod uwagę.

W teście 3-cim może zająć wypadek, że ktoś bez namysłu i mechanicznie podkreśla przy jednym zadaniu „tak“, przy innym „nie“, wobec tego istnieje prawdopodobieństwo, że będzie miał taką samą ilość dobrych, jak i złych odpowiedzi; to też wynikiem dla testu 3-go jest: suma dobrych odpowiedzi — suma złych odpowiedzi. Jeśli jest więcej wyników złych niż dobrych, dajemy 0.

Test 6. Każde dobre rozwiązanie ocenia się jako  $1\frac{1}{2}$  punktu. Zadań źle rozwiązanych i nierozwiązanych nie bierze się wogóle pod uwagę.

Wyniki każdego testu wypisujemy u góry na każdej stronie, a później przepisujemy na ostatnią stronicę i sumujemy. Suma wszystkich punktów daje ostateczną ocenę.



## b) Poprawki przy wartościowaniu.

Poprawki w odpowiedziach uczniów są dopuszczalne.

**Test I.** Za dobrą uważa się także taką odpowiedź, która jest napisana zaraz po znaku zapytania, a nie na kresce.

**Test II.** Jeśli oprócz wyrazu pisanego cieńszym drukiem jest podkreślony także wyraz grubym drukiem, uważamy to za dobrą odpowiedź. Za dobrą odpowiedź uważamy także, jeśli wyraz jest nie podkreślony, lecz przekreślony. Za złą — jeśli mamy podkreślone dwa wyrazy, pisane cieńszym drukiem.

**Test III.** Dobrą odpowiedzią jest także takie rozwiązanie, jeśli wbrew instrukcji są podkreślane stale i konsekwentnie odpowiedzi złe.

**Test IV.** Złą jest odpowiedź, gdy dana jest tylko jedna liczba.

**Test V.** Za złą odpowiedź uważamy, jeśli jest podkreślony tylko jeden wyraz lub więcej wyrazów niż dwa.

Dobrą odpowiedzią są w każdym zadaniu tylko dwa wyrazy, wszystkie inne, choćby dawały pewien sens, są złe.

## II. Wyniki badań testem Bobertaga i Hylli na Śląsku.

Przed przeprowadzeniem właściwych badań selekcyjnych przeprowadzono badania próbne, celem ustalenia, czy test w uskutecznionem przez nas tłumaczeniu nadaje się do selekcji, czy wymaga poprawek i zmian. Na podstawie tych doświadczeń zredagowano tekst, wydrukowany powyżej. Próbne badania przeprowadzono na Śląsku, w Krakowie i Warszawie, zarówno w szkołach średnich, jak powszechnych. Zbadano około 400 dzieci.

Drugim zadaniem próbnych badań było uszeregowanie poszczególnych testów każdej grupy (testów na poszczególnych stronicach) według wzrastającej trudności. Dokonałszy tego według zasady tak zw. wartości rzadkości testu.\*)

Badania definitywne przeprowadziłam z pomocą kilku słuchaczy Inst. Ped. w Katowicach, którym w tym miejscu składam raz jeszcze gorące podziękowanie.

Poniżej podane wyniki dotyczą definitywnych badań testami ułożonemi i prowadzonemi według zasad podanych w poprzednim punkcie.

Rubryka pierwsza dotyczy sum wszystkich punktów osiągniętych przez dane osoby, druga — leczebności, trzecia %, jaką stanowi ta liczebność w stosunku do ogólnej ilości osób, czwarta

---

\*) Patrz W. Stern: Inteligencja dzieci i młodzieży.

— percentyle, piąta i ostatnia wskazuje granice not. Podział na noty odpowiada podziałowi Rupp'a w stosunku osób 1:2:4:2:1.

czyli w percentylach	od 100% — 90%	nota 1
	„ 89% — 70%	„ 2
	„ 69% — 30%	„ 3
	„ 29% — 10%	„ 4
	„ 9% — 0%	„ 5

Tabela I.

*Wyniki badań testami Bobertaga i Hylli na terenie gimnazjum.*

Punkty	n	% osób	Percentyle	Noty
105—103	1	0,2	100,0	1
102—100	2	0,4	99,7	
99—97	4	0,8	99,3	
96—94	3	0,6	98,4	
93—91	4	0,8	97,7	
90—88	4	0,8	96,8	
87—85	6	1,3	96,0	
84—82	3	0,6	94,6	
81—79	6	0,8	94,0	
78—76	8	1,7	92,6	
75—73	16	3,5	90,8	
72—70	9	2,0	87,3	2
69—67	12	2,6	83,3	
66—64	12	2,6	82,6	
63—61	9	2,0	80,0	
60—58	17	3,7	78,0	
57—55	17	3,7	74,2	
54—52	23	5,0	70,4	
51—49	19	4,2	65,3	3
48—46	18	4,0	61,3	
45—43	21	4,6	57,3	
42—40	25	5,6	52,6	
39—37	29	6,4	46,8	
36—34	27	6,0	40,4	
33—31	26	5,7	34,4	
30—28	24	5,3	28,6	4
27—25	38	8,4	23,3	
24—22	17	3,7	14,8	
21—19	15	3,3	11,1	
18—16	17	3,7	7,7	5
15—13	7	1,5	4,0	
12—10	5	1,1	2,4	
9—7	4	0,8	1,3	
6—4	1	0,2	0,4	
3—1	1	0,2	0,2	

*maximum 105 punktów, minimum 1 punkt, medjana 41 punktów, średnia artym. 42,6 punktów.*

Tabela II.

*Wyniki badań testami Bobertaga i Hylli na terenie szkoły powszechnej.*

Punkty	n	% osób	Percentyle	Noty
74—72	1	0,4	100,0	} 1
71—69	1	0,4	99,6	
68—66	1	0,4	99,2	
65—63	3	1,2	98,8	
62—60	1	0,4	97,6	
59—57	1	0,4	97,2	
56—54	3	1,2	96,8	
53—51	5	2,0	95,6	
50—48	3	1,2	93,6	
47—45	5	2,0	92,4	
44—42	5	2,0	90,0	
41—39	5	2,0	88,4	} 2
38—36	11	4,4	86,4	
35—33	14	5,6	80,2	
32—30	19	7,6	76,4	
29—27	21	8,4	68,8	} 3
26—24	22	8,8	60,4	
23—21	27	10,8	50,8	
20—18	37	14,8	40,8	
17—15	28	11,2	26,0	} 4
14—12	18	7,2	14,8	
11—9	10	4,0	7,6	} 5
8—6	7	2,8	3,6	
5—3	2	0,8	0,8	

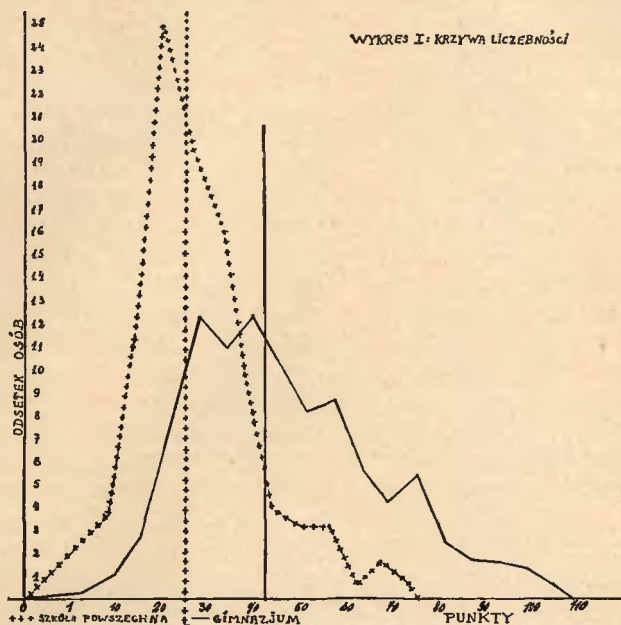
*maximum 74 punkty, minimum 3 punkty, medjana 22 punkty, średnia arytm. 25,9 punktów.*

Z wykresu I-ego (krzywa liczebności) widzimy, że rozszanie w szkole powszechnej jest znacznie mniejsze od dużego rozszania w gimnazjum. Krzywa gimnazjum przesuwają się na prawo. Widzimy wskutek tego, że test ten dał w gimnazjum daleko lepsze wyniki niż w szkole powszechnej, zwłaszcza jeśli weźmiemy pod uwagę, że tam, gdzie leży średnia szkoły powszechnej (25,9), mamy notę 4 gimnazjum, czyli naogół wynik jest przesunięty co najmniej o jedną notę.

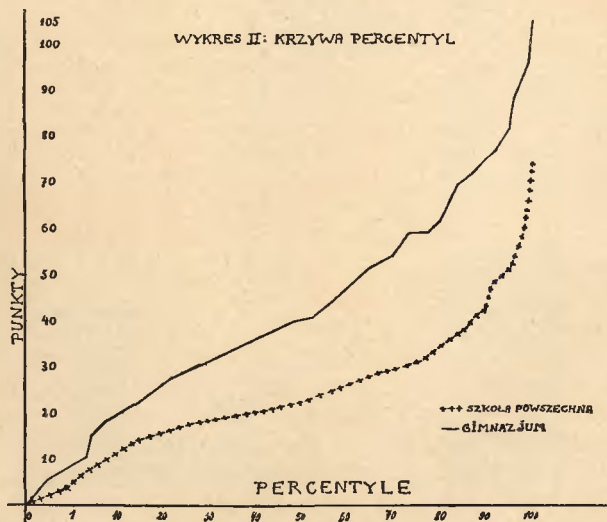
To samo wynika i z wykresu II-go (krzywa percentyl). Czyli test ten jest stanowczo za trudny dla klasy IV szkoły powszechnej na Śląsku. Tłumaczyłoby się to tem, że badania wstępne do gimnazjum były robione właściwie na dzieciach już w pewnej mierze wybranych, albowiem nie wszystkie dzieci z klasy IV szkoły powszechnej zgłaszają się do gimnazjum. Biorąc jednak pod uwagę b. szerokie rozszanie w gimnazjum



Wykres 1.



Wykres 2.



musimy stwierdzić, że obejmuje ono zarówno dzieci bardzo zdolne, jak i mało uzdolnione, gdy w szkole powszechnej poziom jest bardziej jednolity, a mianowicie jednolicie niski.

Chcąc porównać wyniki przez nas osiągnięte z wynikami osiągniętymi przez Bobertaga, musimy zaznaczyć, że Bobertag podaje tylko wyniki grupy złożonej z 35 uczniów 4 klasy szkoły powszechnej. Ponieważ nie podaje percentyl ani not, możemy więc tylko porównać: średnie, minimum i maximum.

U Bobertaga średnia = 47,1 punktów, u nas na terenie gimnazj. średnia = 42,6 punktów; u nas na terenie szkoły powsz. średnia = 25,9 punktów; — u Bobertaga max. = 88, minimum = 23, u nas na terenie gimn. max. = 105, minimum = 1; u nas na terenie szkoły powsz. max. = 74, minimum = 3.

Z tego wynika, że średnia Bobertaga na terenie szkoły powszechnej jest wyższa od średniej przez nas otrzymanej na terenie gimnazjum. Gdybyśmy chcieli wyciągać daleko idące wnioski (zakładając, że test ten jest rzeczywiście miarodajny przy ocenie inteligencji), musielibyśmy dojść do smutnych rezultatów co do inteligencji dzieci polskich na Śląsku.

Zaznaczamy jednak że nie można uważać za wystarczającą do standaryzacji i miarodajną grupy Bobertaga, złożonej z 35 uczniów i to w dodatku klasy zdolniejszej. Mała rozpiętość u Bobertaga tłumaczy się także małą liczebnością i jednolitością poziomu. Przytem trzeba zaznaczyć z wielkim naciskiem, że test Bobertaga i Hylli jest testem słownym, a więc najmniej odpowiednim na Śląsku, gdzie dzieci mają wielkie trudności w języku polskim i bardzo słabą kulturę językową. Test ten specjalnie na Śląsku bada raczej zdolności i wyrobienie językowe, a dopiero potem inteligencję.

Napewno otrzymalibyśmy inne, dużo wyższe wyniki w innych dzielnicach Polski.

### III. Wnioski.

Psychologiczne wnioski, jakie otrzymujemy z powyższych zestawień, stwierdzają, że po przejściu z klasy IV szkoły powszechnej zdolnych i najzdolniejszych uczniów, na terenie kl. V pozostaje tylko szary tłum średnich i mało zdolnych. Wprawdzie z powyższych zestawień wynika także, że do gimnazjum idą, a przynajmniej zgłaszają się i bardzo słabi; to jednak nie zmienia sytuacji w klasie V-ej szkoły powszechnej. Najwyżej tylko zmniejsza się ilościowo grupa słabych, nie powiększa się przeto ilość zdolnych. Tak więc gimnazjum pochłania na niekorzyść klasy V-ej jej najlepsze elementy. Wobec tego kwestja

jednolitych programów dla pierwszych klas gimnazjalnych i ostatnich klas szkół powszechnych staje się problematyczna.

Czy wobec tego program dla ostatnich 3 klas szkoły powszechnej i dla 3 pierwszych klas gimnazjum może być ten sam i taksamo trudny?

Jak już było powyżej zaznaczone, test Bobertaga, jako test selekcyjny, jest w zbyt wielkiej mierze testem słownym jak na stosunki śląskie. O ileby to było możliwe, należałoby stosować testy niezależne od zdolności wysławiania się, a jednak badające inteligencję.

W odniesieniu do praktycznej selekcji, przy przechodzeniu do gimnazjum, dokonywanej na podstawie powyższych badań testowych, trzeba nadmienić, co następuje: dzieci, które z egzaminu testowego otrzymały notę 5 (najgorszą) i które miały złe wyniki również w egzaminie szkolnym, nie są przyjmowane do gimnazjum, natomiast należałoby przyjmować na próbę dzieci, których wynik egzaminu testowego był bardzo dobry lub dobry, choćby egzamin naukowy zawiódł. Dziecko inteligentne nadrobi szybko braki w wiadomościach szkolnych, stwierdzone podczas egzaminu.

W zakończeniu chcielibyśmy zaznaczyć, że ogłaszając niniejsze wyniki, zdajemy sobie dokładnie sprawę, że zarówno testy selekcyjne Bobertaga, jak i nasze opracowanie wyników, jest dalekie od doskonałości. Uczyniliśmy jednak tę próbę, kierując się świadomością, że brak w naszej literaturze psychologicznej polskich (lub przystosowanych do warunków polskich) testów selekcyjnych, a jeszcze większy brak testów normalizowanych.

Normalizacja nasza i rewizja testu jest bądź co bądź pierwszym krokiem koniecznym do dalszego stosowania testu dla celów selekcyjnych. Dalsze próby tym testem należałoby zrobić w innych dzielnicach Polski. Następstwem takich badań będzie możliwość porównania wyników dzieci polskich z różnych okolic kraju, standaryzacja dla poszczególnych ośrodków, a może z czasem definitywne opracowanie i ulepszenie testu i przystosowanie go do potrzeb naszego szkolnictwa. W każdym razie szkoła jednolita nie jest do pomyślenia na podstawie selekcji, dokonanej tylko według oceny postępów w nauce, polegającej tylko na subiektywnej opinii nauczycieli i egzaminów wstępnych. Testy selekcyjne są koniecznym uzupełnieniem selekcji pedagogicznej. Lecz wprowadzenie dobrych testów selekcyjnych wymaga długoletnich, sumiennych prób i ścisłych badań.

Prosimy wszystkich, którzyby chcieli badać niniejszemi testami, o nadsyłanie zestawień, według schematu na ostatniej stronie testu, do Instytutu Pedagogicznego w Katowicach, ul. Wojewódzka 45.



## II.

STANISŁAW GDOWSKI

# Ocena postępów uczniów w świetle statystyki (w szkołach powszechnych i średnich wojew. śląskiego).

Wstęp.

I. Materiał statystyczny.

II. Omówienie materiału statystycznego:

1. Wyniki ocen z nauki religii.
2. „ „ „ „ jęz. polskiego.
3. „ „ „ „ rachunków.
4. Stosunek ocen z nauki religii, jęz. polskiego i rachunków.
5. Porównanie ocen uczniów wyższych klas szkół powszechnych a niższych klas gimnazjum.
6. Zestawienie ocen z 3-ch przedmiotów z uwzględnieniem płci i szkół.

III. Końcowe uwagi:

1. Zależność postępów szkolnych od różnych czynników.
2. Płeć a postępy szkolne.
3. Podstawy oceniania a obecna skala ocen.
4. Wnioski.

## WSTĘP.

„Zapewne, pomimo komplikacyj indywidualnych właściwości każdej jednostki w cyfrach statystycznych istnieje pewna stałość i pewna samoistna wymowa zestawień statystycznych, czasami posiadająca moc przekonującą.“

Prof. W. Makowski.

(Przedmowa do „Badań nad nieletnimi przestępcami“.)

Do nowoczesnych narzędzi badań naukowych zaliczamy statystykę. Przy jej pomocy rozwiązujemy olbrzymi szereg najrozmaitszych problemów, dzięki niej wyłaniają się i nowe problemy. Na terenie szkolnym zauważamy coraz częstsze i coraz umiejętniejsze posługiwanie się statystyką. Burdette Ross Buckingham, dyr. „Biura Badań Pedagogicznych“ i prof. pedagogii w uniwersytecie stanu Ohio, pisze w rozdziale drugim swej książki „Praca badawcza na terenie szkoły“: „.....Literatura i dyskusje programowe, dotyczące zagadnień pedagogicznych, uległy zupełnej zmianie w ciągu ostatnich dziesięciu czy dwudziestu lat. Są przepełnione w formie liczb. Wygłaszanie ogólnych zasad i retoryka zaspakajały wszystkie wymagania dawniejszych czasów; czasy dzisiejsze są bardziej wymagające. Okres obecny wymaga od autora lub mówcy, aby określił ilość i częstość, aby porównywał i wiązał, aby scharakteryzował typowe lub przeciętne warunki, aby wskazał następnie stopień, w jakim dane zjawiska podlegają odchyleniom od typowego lub przeciętnego stanu (str. 88).

## *1. Materiał statystyczny.*

Celem należytego wglądu w zagadnienie ocen postępów w szkołach, opracowałem ankietę, w której uwzględniłem czterdziestostopniową ocenę postępów, gdyż taka w szkołach polskich obowiązuje. Zebrałem oceny z nauki religii, języka polskiego i rachunków (matematyki) dlatego, że przedmioty te obowiązują od pierwszej klasy szkoły powszechnej aż do ostatnich klas szkół średnich ogólnokształcących, wobec czego wyniki rozważań, opartych na poważniejszej liczbowo statystyce, są pewniejsze. Ze szkoły powszechnej mniejszościowej w Mysłowicach podane są oceny z jęz. niemieckiego (zamiast jęz. polskiego). Opracowano oceny roczne, bo one stosunkowo lepszy dają stosunek postępów, niż oceny półroczne. Na ankietę odpowiedziało ogółem osiemnaście szkół: siedm średnich, jedenaście powszechnych. Szkoły średnie obejmowały: dwa gimnazja męskie, dwa seminarja nauczycielskie męskie, jedno gimnazjum żeńskie, jedno seminarjum żeńskie (do niego wliczam trzy kursy seminarjum ochroniarskiego, oraz czwarty i piąty kurs seminarjum nauczycielskiego żeńskiego, będącego w likwidacji), oraz Szkołę Przysposobienia Kupieckiego, którą również wliczyłem do szkół średnich. Razem więc trzy gimnazja, trzy seminarja i jedna szkoła kupiecka. Szkoły powszechne: trzy szkoły ćwiczeń przy seminarjach nauczycielskich, oraz osiem szkół powszechnych. Ze szkół powszechnych osiem jest koedukacyjnych, dwie męskie i jedna żeńska; wszystkie prócz dwóch pięcioklasowych są najwyższego typu.

Ankieta obejmuje dzieci w szkołach powszechnych od lat siedmiu do czternastu, oraz w szkołach średnich od jedenastu do dwudziestu lat. Ze względu na małą ilość uczniów (uczennic) w klasach ósmych szkół powszechnych włączono ich do klas siódmych.

Opracowałem ogółem oceny 6800 uczniów, w czem 3954 chłopców i 2846 dziewcząt. Na szkoły średnie przypada 1745 uczniów, w czem 1345 chłopców, a 400 dziewcząt; na szkoły powszechne 5055 uczniów, w czem 2609 chłopców, oraz 2446 dziewcząt. Ogółem zebrałem ocen: z religii 6786, z języka polskiego 6783, z rachunków 6789, razem z trzech przedmiotów 20.358 ocen (42 ocen nie uwzględniono z powodu nieklasyfikowania).

## *II. Omówienie materiału statystycznego.*

### 1. Wyniki ocen z nauki religii.

Ocen z religii zebrano 6786 (Tablica 1), z czego przypada na szkoły średnie 1742, a na szkoły powszechne 5044.

a) Szkoły średnie. Chłopcy w ogólnej liczbie 1342 uzyskali not bardzo dobrych 11,92%, dobrych 32,79%, dosta-

tecznych 54,92%, niedostatecznych 0,37%. Dziewczęta w ogólnej liczbie 400 mają oceny znacznie korzystniejsze, a mianowicie not bardzo dobrych 38%, dobrych 47,75%, mniej dostatecznych, bo tylko 14,25%, a niedostatecznych wcale nie. Istnieje zatem wielka różnica w postępach u chłopców, na korzyść dziewcząt. Przewyższają chłopców w bardzo dobrych o 26,08%, w dobrych o 14,96%, dostatecznych not mają mniej o 40,67%.

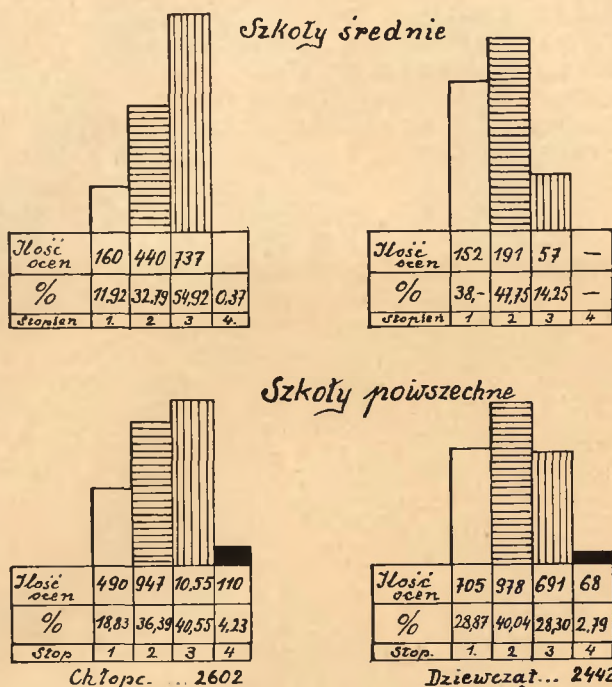
b) Szkoły powszechne. Chłopcy uzyskali w religii 18,83% not bardzo dobrych, 36,39% dobrych, 40,55% dostatecznych i 4,23% niedostatecznych. Dziewczęta i tu mają noty lepsze, bo mają 28,87% not bardzo dobrych, 40,04% dobrych, 28,3% dostatecznych, 2,79% niedostatecznych, zatem przewyższają chłopców w bardzo dobrych o 10,04%, w dobrych o 3,65%, not dostatecznych zaś mają mniej o 12,25%, niedostatecznych o 1,44%. W obu szkołach górują dziewczęta w postępach bardzo dobrych i dobrych, chłopcy zaś w dostatecznych i niedostatecznych. Chłopcy szkół powszechnych przewyższają w postępach bardzo dobrych i dobrych uczniów ze szkół średnich, a odwrotnie jest u dziewcząt. Ogólnie jednak biorąc, szkoły średnie więcej dodatnio oceniły swych uczniów w nauce religii (0,26% niedostatecznych), niż szkoły powszechne (3,54% niedostatecznych).

Tablica I.

	Oceny z religii								
	Ogólna ilość ocen	b. dobrych		dobrych		dostatecznych		niedosta- tecznych	
		ilość	o/0	ilość	o/0	ilość	o/0	ilość	o/0
Chłopcy szkoły średniej	1342	160	11,92	440	32,79	737	54,92	5	0,37
Dziewczęta szkoły średniej	400	152	38,—	191	47,75	57	14,25	—	—
Razem uczniowie szkół średnich	1742	312	17,91	631	36,21	794	45,62	5	0 26
Chłopcy szkół powszechnych	2602	490	18,83	947	36,39	1055	40,55	110	4,23
Dziewczęta szkół powszechnych	2442	705	28,87	978	40,04	691	28,30	68	2,79
Razem uczniowie szk. powsz.	5044	1195	23,69	1925	38,14	1746	34,63	178	3,54
Razem ocen z religii	6786	1507	22,21	2556	37,67	2540	37,43	183	2,69



Wykres I.



## 2. Wyniki ocen z języka polskiego.

Z nauki języka polskiego zestawili szkoły razem 6783 ocen (Tabela 2). Na szkoły średnie przypada z tego 1743 ocen, na powszechne 5040.

a) Szkoły średnie. Chłopcy otrzymali 3,02% not bardzo dobrych, 12,13% dobrych, 69,84% dostatecznych, 15,01% niedostatecznych. Dziewczęta mają not b. dobrych 4,5%, dobrych 22,25%, dostatecznych 57,5%, niedostatecznych 15,75%, a więc dziewczęta znów przewyższają chłopców w szkołach średnich co do b. dobrych o 1,48% i dobrych o 10,12%; mniej mają dostatecznych o 12,34%, natomiast trochę więcej niedostatecznych o 0,74%.

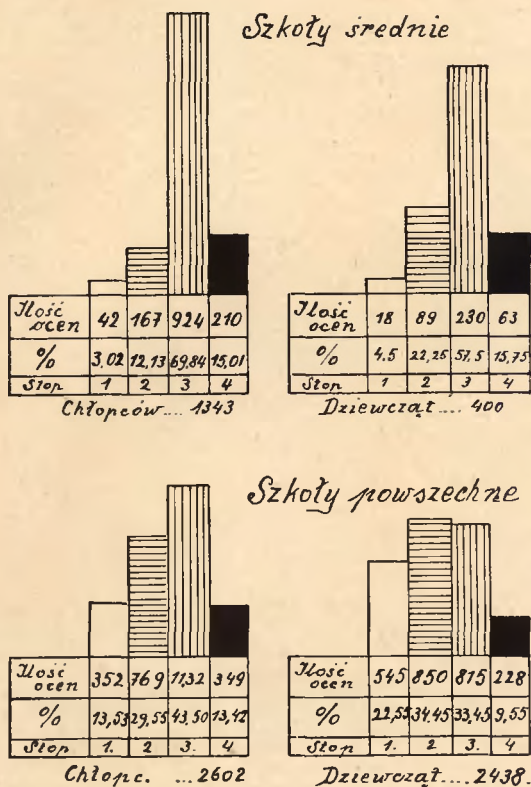
b) Szkoły powszechne. Uwydatnia się również przewaga u dziewcząt nad chłopcami. Chłopcy otrzymali 13,53% not b. dobrych, 29,55% dobrych, 43,5% dostatecznych i 13,42% niedostatecznych; dziewczęta zaś not b. dobrych 22,55%, dobrych 34,45%, dostatecznych 33,45%, niedostatecz-

nych 9,55%. Zatem dziewczęta przewyższają chłopców o 9,02% w postępach b. dobrych, o 4,9% w postępach dobrych, mają mniej dostatecznych o 10,05%, zaś niedostatecznych o 3,87%. Zajmują one korzystniejsze stanowisko nie tylko względem chłopców szkół powszechnych, lecz również względem chłopców i dziewcząt szkół średnich: wynik analogiczny więc jak u dziewcząt szkół średnich w nauce religii. Wykres 2. mówi nam, że znowu dziewczęta lepiej prezentują się od chłopców. Słupki postępów b. dobrych i dobrych, oraz dostatecznych i niedostatecznych u dziewcząt układają się analogicznie względem odpowiednich słupków u chłopców jak w wykresie 1. Wyjątek stanowi tu słupek postępów niedostatecznych u dziewcząt. Wykres ten uwiadamia nam również znaczną różnicę między szkołami średnimi a powszechnymi, zarówno między chłopcami jak i dziewczętami. Chłopcy szkół powszechnych mają więcej o 10,51% b. dobrych ocen od uczniów szkół średnich, o 17,42% więcej dobrych, o 26,34% mniej dostatecznych, o 1,59% mniej niedostatecznych. Dziewczęta szkół powszechnych przewyższają uczennice szkół średnich o 18,05% w postępach b. dobrych, o 12,2% dobrych, o 24,05% mają mniej dostatecznych, o 6,2% mniej niedostatecznych.

Tablica II.

	Oceny z języka polskiego									
	Ilość ocen	b. dobrych		dobrych		dostatecznych		niedostatecznych		
		Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	
Chłopcy szkół średnich	1343	42	3,02	167	12,13	924	69,84	210	15,01	
Dziewczęta szkół średnich	400	18	4,5	89	22,25	230	57,5	63	15,75	
Razem uczniowie szk. średn.	1743	60	3,22	256	14,28	1154	67,14	273	15,36	
Chłopcy szkoły powszechnej	2602	352	13,53	769	29,55	1132	43,5	349	13,42	
Dziewczęta szkoły powszechnej	2438	545	22,55	850	34,45	815	33,45	228	9,55	
Razem uczniowie szk. powsz.	5040	897	17,8	1619	31,76	1947	38,63	577	11,81	
Razem ocena z jęz. polskiego	6783	957	14,12	1875	27,37	3101	45,99	850	12,52	

## Wykres II.



## 3. Wyniki ocen z nauki rachunków (matematyki).

Ocen z nauki rachunków (matematyki) zebrano ogółem 6789 (Tablica 3). Z tego na szkoły średnie przypada 1743 ocen, zaś na szkoły powszechne 5046.

a) Szkoły średnie. Chłopcy mają 3,49% ocen b. dobrych, 12,95% dobrych, 62,89% dostatecznych, a 20,67% niedostatecznych. Dziewczęta w postępach b. dobrych przewyższają chłopców o 3,76%, w dobrych o 7,05%, dostatecznych mają mniej o 6,14%, niedostatecznych mniej o 4,67%.

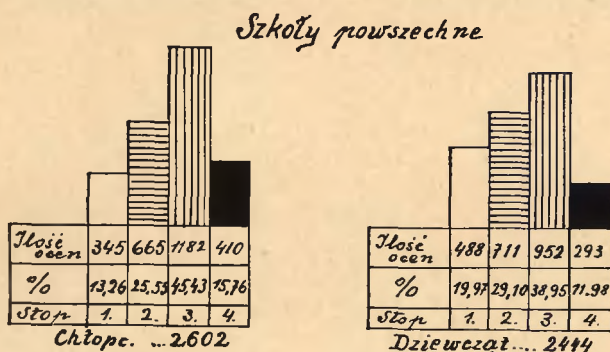
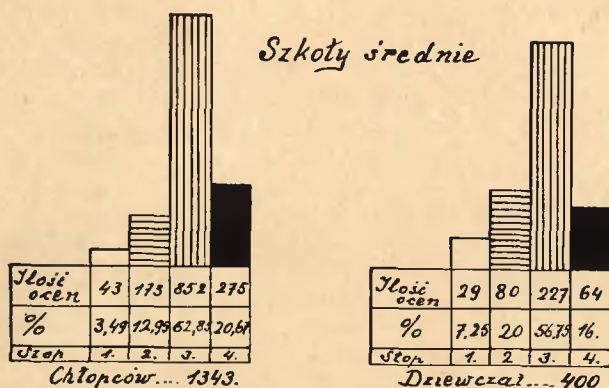


b) Szkoły powszechne. Chłopcy wykazują 13,26% b. dobrych, 25,55% dobrych, 45,43% dostatecznych, 15,76% niedostatecznych. Dziewczęta przewyższają chłopców w b. dobrych o 6,71%, w dobrych o 3,55%, dostatecznych mają mniej o 6,48%, niedostatecznych mniej o 3,78%. Chłopcy szkół powszechnych mają o 9,77% więcej b. dobrych, o 12,6% więcej dobrych, o 17,46% mniej dostatecznych, o 4,91% mniej niedostatecznych od chłopców szkół średnich. Dziewczęta szkół powszechnych przewyższają uczennice ze szkół średnich w b. dobrych o 12,72%, w dobrych o 9,1%, dostatecznych mają mniej o 17,8%, niedostatecznych zaś o 4,2%. Ogólnie uczniowie (chłopcy i dziewczęta) szkół powszechnych wykazują o 12,28% więcej b. dobrych ocen, o 12,58% więcej dobrych, o 19,24% mniej dostatecznych, i o 5,62% mniej niedostatecznych. Podobne zjawiska, jak wykazano poprzednio: lepsze noty dziewcząt niż chłopców, korzystniejsza ocena postępów w szkole powszechnej zarówno w odniesieniu do dziewcząt jak chłopców.

Tablica III.

	Oceny z rachunków (matematyki)								
	Ilość ocen	b. dobrych		dobrych		dostatecznych		niedostatecznych	
		Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%
Chłopcy szkoły średniej	1343	43	3,49	173	12,95	852	62,89	275	20,67
Dziewczęta szkoły średniej	400	20	7,25	80	20,—	227	56,75	64	16,—
Razem uczniowie szkół średnich	1743	72	4,23	253	14,69	1079	61,53	339	19,55
Chłopcy szkoły powszechnej	2602	345	13,26	665	25,55	1182	45,43	410	15,76
Dziewczęta szkoły powszechnej	2444	488	19,97	711	29,1	952	38,95	293	11,98
Razem uczniowie szk. powsz.	5046	833	16,51	1376	27,27	2134	42,29	703	13,93
Razem ocena z rachunków	6789	905	13,33	1629	24,14	3213	47,18	1042	15,35

## Wykres III.



#### 4. Stosunek ocen z nauki religii, języka polskiego i rachunków.

Celem wyjaśnienia należy przypomnieć, że wyniki w nauce poszczególnych przedmiotów zależą przede wszystkim od subiektywnego ustosunkowania się uczniów do tych przedmiotów i od ich trudności.

Przychylność ustosunkowania się maleje widocznie w tym porządku: religia, język polski i rachunki (matematyka). Dla wyjaśnienia nader korzystnych ocen z nauki religii w stosunku do ocen z innych przedmiotów należy podkreślić, że nauka religii posiada wielką siłę emocjonalną już przez swą treść a nauczyciel religii unika surowego oceniania, gdyż chodzi mu więcej o wszczepianie ducha religijnego niż wiadomości. Ujemne noty z nauki religii byłyby przyjmowane raczej za dyskwa-

lifikację ucznia pod względem moralnym wobec szkoły i domu niż oceną jego wiadomości. Język polski na śląskim terenie, poddanym wpływom obcej kultury przez kilka wieków, sprawia trudności daleko większe niż w innych dzielnicach Polski; wpływ tych trudności odbija się niekorzystnie na wynikach ocen. Ocena rachunków (matematyki) jako najtrudniejszego przedmiotu już się eksperymentalnie utrwaliła. Porównując wyniki ocen tych 3-ch przedmiotów, można stwierdzić zgodnie z ogólną opinią, że najłatwiejsza jest nauka religii, trudniejsza nauka języka polskiego, a najtrudniejsza nauka rachunków. Przeglądając zaś i zestawiając ze sobą wyniki poszczególnych przedmiotów zarówno u chłopców jak i u dziewcząt, widzimy a) rażącą różnicę w ocenach w szkołach średnich i powszechnych na korzyść szkół powszechnych; b) rażącą różnicę w ocenie chłopców i dziewcząt i to na korzyść dziewcząt zarówno w szkołach średnich (w nich przedewszystkiem), jak i powszechnych; c) rażącą różnicę w ocenach z nauki religii i innych przedmiotów na korzyść pierwszej, co już zresztą tłumaczyliśmy.

Tablica IV.  
*Zestawienie ogólne.*

	Oceny wszystkich przedmiotów								
	Ilość ocen	b. dobrych		dobrych		dostatecznych		niedostatecznych	
		Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%
Chłopcy szkoły średniej	4028	243	6,03	779	19,34	2518	62,51	488	12,12
Dziewczęta szkoły średniej	1200	199	16,58	360	30 —	514	42,83	127	10,59
Razem	5228	442	8,45	1139	21,79	3032	58,—	615	11,76
Chłopcy szkoły powszechnej	7806	1187	14,96	2381	31,32	3369	42,85	869	10,87
Dziewczęta szkoły powszechnej	7324	1740	23,26	2525	34,25	2466	34,49	593	8,—
Razem	15130	2927	19,11	4906	32,78	5835	38,67	1462	9,44
Ogółem chłopcy	11834	1430	12,16	3160	26,7	5887	49,74	1357	11,4
„ dziewczęta	8524	1939	22,74	2885	33,84	2980	34,96	720	8,46
Razem ocen	20358	3369	17,45	6045	30,27	8867	42,35	2077	9,93



## 5. Porównanie ocen uczniów wyższych klas szkół powszechnych a niższych klas gimnazjum

wskazuje wielkie odchylenia w ocenie uczniów szkoły powszechnej a średniej. Uczniowie z IV klasy szkoły powszechnej wstępują do I klasy gimnazjum, zatem V klasa szkoły powszechnej równa się I klasie gimnazjalnej, VI — II, VII — III klasie. Porównanie klas mówi, że w klasie I gimnazjalnej jest not b. dobrych mniej o 11,14%, dobrych mniej o 13,69%, dostatecznych więcej o 21,60%, niedostatecznych więcej o 3,23%. Klasa II gimnazjum w stosunku do klasy VI szkoły powszechnej wykazuje o 12,02% mniej not b. dobrych, o 10,12% mniej dobrych, o 16,15% więcej dostatecznych, o 5,36% więcej niedostatecznych. Klasa III w stosunku do VII ma o 8,32% mniej not b. dobrych, o 13,96% mniej dobrych, o 15,16% więcej dostatecznych, a o 7,12% więcej niedostatecznych. Jak widać, każda klasa szkoły powszechnej przewyższa bardzo znacznie odpowiednią klasę gimnazjalną w stopniach bardzo dobrych i dobrych, natomiast klasy gimnazjalne przewyższają klasy powszechne w stopniach dostatecznych i niedostatecznych.

Zjawisko to wyda się nam tem dziwniejsze, że wyższe klasy szkoły powszechnej zostały poniekąd wyjąłowane przez odpłynięcie co najlepszych — według powszechnej opinii szkoły — uczniów do szkoły średniej. Ponieważ materiał naukowy jest w tych klasach prawie równy, nawet nieco łatwiejszy i mniejszy w gimnazjach, to należałoby się spodziewać znacznie gorszych ocen w szkole powszechnej niż średniej.

Tymczasem jest przeciwnie. Nie wiadomo, czy można to zjawisko tłumaczyć większą umiejętnością nauczycieli szkół powszechnych do dostosowywania się do umysłowości dzieci na tym stopniu, czy też znacznie większą surowością w ocenianiu uczniów przez nauczycieli szkół średnich, którzy w poczuciu odpowiedzialności, że uczniów mają doprowadzić do wyższych studiów, stawiają większe wymagania, podczas gdy nauczyciele szkół powszechnych chcą uczniom ułatwić wejście w życie i wiadomości ich i postępy w nauce oceniają pod kątem użyteczności i praktycznego zastosowania w życiu na tych stanowiskach, które uczniowie zajmą.

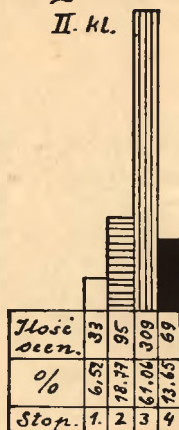
Wkażdy razie trudno dopatrzeć się w tem zestawieniu „jednolitości szkoły“.

## 6. Zestawienie ocen z 3-ch przedmiotów z uwzględnieniem płci, szkół oraz tylko szkół.

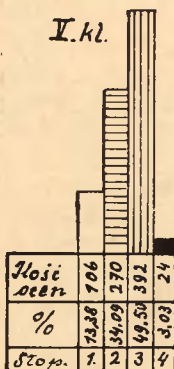
Szkoły średnie: Chłopcy uzyskali 6.03% b. dobrych, 19.34% dobrych, 62.51% dostatecznych, 12.12% niedostatecznych, dziewczęta mają not b. dobrych o 10.55%, dobrych o

# Wykres IV.

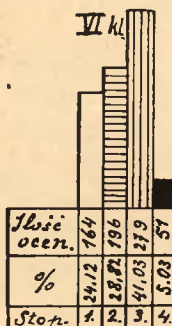
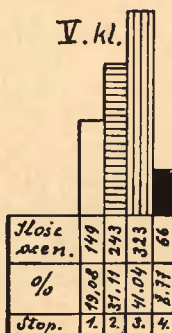
## Szkoły średnie



## Szkoły powszechne



Dziewczęta



Chłopcy

10.66% więcej od chłopców, dostatecznych prawie o 20% mniej, niedostatecznych o 1.53% mniej.

**Szkoły powszechne.** Postępy chłopców są lepsze od postępów chłopców w szkołach średnich. Przewyższają oni uczniów gimnazjalnych prawie o 9% w notach bardzo dobrych, o 12% w notach dobrych, mają natomiast not dostatecznych prawie o 20% mniej, niedostatecznych o 1.25% mniej. U dziewcząt w szkołach powszechnych przedstawiają się oceny najlepiej, zarówno w stosunku do dziewcząt szkół średnich, jakoteż chłopców szkół powszechnych i średnich. Wykazują one bowiem w stosunku do dziewcząt szkół średnich b. dobrych o 6.68% więcej, dobrych o 4.25% więcej, dostatecznych mniej o 8.44%, a niedostatecznych mniej o 2.59%. W stosunku do chłopców szkół powszechnych mają b. dobrych więcej o 8.3%, dobrych więcej prawie o 3%, dostatecznych zaś mniej o 8.36%, niedostatecznych mniej o 2.87%. W stosunku do chłopców szkół średnich mają b. dobrych więcej o 17.23%, dobrych o 14.91%, dostatecznych mniej o 28.02%, niedostatecznych mniej o 4.12%.

Ogólnie charakteryzując powyższe zestawienie trzeba zauważyć, iż na pierwsze miejsce pod względem najlepszych ocen wysuwają się dziewczęta ze szkół powszechnych, potem dziewczęta szkół średnich, następnie chłopcy szkół powszechnych, a na ostatnim miejscu zostają chłopcy szkół średnich. Przed chłopcami idą dziewczęta, przed szkołami średnimi szkoły powszechne, w których ocen b. dobrych i dobrych jest więcej o blisko 11%. Znowu znaczna różnica pod względem uzyskanych stopni między dziewczętami a chłopcami w obu kategoriach szkół i między uczniami bez względu na płeć obu szkół.

### *III. Końcowe uwagi.*

1. Postępy szkolne uzależnione są od różnych czynników, lecz w pierwszym rzędzie od zdolności tak ogólnych jak i szczegółowych. Zależność tę silnie podkreśla cały szereg autorów jak Nawroczyński, S. A. Courtis, L. M. Terman, W. Stern, B. R. Buckingham. Zależność postępów szkolnych od zdolności ogólnej uwidacznia się z definicji inteligencji (o ile dotyczy kwestji szkolnej), jaką podał Buckingham, po zanalizowaniu definicji Sterna: „...Inteligencja to uzdolnienie do uczenia się”. Wiliam Stern podaje po gruntownem rozpatrzeniu szeregu badań nad związkiem między inteligencją a postępami szkolnemi współczynnik korelacji 0.70.

Wpływ zdolności jakościowych uwidacznia się wyraźnie w postępach poszczególnych przedmiotów. Świadomość tej zależności stwarza rozmaite typy szkół, rodzi „szkoły na mia-



re“...., albowiem jak pisze Dr. M. Ziemnowicz: „Doświadczenie pouczyło, że nie można od osobnika wymagać funkcji, przewyższających jego możność działania w danym stadium rozwojowym, bez narażenia go na szkodliwe, często nieobliczalne następstwa“.

Z innych czynników, wpływających na postępy szkolne, wyliczę takie jak: pewne właściwości charakteru ucznia, jego stan zdrowia, zamożności, atmosfera intelektualna i moralna środowiska rodzinnego, organizacja szkoły, klasy, jakość programu, jakość metod nauczania. Kombinacja tych czynników różnie się układa i różnie się też odbija na postępach szkolnych, które syntetyczny zewnętrzny wyraz otrzymują w notach szkolnych, uzależnionych jeszcze od najrozmaitszych podstaw oceniania. Gdyby postępy szkolne zależały tylko od zdolności, a obecne oceny były dokładną miarą tych postępów, to wykresy nasze inaczejby wyglądały.

2. Problem równości wzgl. niższości uzdolnień dziewcząt względem chłopców jest oddawna rozpatrywany. Jedni jak Möbius, Helena Radomska-Strzemecka uważają je za niższe intelektualnie od chłopców, inni zaś, jak W. Stern lub Thorndike, uważają je na równi, wzgl. prawie na równi z chłopcami. Gdyby postęp zależał tylko od zdolności, a oceny były dokładnym wykładnikiem postępów, to wynikałoby z naszych wykresów, że dziewczęta są nawet zdolniejsze od chłopców. Tak jednak nie jest. Dla wyświeatlenia lepszych not u dziewcząt w naszych wykresach odwołam się na wyniki badań, przytoczone przez Bystronia, S. M. Studenckiego oraz Gustawa Schmidbergera. Otóż według Lippmanna mężczyźni przewyższają kobiety zdolnościami i zainteresowaniami matematycznymi, nadto niegrzecznością, lenistwem, nieskromnością, odwagą, rozproszoną uwagą (opinia nauczycieli); dziewczęta zaś przewyższają ich łatwością pisania, bujnością fantazji, szybkością elementarnego rachunku, nauką jęz. ojczystego, ortografii, religii, grzecznością, pilnością, skromnością, zamiłowaniem do porządku, stałością uwagi (opinia nauczycieli). Według Heymans'a dziewczęta górują jeszcze pamięcią ogólnej wiedzy wyniesionej ze szkoły i ambicją co do stopni klasyfikacji.

Schmidberger na podstawie badań nad 5006 chłopcami i 5455 dziewczętami dochodzi do następujących wyników, że „przynajmniej w wieku szkolnym i w pracy szkolnej należy przyznać dziewczętom większą pilność.“ „Jakkolwiek przewaga dziewcząt w uważaniu w szkole nie jest tak wielka, jak w pilności, to jednak uznać ją trzeba za dość znaczną.“

Wszystkie dotychczas przytoczone dane uzasadniają poniekąd odpowiedź, dlaczego w naszej ankiecie dziewczęta górują nad chłopcami, co do lepszych ocen z nauki religii, jęz.

polskiego a nawet rachunków. Bo jeśli dziewczęta górują nad chłopcami pilnością, uwagą, gorliwością, grzecnością, szybkością elementarnego rachunku, ambicją co do stopni klasyfikacji, a dalej jeśli się uwzględni nikotynizm chłopców, nawet pewien % alkoholizmu, to kombinacja tych czynników tłumaczy nam sprawę jasno.

Jednak są to wnioski tylko do pewnego stopnia usprawiedliwione. W stosunku do oceniania dziewcząt należy jeszcze inne czynniki wziąć pod rozwagę. Niewątpliwie, że pilność i obowiązkowość są momentami bardzo ważnymi w ocenie postępu, ale poza oceną na podstawie obiektywnej, o ile o takiej przy obecnym systemie klasyfikowania może być mowa, działają tu czynniki irracjonalne, które wpływają na łagodniejszą ocenę pracy dziewcząt. W pierwszym rzędzie ich grzeczność, łagodność, która zawsze pozyska nauczyciela i każe oceniać w nastroju przychylnym a więc i wyrozumiałym. To moment działający zarówno na nauczycielki-kobiety, jak i nauczycieli-mężczyzn. A ponadto w odniesieniu do nauczycieli mężczyzn można jeszcze podkreślić wpływ płci. Nawet gdy zupełnie wyeliminujemy pierwiastek erotyczny, jako element oceny, chociaż niekiedy może i on mieć pewne znaczenie, to pozostanie jeszcze zawsze stosunek silnego, za którego się uważa mężczyznę, do słabego, jaką jest w oczach mężczyzny każda dziewczynka. Budzi się więc nawet podświadomie potrzeba i pragnienie ochrony osoby słabej, dania jej pomocy w sytuacji ciężkiej, a w następstwie tego nieco więcej wyrozumiałości i łagodności. Gdy jeszcze przypomnimy płacliwość dziewczęcą, to możemy prawie napewne twierdzić, że nie tylko przy równych zdolnościach chłopców i dziewcząt — o wyższości zdolności dziewcząt nad chłopcami mowy niema — ale nawet przy niższości ich zdolności wypadałyby ich oceny łagodniej.

Zresztą jeszcze jeden moment należy podkreślić; rozwój intelektualny dziewcząt w okresie przed dojrzewaniem jest szybszy niż u chłopców, więc łatwiej mogą podolać programowi, który dla obu płci jest jednaki.

W każdym razie rozpiętość ocen chłopców i dziewcząt na korzyść dziewcząt powinna by prowadzić do szczegółowszych badań, opartych na naukowych podstawach.

3. W ocenianiu postępów uczniów króluje na całej przestrzeni subiektywizm, znakomicie ujęty przez amerykańskiego pedagoga N. J. Lennes'a, którego cytuję za W. Lietzmannem: „Ci sami uczniowie otrzymują różne noty w różnych szkołach, różni nauczyciele oceniają różnie te same zadania. Tensam nauczyciel ocenia tęsam pracę w różnych czasach różnymi notami“. Bardzo ciekawe na to dowody podaje O. Döring oraz Burdette Ross Buckingham. W Seminarjum Psycholo-

gicznym I. P. w Katowicach zebrano również analogiczny materiał w tej sprawie. Powodem tego stanu rzeczy są rozbieżności w interpretowaniu takich pojęć, jak zachowanie się, pilność, uwaga, porządek zewnętrzny, rozbieżność co do wartości poszczególnych działów jednego przedmiotu wzgl. poszczególnych przedmiotów, ocenianych wspólną notą, rozbieżność co do wartościowania ogólnego wyniku na podstawie ocen z poszczególnych przedmiotów, brak uwzględnienia warunków pracy umysłowej tak ucznia jak i nauczyciela, brak ściśle określonych wymagań ilościowych i jakościowych co do opanowania poszczególnych przedmiotów według programów urzędowych dla poszczególnego stopnia skali ocen; dalsza przyczyna tkwi w uśposobieniach nauczycieli: jedni oceniają optymistycznie, inni pesymistycznie, a jeszcze inni są chwiejni. *Najważniejszym atoli źródłem niedomagania jest brak ustalonej sposobem naukowym jednostki mierniczej do oceniania postępów szkolnych.*

Subiektywizm w ocenianiu jest piętą Achilleśską tak w życiu szkolnym jak i w życiu starszego społeczeństwa. Konsekwencje ujawniają się nieraz we formie tragicznej. Zaczęła się więc praca w kierunku zracjonalizowania podstaw oceniania drogą stworzenia testów rozwojowych, specjalnych zdolności, testów wiadomości i t. d. W pracy tej pomagają mniej lub więcej wydawnictwa także nauczycielstwo i władze szkolne, aby zobiektywizować sąd nauczyciela. Rola nauczyciela w ocenianiu uczniów mimo naukowych środków oceniania nie zniknie: światły, wysubtelniony psychologicznie sąd jego będzie uzupełnieniem oceny, opartej na podstawach naukowych. Podstawy oceniania musiały się odbić na naszych wykresach, ze zmianą tych podstaw nastąpiłaby zmiana wyglądu wykresów.

Rozpiętość urzędowej skali ocen była i jest różna w poszczególnych krajach i to tak w dziedzinie szkolnej jak w życiu zawodowym starszego społeczeństwa.

W najnowszych czasach uwidacznia się w szkolnictwie dążność do wprowadzenia skali ocen, umożliwiającej rozdział ocen według krzywej Gauss'a. Około tego zagadnienia toczy się walka: „Teoretyk przyjmuje niejednokrotnie, że rozkład not według krzywej Gauss'a został udowodniony przez doświadczenie. Praktyk znowu wierzy zwykle, że teoria udowodniła fakt, że skala ocen układa się według krzywej Gauss'a. Ostatnie jest napewno niesłuszne, pierwsze jest słuszne tylko do pewnego stopnia. Z błędnego koła wydziemy, gdy zgodzimy się na żądanie, że skala cenzur powinna się stosować do krzywej Gauss'a.“ Najstosowniejsza ilość stopni w skali ocen odpowiadać więc powinna liczbie nieparzystej, wzgl. parzystej takiej, z której możnaby otrzymać nieparzystą. Rozdział procentowy na poszczególne stopnie jest różny: np. skali 3-stop-



niowych 25%, 50%, 25%, skali 5-stopniowej 3%, 22%, 50%, 22%, 3%; albo 5%, 20%, 50%, 20%, 5%, albo 10%, 20%, 40%, 20%, 10%. W praktyce procentowy rozdział ocen na stopnie poszczególne miał, ma i mieć będzie mniejsze lub większe odchylenia w zależności od czynników, o których już była mowa. Na dowód tego przytoczę odchylenia, jakie otrzymali na podstawie cenzur szkolnych: Bobertag, stosując skalę 3-stopniową: 25.7%, 50%, 23.5% i H. Wilhelm, stosując skalę 5-stopniową: 2%, 20%, 48%, 22%, 8%.

O znaczniejszem odchyleniu wspomina B. Nawroczyński omawiając wyniki ankietowego badania cenzur uczniów lipskich przez Instytut psychologii eksperymentalnej. W każdym razie odchylenia te nie są istotne i nie osłabiają żądania dostosowania skali ocen do krzywej Gauss'a.

Wykresy nasze wskazują anormalne załamanie się krzywej po prawej stronie. Wielka ilość not dostatecznych i ogromny spadek not niedostatecznych, a zatem ostre ścięcie krzywej uzdolnień, jakkolwiek przejście powinno być bardzo łagodne. Każdy nauczyciel odczuwa też przy klasyfikacji, jak wielką rozpiętość ma nota dostateczna; jest ona czasami prawie równa „dobrej“, gdy określa jednolite postępy pilnego, średniego ucznia, ale jest także równa prawie nocie niedostatecznej, gdy jest wynikiem ostatnich egzaminów, poprawek a często próśb i aktu łaski. Należałoby więc między stopień dostateczny i niedostateczny koniecznie wstawić notę pośrednią, coś jak „słabo“, „miernie“ — o nazwę tu nie chodzi — która charakteryzowałaby lepiej ucznia i jego postępy. Minimalna ilość „miernych“ not pozwalałaby go jeszcze promować, przy większej ilości musiałby uczeń w klasie pozostać na rok drugi.

A zatem jako wynik analizy ocen uczniów na dość dużym porównawczym materiale należy także podnieść żądanie zmiany skali ocen z czteroczęłkowej na pięcioczęłową, gdyż ona odpowiada psychologicznemu rozmieszczeniu uzdolnień w każdej grupie społecznej.

4. Wnioski. Obliczenia statystyczne, porównawcze zestawienie otrzymanych wyników, wreszcie plastyczny obraz, który dają wykresy, pozwalają nam z pracy tej wysnuć następujące wnioski:

a) Istnieje ogromna nierównomierność oceny postępów w nauce religii i innych przedmiotów na korzyść nauki religii.

b) Istnieje ogromna nierówność oceny uczniów szkoły powszechnej i średniej, na korzyść szkoły powszechnej, przy czem wszelkie rzeczowe argumenty kazałyby przypuszczać, że powinno być przeciwnie. Stan ten świadczy, że niema „jednolitości“ szkolnictwa mimo zbliżonych prawie do równości programów naukowych.

c) Istnieje ogromna nierówność oceny postępów dziewcząt i chłopców na wszystkich stopniach szkolnych, chociaż logiczna stąd konkluzja o wyższości uzdolnień dziewcząt nie znajduje potwierdzenia w znanych faktach.

d) Wobec tego, że subiektywna ocena postępów ucznia ze strony nauczyciela nie daje gwarancji obiektywnej słuszności, należy dążyć do stworzenia egzaminów obiektywnych (testów), które pozwalałyby kontrolować i uzupełniać sąd nauczyciela.

e) Ponieważ czterostopniowa skala ocen nie odpowiada psychologicznemu rozmieszczeniu uzdolnień w społecznych grupach, które poza najliczniejszą grupą średnich uzdolnień wykazują prawie równomierny spadek zarówno w stronę nadnormalnych jak podnormalnych uzdolnień, przeto należałoby dążyć do wprowadzenia skali ocen o nieparzystej ilości stopni, najlepiej pięciostopniowej.

## III.

FRANCISZEK JANOCHA

**Badania nad pojęciami czasowymi u dzieci upośledzonych umysłowo.\*)**

Zbadano dzieci pięciu klas szkoły specjalnej dla umysłowo upośledzonych w Katowicach (64 dzieci).

## Zestawienie 1.

	Kl. I	Kl. II	Kl. III	Kl. IV	Kl. V
a) Ilość dzieci według klas:	16	13	12	13	10
b) wiek inteligencji:	3,2—6,6	5—7,2	6,8—8	7,2—9,8	8,2—11,4
c) przeciętny wiek inteligencji:	4,10	6,9	7,2	8,8	9,2
d) iloraz inteligencji:	42—72	42—69	48—72	56—82	62—88
e) przeciętny iloraz inteligencji:	56	57	57	69	74
f) przeciętny wiek życia:	8,6	9,1	11,5	12,6	13,1

Kwestjonariusz ułożony do badania pojęć czasowych zawierał 31 pytań, a mianowicie pytania: 1—8 z zakresu czasu relatywnego, 9—13 czasu absolutnego, 14—20 czasu zajętego, 21—23 czasu połączonego z przestrzenią, 24—28 czasu wypełnionego pracą dziecka lub nauczyciela i 29—31 porównania pojęć czasowych.

## Kwestjonariusz:

1. Jak ię nazywał dzień wczorajszy?
2. Jak się będzie nazywał dzień jutrzejszy?
3. Jaki dzień był przedwczoraj?
4. Jaki dzień będzie pojutrze?
5. Wyobraź sobie, że dziś jest środa. Jak się nazywa wczoraj od środy?
6. Wyobraź sobie, że dziś jest środa. Jak się nazywa jutro od środy?
7. Wyobraź sobie, że dziś jest środa. Jaki dzień jest przedwczoraj od środy?
8. Wyobraź sobie, że dziś jest środa. Jaki dzień jest pojutrze od środy?
9. Ile dni ma tydzień?
10. Ile dni ma miesiąc?

\*) Badania nad normalnymi dziećmi w szkole powszechnej, służące w niniejszej pracy do porównania z dziećmi umysłowo upośledzonymi, przeprowadził kierownik szkoły powszechnej.



11. Ile dni ma rok?
12. Ile tygodni ma rok?
13. Ile miesięcy ma rok?
14. Jak długo musisz czekać od obiadu do obiadu?
15. Jak długo śpisz?
16. Jak dawno chodzisz do szkoły?
17. Jak długo będziesz chodził do szkoły?
18. Jak dawno jest od początku roku szkolnego?
19. Jak dawno jest po gwiazdce?
20. Jak długo musisz czekać do wielkich wakacji?
21. Jak długo idziesz do domu ze szkoły?
22. Jak długo idziesz do kościoła z domu?
23. Jak długo idziesz do parku z domu?
24. Jak długo trwało zajęcie? (30')
25. Jak długo pracowaliście? (60')
26. Jak długo rysowałem? (nauczyciel rysuje przez 7')
27. Jak długo oglądałeś obrazek? (eksponowany przez 30'')
28. Jak długo trwała zabawa? (10')
29. Co trwa dłużej, 3 lata czy 5 miesięcy?
30. Co trwa dłużej, 2 miesiące czy 4 tygodnie?
31. Co trwa dłużej, 5 tygodni czy 8 dni?

Ilość rozwiązanych dobrze pytań w stosunku do wieku inteligencji przedstawia tabela 1.

Mamy możliwość zestawienia wyników badania w szkole specjalnej z szkołą powszechną w Bielszowicach. Badano dzieci tym samym kwestionariuszem. Kl. I i III szkoły powszechnej. Na 31 testów rozwiązano przeciętnie:

	w szkole specjalnej	w szkole powszechnej
Kl. I	4,4	14
Kl. II	10,5	nie badana
Kl. III	15,7	27
Kl. IV	21,2	nie badana
Kl. V	26,8	nie badana

Kl. I szkoły powszechnej w Bielszowicach z przeciętnym wiekiem inteligencji 7,4 odpowiada w przybliżeniu kl. III szkoły specjalnej z przeciętnym wiekiem inteligencji 7,2. Wyniki badań są także bardzo zbliżone:

Kl. III specjalna

15,7

Kl. I powszechna

14

Klasie III szkoły powszechnej z wiekiem inteligencji 8,9 odpowiada pod względem wieku inteligencji kl. IV szkoły specjalnej z wiekiem inteligencji 8,8. Przeciętna rozwiązanych testów stawia ją na poziom kl. V szkoły specjalnej.

Kl. III powszechna

27

Kl. V specjalna

26,8

Wynika stąd, że najwyższa klasa szkoły specjalnej (V) równa się pod względem zakresu pojęć czasowych kl. III szkoły powszechnej.

### Zestawienie II.

Ilość rozwiązanych testów w stosunku do W. I.  
(wieku inteligencji).

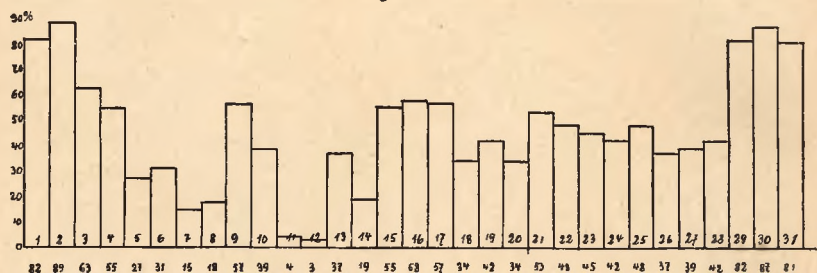
Nr. testu	I l o ś ć   d z i e c i										
	4	5	8	18	5	17	5	1	1		
	3-4 I	4-5 I.	5-6 I.	6-7 I.	7-8 I.	8-9 I.	9-10 I.	10-11 I.	11-12 I.		
1	1	1	6	16	5	17	5	1	1	53	
2	1	2	7	18	5	17	5	1	1	57	
3			2	12	4	15	5	1	1	40	
4	1		3	7	4	15	5	1	1	37	
5				3	2	7	4		1	17	
6				2		12	5		1	20	
7					1	3	4	1	1	10	
8						6	4	1	1	12	
9			3	7	4	14	5	1	1	35	
10			1	4	1	12	5	1	1	25	
11						2	1			3	
12						2				2	
13				2	2	14	4	1	1	24	
14				2	1	5	3	1	1	13	
15			4	7	4	11	5	1	1	33	
16	1		3	9	3	14	5	1	1	37	
17				7	5	15	5	1	1	34	
18				4	3	9	4	1	1	22	
19			4	6	4	9	4	1	1	29	
20				5	2	10	4		1	22	
21			3	8	4	12	5	1	1	34	
22			1	7	2	14	5	1	1	31	
23		1	1	6	3	12	4	1	1	29	
24		1	5	7	2	8	4	1	1	29	
25	1	1	4	8	3	13	2		1	33	
26				4	2	12	4	1	1	24	
27				3	1	14	5	1	1	25	
28			1	2	3	15	5	1	1	28	
29		4	4	16	5	17	5	1	1	53	
30	3	4	7	13	5	17	5	1	1	56	
31		4	3	16	5	17	5	1	1	52	

Na podstawie analizy i porównania wykresów dochodzimy do następujących konkluzyj:

1. Wykresy I, II i III przedstawiają ilościowe rozwiązanie poszczególnych testów w szkole specjalnej. Dzieci mają już dobrą orientację odnośnie do dnia przeżytego i następnego i dobrze odpowiadają na trzy ostatnie pytania. Największe trudności przedstawiają wiadomości, dotyczące ilości dni w miesiącu i tygodni w roku.

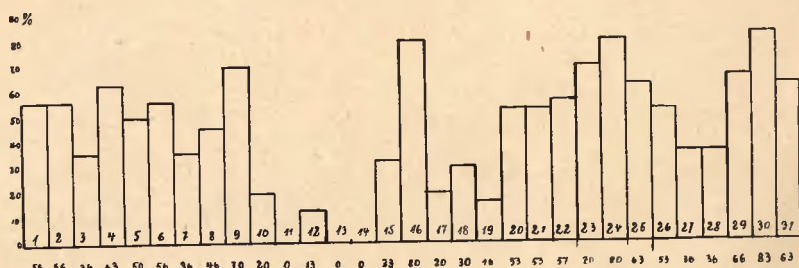
Porównanie tych wykresów wykazuje, że te pytania są trudne również dla dzieci normalnych; natomiast uderza różnica między dziećmi normalnymi a niedorozwiniętymi odnośnie do pytań 5—8. Zorientowanie się w sytuacji czasowej tylko wyobrażonej sprawia dzieciom ze szkoły specjalnej o wiele większe trudności. Można by przypuścić, że podczas gdy inne pojęcia czasowe zdobywa dziecko mniej lub więcej przez rutynę, pytania 5—8 wymagają zbyt dużego wysiłku myślowego,

Wykres I.



I. Rozwiązanie 31 testów w szkole specjalnej dla umysł. upośledzonych w Katowicach.

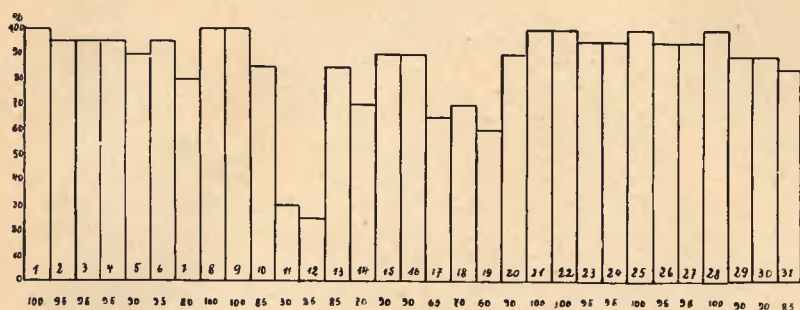
Wykres II.



II. Rozwiązanie 31 testów w kl. I szkoły powszechnej w Bielszowicach.



Wykres III.

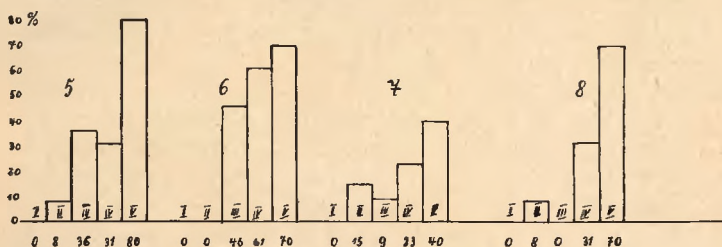


III. Rozwiązanie 31 testów w kl. III. szkoły powszechnej w Bielszowicach (w %).

na który dzieci ze szkoły specjalnej przeważnie już nie stać. Powolny rozwój pod tym względem w szkole specjalnej ilustrują pozycje wykresu IV.

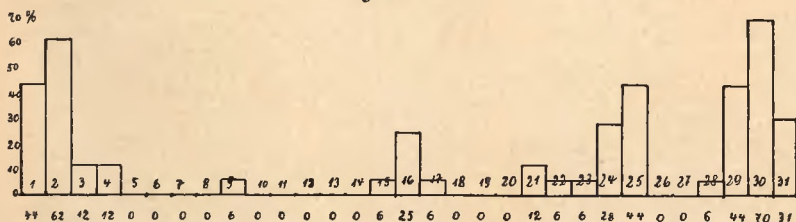
2. Wykresy V i VI. Porównanie tych wykresów wykazuje, jak bardzo pojęcia czasowe ulepszają się w czasie nauki szkolnej w szkole specjalnej i jak bardzo są one zależne od inteli-

Wykres IV.



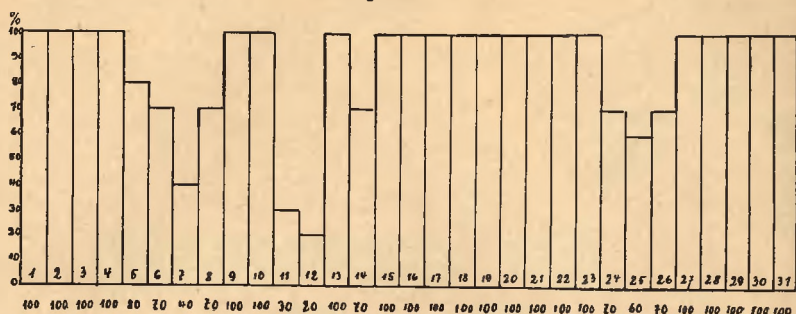
IV. Rozwiązanie testów 5, 6, 7, 8 (czas relatywny od dnia dowolnego) przez kl. I do V szkoły specj. dla umysł. upośledzonych w Katowicach.

Wykres V.



V. Rozwiązanie 31 testów w kl. I szkoły specj. dla umysłowo upośł. w Katowicach.

Wykres VI.



VI. Rozwiązanie 31 testów w kl. V szkoły specjalnej dla umysłowo upośledzonych w Katowicach.

gencji. Kl. V szkoły specjalnej opanowała już prawie wszystkie pojęcia czasowe, objęte naszym kwestionariuszem. Klasa I nie ma ich prawie wcale. — Zrozumiemy to doskonale, zdając sobie sprawę z tego, że wiek inteligencji w kl. I wynosi od 3,2 do 6,6, a w klasie V od 8,2 do 11,4.

Tabela VI świadczy w każdym razie o tem, że nauka w szkole specjalnej wyrabia nawet w dzieciach o ilorazie inteligencji (od 4,2—8,8) znacznie obniżonym pojęcie czasowe, że rozwija umysł pod tym względem; jednym słowem nie idzie na marne.

# PRÓBY PSYCHOLOGICZNEGO ZBLIŻENIA SIĘ DO UCZNIÓW

Spostrzeżenia nadsyłane przez nauczycieli szkół śląskich.

---

Dr. HELENA SPOCZYŃSKA.

## Jak dzieci oceniają swe postępowanie?

(Z doświadczeń wychowawczych na terenie II klasy miejskiego gimnazjum żeńskiego t. zw. „Związku Przyjaciółek“ w Król. Hucie.)

### I. Konkurs samodzielności w dobrym uczynku.

Pracę wychowawczą oparłam na samowychowywaniu się dziewcząt, ograniczając moją rolę do poddawania inicjatywy i do współpracy. Staram się wykręcić i wyzyskać indywidualizm wychowanek, aby je poznać dokładnie. Przyczynkiem do poznania myślenia dzieci i ich wartościowania czynów jest następujące doświadczenie:

W „Czynie młodzieży Czerwonego Krzyża“ przeczytaliśmy o samodzielności chłopców w dobrych uczynkach podczas jakiejś krótkiej przerwy w nauce. Niektóre dziewczynki zaproponowały, żeby także klasa II w czasie ferij półrocznych spróbowała swej samodzielności w dobrych uczynkach. Podniętą więc była lektura.

Na pierwszym zebraniu gminy klasowej po ferjach wypowiadały się dziewczynki na temat dobrych uczynków, spełnionych w dniach wolnych a następnie odbyło się głosowanie nad najlepszym uczynkiem, przyczem wymagałam umotywowania.

Mimo wielkiego zapału do projektu nie wszystkie dziewczynki się wypowiedziały. Na 44 uczenice 8 oświadczyło, że „nic dobrego nie zrobiły“ lub że „nie chciało się im o tem pamiętać“.

W głosowaniu jednak brały udział wszystkie uczennice i wyróżniły następujące czyny:

a) 29 głosami: chodzenie codzienne mimo 2-kilometrowej odległości i mrozu z mlekiem do chorej dziewczynki;

b) 27 głosami: spełnione postanowienie, żeby nie gniewać mamusi (odnosiło się to do bardzo popędliwej dziewczynki);

c) 25 głosami: „z dobrej woli“ czytanie książki dla służącej i pomaganie jej w maglowaniu bielizny;

d) 24 głosami: sprowadzenie kaleki ze schodów, pożyczanie sanek dzieciom, podarowanie sukienki biednej dziewczynce;

e) 23 głosami: podarowanie butów żebrakowi, pomoc matce i siostrze w pracy domowej;



f) 20 głosami: opieka nad zbłąkanym dzieckiem, postanowienie „być dobrą i nie gniewać mamusi”;

g) 18 głosami: posługi przy chorej babci, ulżenie jej cierpieniom przez odwiedziny, czytanie, rozmowę, pocieszanie.

h) Prócz tego jako dobre uczynki podano: karmienie ptasząt, opiekowanie się bezdomnymi psami i kotami, interwenjowanie u policjanta, gdy woźnica znęcał się nad koniem. Najczęściej sprzątano za matką lub służącą bez ich wiedzy, aby im sprawić miłą niespodziankę, zdobywano się na uprzejmość wobec rodzeństwa, sąsiadów, przewożono dzieci biedne z ulicy na saneczkach.

Motywy podawane przy tem wartościowaniu są naogół bardzo ubogie; oszczędna, prawie skąpa córka gospodarza podkreśla dawanie mleka darmo, inna chodzenie codzienne „w takiej słońcu i śniegu i w zimie i tak daleko” (opinja bardzo biednej dziewczynki). Inne opinie podkreślały „dobrą wolę”, pomaganie biednym, kalekom, bezdomnym choćby zwierzętom, chęć opanowania się i uprzejmości.

O samym konkursie wyrażały się dziewczynki z wielkim entuzjazmem, postanawiały „zawsze spełniać dobre uczynki”, tak „rozumieć samodzielność”. Wniosek, żeby najlepszy czyn nagrodzić upadł, bo „nie było czynu do nagrodzenia”, bo „nie trzeba robić dobrze dla nagrody”.

## II. Inne konkursy.

Na jednym z pierwszych zebrań „Związku Przyjaciółek” poddałam projekt konkursu na najlepszą koleżankę. Na życzenia klasy, wypowiedane w ciągu półroczu, wyłoniły się nadto konkursy na najlepszą ogrodniczkę (dbałość o kwiaty w klasie), porządkową, „oszczędniczkę” (w związku z propagandą oszczędności w szkole). W konkursie mogła brać czynny udział każda uczenica, chętna do najlepszego działania w danym zakresie. Każda uczenica mogła też brać udział w kilku lub wszystkich konkursach równocześnie.

Przy końcu roku klasa wysunęła kandydatki do konkursów a klasa przez głosowanie miała wyróżnić najlepsze. Głosowanie z umotywowaniem było pisemne, obliczenia przeprowadziły 3 dziewczynki z moją pomocą.

Na 44 uczennic głosowało tylko 34, reszta była nieobecna w szkole lub wstrzymała się z innych względów od głosowania. Najwięcej rozstrzelone były głosy nad „dobrą koleżanką”. Najwyższa ilość głosów, która padła na jedną kandydatkę, była 10; najlepsza ogrodniczka dostała 25 głosów, najlepsza gospodyni 21 (druga kandydatka 10), najlepsza oszczędniczka 13.

Motywy głosowania. — Najlepsza koleżanka: M. jest najlepszą, bo zawsze odpowiada, gdy ktoś ją pyta, wchodząc do klasy, wita koleżanki hasłem „Naprzód”; T. ma dobre serce, każdemu odpowiada i pomaga, żadnej koleżance nie zrobi przykrości, nie robi plotek, nie powie złego słowa, była zawsze dobra. Podobnie ocena koleżanki S.; natomiast P. nie jest zazdrosna, z wszystkimi się dzieli

tem, co ma, żeby nie zrobić przykrości; R. (choć jest córką inżyniera kopalni) nie odsuwa się od koleżanek, z każdą rozmawia, nie klóci się, jest grzeczna, pilna, cicha. Inna jeszcze pociesza w smutku, pomaga w trudnościach, każdemu życzy dobrze.

Najwięcej przemawiały do przekonania niekłócenie się, życzliwość, pomoc, nie pysznienie się, a zatem zalety, które ułatwiają współżycie i nie dają odczuć „niższego“ pochodzenia czy gorszego stanu majątkowego.

Najlepsza ogrodniczka — głosów 25; kwiatami stroi ołtarzyk, kwiaty trzyma w porządku, daje świeżą wodę kwiatom, kurz z liści wyciera; kwiatów było zawsze dużo. Ogrodniczki zmieniały się co miesiąc.

Jedna głosowała, że „żadna“ nie była najlepszą, widocznie zawieść nie pozwoliła jej na pochwałę.

Najlepsza porządkowa. Porządkowe zmieniają się co tydzień, czasem co dwa tygodnie. Najlepsza K., gdyż katedra i cała klasa była utrzymana czysto, na katedrę i do szafy przyniosła papier czysty, tablica była zawsze czysta. Dbała o wietrzenie klasy, zdobiła klasę za własne pieniądze, wydała 2 zł na papier, ołówek, rączkę, pióra; dziennik leżał na swoim miejscu. Pani nigdy się nie gniewała, lecz cieszyła się z porządku.

Najlepsza oszczędniczka. S. (umie oprawiać książki i czyni to za małym wynagrodzeniem w introligatorni harcerskiej) jest bardzo biedna, a dużo oszczędziła, gdyż połowę zapłaty za oprawę książek daje mamusi a połowę składa na oszczędności. Niektóre rzeczy sama sobie sprawia, składa oszczędności na imieniny tatusia. Nigdy nie kupiła sobie cukierków.

### III. Charakterystyka konkursów.

Celem konkursów było: rozbudzenie samodzielności wśród dziewczyn, podniecenie woli, uczucia, wywołanie celowego działania, oddziaływanie na wyobraźnię, poznanie swoich wychowanek. Nagroda proponowana miała być symbolem konsekwentnego działania.

W konkursie samodzielności wysunięto na plan pierwszy czynny zewnętrzny raczej, o charakterze społecznym jak: pomoc chorym, nieśczęśliwym, opieka nad zwierzętami, praca za służącą i czytanie jej książki. Na drugim miejscu znalazły się uczynki, kształcące charakter, jak dobre postanowienie, wyrzeczenie się łakoci. Zaimponowała wytrwałość, pokonanie dalekiej drogi. We wszystkim uderza realizm i utylitaryzm właściwy temu wiekowi dziecka.

Przy ocenianiu dobrej koleżanki punktem wyjścia oceny były: dobra dla mnie i dobra dla innych; dlaczego dla mnie, dlaczego dla innych.

Dla mnie: „nie powiedziała mi nic złego, w zgodzie jesteśmy, nie kłócimy się, nie gniewamy, mówiła prawdę, pomagała w zadaniu, bo mi dała wszystko, była mi najlepszą, pocieszyła i pomagała w trud-

nościach, pomagamy sobie (wymiana usług) w zadaniach, upomina, gdy są papierki, nie sprawiła mi przykrości“.

Dla klasy: „koleżeńska, nie zazdrości, nie kłamie, uczynna, pomaga innym w zadaniach, grzeczna, przystępna, każdej odpowie (choć jest córka inżyniera) (pochwała demokratyzmu), grzeczna, pilna, cicha, nie odpowiada po grubiańsku, nie gniewa się, daje dobry przykład, pilnie się uczy, pociesza w smutkach, życzy każdemu dobrze, jest życzliwa, dzieli się wszystkim, przywita hasłem „Naprzód“, nie lubi klachy (plotek), nie odpędza koleżanki, opryskliwych słów nie mówi“.

W sumie bardziej cenione zalety współzycia z klasą niż z jednostką.

W ocenie „ogrodniczek“ wzięły pod uwagę: ilość starań, realny wynik tych starań — ołtarzyk, odczucie estetyczne „ładny, brzydki“ i wysilek woli — „codzień zmieniała wodę, codziennie po południu przychodziła i podlewała kwiatki“.

Najlepsza gospodyni ta, która otwierała okna (echo naszych rozmów z zakresu higieny), czystość klasy, ofiara pieniężna w tym celu (kupno papieru) i „łagodnie nawoływała do wyjścia z klasy na przerwę“, a więc umiejętność współzycia posiada.

„Oszczędniczka“ biedna, sierota, a oszczędza, zarabia na oprawie książek, wyrzeka się słodczy. Brały pod uwagę ilość i jakość oszczędzanej, pomyliły się co do K., bo jest bardzo skąpa, nietylko oszczędna, powinna za jakość oszczędzania być na pierwszym miejscu śl.

T., która otrzymała najwięcej głosów jako najlepsza koleżanka, istotnie jest taka. Zaznaczyła to jeszcze klasa w ten sposób, że wybrała ją na przewodniczącą Związku Przyjaciółek.

W życiu klasy w ciągu roku zaznaczało się współzawodnictwo w dobrem, myśl o klasie jako zbiorowości, naśladownictwo dobrych czynów, próba usunięcia wad indywidualnych lub wobec zbiorowości. Pomocą w tem były dyskusje na te tematy, prowadzone na zebraniach klasy, lektura książek i czasopism dla młodzieży i pamięć o konkursach. Przy rozstrzyganiu konkursów zaznaczyło się indywidualne podejście do wartości, trafne odczucie braków życia zbiorowego, ocena wysoka cnót, których się samemu nie posiada lub tęskni za zmianą na lepsze we współzyciu z koleżankami. Nie chciały jednak nagród, dlatego że głosy były dość rozstrzelone; żadna nie zdobyła absolutnej większości, a może troszeczkę z zazdrości, żeby inne nie były wyróżnione. Zaproponowały jednak później, żeby trzy dziewczynki zostały wyróżnione przez wpisanie do Złotej Księgi klasy, ufundowanej przez kilka dziewczynek.

Wogóle sędzę, że o ile konkursy interesują dzieci, to można je z powodzeniem stosować jako środek pedagogiczny.



W. BOREŁOWSKI.

## WIZYTA W AKADEMJI PEDAGOGICZNEJ W BYTOMIU

---

W dniu 15 stycznia wyjechałem do Bytomia, by z ramienia Instytutu Pedagogicznego w Katowicach oddać wizytę Dyrektorowi tamtejszej Akademji Pedagogicznej. Uprzejme przyjęcie pozwoliło mi zapoznać się z ustrojem i pracą tej ciekawej uczelni.

Akademja (Pädagogische Akademie) w Bytomiu powstała w związku z powojennym ruchem w Niemczech, dążącym do zastąpienia seminarjów nauczycielskich nową, wyższą formą kształcenia nauczycieli. Ustrój jej opiera się na tezach teoretyka tego ruchu w Prusiech b. ministra oświecenia, prof. Beckera, który w programowej publikacji, wydanej w r. 1926 — „Die Pädagogische Akademie im Aufbau unseres nationalen Bildungswesens“ taki stawia cel i wymagania nowym zakładom kształcenia nauczycieli.

„Celem Akademji Pedagogicznej jest wykształcenie człowieka pełnowartościowego w duchu neohumanizmu. Jest to ideał wykształcenia harmonijnego, obejmującego ciało, duszę i jaźń. Nie spełniają tego zadania uniwersytety, kształcące jednostronnie intelekt. Dlatego należy zakłady kształcenia nauczycieli odłączyć od uniwersytetów (wręcz odmiennie niż w innych krajach związkowych, np. w Saksonji, Hamburgu i t. d.) i stworzyć samodzielne wyższe uczelnie.“

Tezy Beckera przyjęto i dziś na terenie Prus — istnieje 15 akademij pedagogicznych. Ponieważ w Prusiech szkoły powszechne mają charakter wyznaniowy, więc też i większość akademij ma to zabarwienie. Obok 12 ewangelickich (m. i. w Wrocławiu) i 1 symultannej istnieją 2 katolickie: w Bonn i Bytomiu.

Akademje pedagogiczne mają pełne prawa uczelni wyższych. Są zależne bezpośrednio od Ministerstwa, wykładowców, nie podlegających wizytacji, mianuje minister.

Bytomska Akademja mieści się w ładnym, dużym, niedawno powiększonym gmachu, mieszczącym się w dzielnicy willi, przy Gutenbergstrasse. Zarówno wygląd zewnętrzny, jak i wnętrze robi bardzo miłe wrażenie przez swój estetyczny, w współczesnym tonie utrzymany wygląd.

Przedstawiam się dyrektorowi, p. Dr. Abmeierowi. Od pierwszego rzutu oka rozpoznaje się w nim organizatora i działacza. Obok peł-

nienia funkcji dyrektora wykładu w Akademji historję i naukę obywatelską, a w nadobowiązkowym wykładzie mówi o Idei Ligi Narodów.

Akademja jest dwuletnia, studia prowadzone systemem semestralnym. Rok szkolny zaczyna się na wiosnę. Grupy wykładanych przedmiotów są następujące: 1. Pedagogika i jej nauki pomocnicze; 2. filozoficzno-socjologiczne wprowadzenie w życie współczesne; 3. praktyczne wykształcenie nauczyciela; 4. uzupełnienie wiedzy teoretycznej w zakresie przedmiotów szkoły powszechnej; 5. wykształcenie techniczno-artystyczne i wychowanie fizyczne; 6. wykłady i ćwiczenia dodatkowe w zakresie języka polskiego, w wykonaniu Konwencji Genewskiej.

Od początku I semestru zapoznaje się świeżo przybyłą młodzież ze szkołą, prowadząc ją do szkół. Na tej pogładowej znajomości opiera się wykład psychologii dziecka i przedmiotów pedagogicznych (obok pedagogiki, anatomja i biologja, pedagogika socjalna, higjena szkolna). Wykład tych przedmiotów pogłębia się przez socjologiczno-filozoficzne wprowadzenie w życie współczesne. Równocześnie prowadzi się wykształcenie estetyczne. Każdy student(ka) uczy się gry na jakimś instrumencie i rysunków (grafiki), oraz jednego z 4 działów robót ręcznych: pracy w drzewie, w tekturze, gospodarstwa domowego lub szycia. Już w II semestrze rozpoczyna się wykład dydaktyki poszczególnych przedmiotów. W III-cim przybywa praktyka pedagogiczna. Prócz tych obowiązkowych zajęć istnieje możność dobrowolnego pogłębiania wiadomości w jednym z przedmiotów wykładanych w szkole powszechnej, lub w języku polskim. Kto nie czuje się na siłach, nie jest przymuszony do tej pracy, w praktyce 90% studentów uprawia jakąś specjalność.

Metoda pracy w znacznej mierze polega na samodzielnej pracy w seminarjach. Do pomocy w pracy istnieje bardzo bogata, bo licząca 10.000 tomów biblioteka, zaopatrzona w najcenniejsze i najnowsze książki.

Co do poziomu studjów, to w ciągu kilkugodzinnej bytności mogłem stwierdzić ich nowoczesny, z ostatnimi postępami wiedzy zdążający kierunek. Wśród wykładowców jest 2 docentów uniwersytetu, Dr. Petzelt z Wrocławia dla pedagogiki, i pani Moers z Innsbrucka dla psychologii dziecka. Korytarze i sale, przyozdobione obrazami i akwafortami uczniów p. Schmialka, świadczą o jego zdolnościach pedagogicznych. Na wychowanie estetyczne, jak mię informował dyrektor, położono silny nacisk.

Najbardziej jednak charakterystyczną formą pracy Akademji Bytomskiej jest Heimat- und Volkskunde.

Celem tego wykładu i zajęć praktycznych, z nim połączonych, jest zapoznanie słuchaczy ze środowiskiem wiejskiem i zrozumienie ludu i współpraca z nim. Odbywa się to najpierw w formie teoretycznej w wykładach etnografji i etnologji śląskiej, a później przez zbiorowe wycieczki w teren, gdzie studenci przybywają z muzyką i śpiewem

i organizują przedstawienia, śpiewy i zabawy, w których sami też biorą udział.

Nie można nie pochwalić samego pomysłu jako formy przygotowania nauczyciela do działalności społeczno-oświatowej. Rzeczywista naukowa i pedagogiczna wartość takiego wykładu zależna jest oczywiście ściśle od nieuprzedzonego i uwzględniającego prawdziwy stan rzeczy przedstawienia etnograficznych i etnologicznych stosunków Śląska oraz szacunku dla ich polskiego charakteru i pochodzenia. Tylko wtedy może spełniać swą misję oparcie pracy oświatowej na swojskich pierwiastkach kulturalnych. Czy Heimatkunde w Akademii Bytomskiej spełnia tę rolę? Niestety musimy zwątpić.

Obok tej okazji zetknięcia się ze środowiskiem społecznym, kultywowana jest w Akademii inna forma pracy społecznej, a mianowicie organizacje charytatywne studentów. Tu na pierwszy plan wysuwa się Akademicka Konferencja św. Wincentego. To, że jako formę pracy społecznej wybrano organizację kościelną, pozostaje w ścisłym związku z wyznaniowym charakterem Akademii. Oprócz „Konferencji“ istnieje organizacja studencka „Studentenrat“ i korporacja. W czytelni studenckiej wyłącznie pisma społeczno-katolickie.

Seminarjum polskie prowadzi pan Mak. Biblioteka seminaryjna bogato zaopatrzona, liczy ok. 2000 tomów. Obok pełnych wydań dawnych i nowych pisarzy (Kochanowski, 3 wieszczowie, Żeromski, Sieroszewski, Strug, Biblioteka Narodowa), opracowania krytyczne literackie, a także fachowe z zakresu językoznawstwa.

Ogólna liczba słuchaczy wynosi 196. W tem  $\frac{1}{3}$  kobiet. Tylko 25% stanowią Górnoślązacy. Reszta napływa z całych Niemiec. Napływ kandydatów olbrzymi. Ostatnio na 640 kandydatów przyjęto zaledwie 50.

Na praktykę pedagogiczną położony jest bardzo silny nacisk. Jak wspomniano, hospitacje lekcyj w szkołach odbywają się od samego początku studjów. Punkt kulminacyjny praktyki stanowi 4-tygodniowa praktyka w szkołach pozamiejscowych. Każdy student prowadzi w tym czasie 2 razy w tygodniu całodzienne zajęcia szkolne. Jednogodzinnych lekcyj próbnych wogóle niema. Najczęściej hospitacje odbywają się w nowozbudowanej szkole powszechnej, kilkadziesiąt kroków od Akademii. Gmach zbudowany według najnowszych wskazań techniki.

Akademia bytomska posiada bezsprzecznie charakter nowoczesnej wyższej uczelni. Świadczy o tem poziom studjów, forma seminaryjna pracy, autonomia studencka. Stanowi dla niem. Górnego Śląska główny ośrodek naukowy i estetyczny.

Za gościnne przyjęcie chcę na tem miejscu złożyć p. Dyrektorowi Ahmeierowi i docentom Akademii serdeczne podziękowanie.



## OCENY KSIĄŻEK

---

Prof. U. J. Dr. Stefan Szuman: **„Badania nad rozwojem rozumienia obrazów o symbolicznej treści u dzieci i młodzieży.”** Nakładem Nauk. Tow. Pedagogicznego, Skład Główny. Książnica-Atlas 1931, str. 130.

Niezmordowany w swej pracy autor zajmuje się od dłuższego czasu badaniami nad fazami myślenia dziecka, nad wyrazem, jaki przybiera myślenie w jego rysunkach i twórczości, nad stopniowem rozwijaniem się rozumienia świata zewnętrznego i jego symbolicznej interpretacji. „Sztuka dziecka” (Książnica-Atlas 1926), „Rzeczywistość u dziecka” (Bibl. wych. Bluszczyński, Warszawa), „Obserwacje dotyczące t. zw. synkretycznego spostrzegania u dzieci” (Pol. Arch. Psych. 1927/8), „Pojęcie schematu w nowoczesnej psychologii” (Kwart. Filoz. 1928) i obecna większa rozprawa tego samego autora znaczą wysiłki, zamierzające do poznania głównych etapów myślenia dziecka i rozwoju jego rozumienia sztuki. Zasadnicze prace w tej dziedzinie John Dewey’a „How we think”, Piaget „Le raisonnement chez l'enfant” nie dotyczą tej najdziwniejszej dziedziny życia i odczucia symbolicznego. Symbolika niewątpliwie znacząco jest niezmierzanie w życiu dziecka i młodzieńca, wiemy o tem nieco więcej od czasu większego rozwoju psychoanalizy; ale niejednokrotnie tworzenie symboli dziecięcych, które są tylko ożywianiem świata otaczającego, aby go tem konkretniej przeżywać, mieszałyśmy z rzeczywistą symboliką, którą może tworzyć i rozumieć tylko dojrzały do abstrakcyjnego myślenia umysł.

Poznanie symbolicznego myślenia jest niezmierzanie trudne, nie tylko dlatego, że trudno znaleźć drogę do porozumienia z badanym, ale i dlatego, że często jest ono rezultatem całego życia podświadomego. Tem większą zasługą autora, że pokusił się o sformułowanie, czy dzieci rozumieją symbolikę obrazów, a jeżeli tak, od kiedy budzi się to zrozumienie. Niezmierzanie pomysłowo użył autor dla przeprowadzenia badania trzech obrazów, a raczej rycin (w tem jednej barwnej reprodukcji), które są bardzo wyraźnem stopniowaniem trudności w ujęciu symboliki. Pierwsza rycina to odbitka z „Płomyka”, przedstawiająca uwolnienie ptaszka z klatki przez chłopczyka, może być konkretnie ujęta i zrozumiana bez potrzeby szukania symboliki. Druga reprodukcja, wzięta z „Il. Kurjera Codz.”, przedstawiająca osobę z rękami okutymi kajdanami, nasuwa mimo swej mało estetycznej

konstrukcji wiele do symbolicznego tłumaczenia. Trzecia, reprodukcja obrazu Jacka Malczewskiego, natomiast jest zawila pod względem zrozumienia przez pewną ilość cech sprzecznych i nasuwa znaczne trudności do interpretacji nawet dla człowieka dojrzałego, a w każdym razie dopuszcza dowolną interpretację. Najwięcej zajęła autora interpretacja pierwszej i trzeciej ryciny; pierwszej przez swą prostotę w konstrukcji i jasną myśl, niekoniecznie zmuszającą do symbolicznej interpretacji, ostatnią właśnie przez swe skomplikowanie. Interpretacja drugiej ryciny mniej nasuwała materiału i mogła być krótko omówioną.

Materiał uczniów czerpał autor ze szkół powszechnych, męskich i żeńskich, gimnazjów męskich i żeńskich, obejmując młodzież od lat 7—20, więc w całej rozpiętości rozwoju. Ogółem poddanych było badaniu 1247 dzieci (obraz I — 276; II — 273; III — 698). Dzieci dostawały do rąk daną rycinę do dłuższej obserwacji i odpowiadały pisemnie na trzy pytania, zadawane sukcesywnie, w miarę skończenia odpowiedzi na poprzednie pytanie. Pytania „co przedstawia ten obrazek“, „czemu malarz obraz ten namalował“, „co znaczy ten obraz“ wymagały jako odpowiedzi opisu obrazka, jego interpretacji i wreszcie szukania symbolicznego wyjaśnienia, nie zawartego w samym opisie obrazka.

Odpowiedzi dzieci ujął autor w szereg tablicowych zestawień dla wykazania, kiedy zaczyna się symboliczne interpretowanie u dziecka i jak ono postępuje w miarę rozwoju dziecka. Metoda postępowania jest wprost klasyczna, a dałaby wyniki niewątpliwe, gdyby materiał uczpiowski mógł być selekcjonowany. Niestety, badania psychologiczne nie postąpiły u nas jeszcze tak daleko, aby można było określić u każdego z owych 1247 dzieci współczynnik inteligencji, jako podstawę rozwoju umysłowego. Autor z konieczności więc przyjął za podstawę swych badań wiek chronologiczny, bo nie mógł oprzeć się na wieku rozwojowym. A przecież brak odpowiedzi w pewnym kierunku u dziecka w określonym wieku, niekoniecznie dowodzi, że dziecko jeszcze nie doszło do tego punktu rozwoju, może natomiast być dowodem tylko pewnego opóźnienia w rozwoju; podobnie, gdy już u dziecka 11-letniego spotykamy zaczątki rozumienia symboliki, to może to być dowodem nieprzeciętnego rozwoju umysłowego dziecka.

Ten brak określonego materiału doświadczalnego nie uszedł uwagi autora, gdyż we wnioskach swoich jest niezmiernie ostrożny i nigdzie stanowczych nie stawia twierdzeń, mimo że sumienność badań i ścisłość metody poniekąd go do tego upoważniały. Można by jeszcze dyskutować, czy stwarzane kategorie interpretacji są dość ściśle od siebie oddzielone i czy naprawdę dają możliwość wprowadzenia różnych kategorii. Np. w tabl. IX (opis mimiki potwora) mamy rubrykę 3 — wabi, łąsi się, skrada, czai i rubr. 4 — fałszywa, chytra, przewrotna. Zdaje się, że do czynności wabienia, skradania, czajenia konieczne potrzeba fałszu, względnie wprowadzania w błąd i dużej dozy chytrości, aby nieprzyjaciela zwabić i t. d. Podobnie w tablicy X (mimika

chłopca) rubryka pierwsza „zamyślenie“, i rubryka druga „patrzy w dal, nie widzi“ są niestychanie pokrewne, jakkolwiek „zamyślenie“ odnosi się do czynności czysto intelektualnej, „patrzenie w dal“ jest jego częstym zewnętrznym objawem.

W każdym razie te drobne uwagi nie zmniejszają bynajmniej ogromnej wartości tej bardzo interesującej pracy. Potwierdziła ona twierdzenie Sterna, że dziecko w kolejności rozwoju myślowego najpierw rzeczy widzi, potem akcję, działanie, by wreszcie dojść do zrozumienia stosunku zachodzącego między osobami, do ujęcia idei kompozycji.

Wdzięcznym trzeba być autorowi za oryginalne stwierdzenie różnicy między symboliką, używaną przez dziecko, która raczej jest animizacją i personifikacją, od symboliki używanej przez ludzi dojrzałych, wymagającej na podstawie interpretacji faktycznej, symbolicznego, więc abstrakcyjnego myślenia.

Drugą zasadniczą zasługą autora jest udowodnienie, że rozumienie symbolicznych obrazów rodzi się u dziecka mniej więcej równocześnie ze zdolnością abstrakcyjnego myślenia, więc po 11-ym roku życia.

Praca ta, mająca bezwzględnie za cel psychologię myślenia, daje także pedagogowi wiele materiału ciekawego, jakkolwiek nie było to zadaniem autora. Odpowiedzi badanych od 11 roku życia, zarówno dziewcząt jak chłopców, mające tłumaczyć harpję, jako symbol, czy rzeczywistego szatana, jako rzeczywistą czy symboliczną pokusę, pozwalają wglądać w duszę tych dzieci, w dziedzinie, w której się nigdy lub rzadko szczerze wypowiadają. Psychoanaliza miałaby tu dużo i ciekawego materiału. Pedagog powinien te odpowiedzi szczególnie rozważyć, by zrozumieć, jak bujne życie wewnętrzne, emocjonalne prowadzą te dzieci jeszcze nieudolnie formułujące swe myśli.

Praca jest oryginalna, dotyczy dziedziny mało opracowanej, przynosi rzeczywisty, pozytywny rezultat, jako przyczynek do psychologii myślenia i trzeba się cieszyć, że wyszła z pod pióra polskiego badacza.

Mieczysław Ziemnowicz.

**John Dewey: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik.** Breslau 1930. (Tłumaczył Hylla.)

Hylla przyswoił literaturze pedagogicznej w Niemczech arcydzieło Dewey'a, które ukazało się w r. 1916 p. t. „Democracy and Education“. Tytuł nie jest wyczerpujący, gdyż dzieło to nie jest tylko filozofją pedagogiki, ale także socjologją. Rozważania są wszechstronne i prócz filozofji i socjologii obejmują też zagadnienia psychologiczne, etyczne, biologiczne, dydaktyczne, metodologiczne i polityczne.

Dzieło to uzasadnia konieczność szkoły pracy ze stanowiska psychologicznego, socjologicznego, biologicznego i etycznego.



Czem pożywienie i rozmnażanie się dla życia biologicznego, tem jest wychowanie dla życia socjalnego. Wychowanie jest zawsze i wszędzie w pierwszym rzędzie przenoszeniem treści socjalnej przez stosunki społeczne. Stosunki społeczne polegają na tem, że ludzie uczestniczą wzajemnie w doświadczeniach, aż staną się właściwością wspólną. Gdy stosunki społeczne się komplikują, rodzi się konieczność stworzenia specjalnego środowiska, które zajmuje się opieką i troską wychowania dzieci. Trzy najważniejsze zadania tego specjalnego środowiska są: 1. Rozwój i uporządkowanie tych właściwości psychicznych, których rozwój jest pożądanym; 2. idealizowanie i ulepszanie istniejących zwyczajów socjalnych; 3. stworzenie bogatszego środowiska od tego, w jakimby młodzież pozostawała, gdyby była pozostawiona bez opieki. Nietylko starsze pokolenie oddziaływa wychowawczo na młodsze, ale vice versa: potrzeba długiej i ustawicznej opieki nad dzieckiem była główną przyczyną trwałych związków ludzi, uczuć miłości i współczucia, życie bezplanowe, chwilowe przeradza się w planowość i dbałość o przyszłość. Rozwój dzieci nie ma żadnego celu transcendentalnego, lecz jest celem samym dla siebie. Z tezy, jakoby rozwój odbywał się w jakimś celu, wynika cała błędna dotychczasowa pedagogika, która nie uwzględnia wrodzonych właściwości dzieci, nie rozwija żadnej inicjatywy, stosuje mechaniczne środki „drillu”.

Dla D. kryterjum wartości wychowania szkolnego leży w tem, o ile ono wzbudza potrzebę ciągłego dalszego rozwoju i o ile dostarcza środków do zaspokojenia tej potrzeby. Wychowanie ma być rekonstrukcją i reorganizacją doświadczenia, która uwypukla znaczenie doświadczenia i zwiększa zdolność kierowania biegiem przyszłych doświadczeń. Tylko taki czyn działa wychowawczo, który uświadamia nam pewne dotychczas niedostrzeżone związki. Doświadczenie, działające wychowawczo (doświadczenie jest też czynem), jest zdolnością kierowania i opanowania życia. Gdy się wie, o co idzie, można pewne zjawisko wywołać, można je przewidywać. Cel więc wychowania nie może być heterogeniczny. Każdy racjonalny cel musi się liczyć z warunkami realnymi, a nie wisieć w powietrzu, musi być szematyczny tylko, a nie skryzalizowany i zrutynizowany, by umożliwiał zmianę środków. Tworzymy cele, żądając zmiany istniejącego stanu. W świadomości danej generacji podkreśla się te rzeczy, których nie posiada. Najważniejszym czynnikiem ulepszenia stosunków społecznych jest wychowanie, które uwzględnia naturalne skłonności do czynu, które wymaga obserwacji, wiadomości i twórczej fantazji. Wahanie się pomiędzy bezduszną tresurą, celem zwiększenia zewnętrznych wyników pracy i gromadzenia wiedzy dla samej wiedzy oznacza, że wychowanie aprobejuje współczesne stosunki. Celem nauki nie jest wiedza, lecz kształcenie myślenia. Akt myślenia musi zawierać: powstanie problemu, obserwację danych faktów, tworzenie nasuwającego się wniosku (hipotezy) i czynne wypróbowanie. Wprawdzie każde myślenie ma za skutek poznanie, ale wartość poznania dla samego poznania jest mniejsza, niż jego wartość dla myślenia. Problem cudzy nie

jest problemem. Więc dla kształcenia myślenia musi się żyć (tylko życie nasuwa problemy) w środowisku naturalnem i w niem działać. Metoda nie jest czemś skryształizowanem. Mylny ten pogląd o skryształizowaniu metody wynika z dualizmu filozoficznego (mur chiński między umysłem i jaźnią z jednej, a światem ilościowym z drugiej strony). Oznaką dobrej metody jest zainteresowanie, chęć uczenia się, świadomy cel i gotowość przyjęcia odpowiedzialności za skutki własnego działania (działanie implikuje myślenie).

Dzieło traktuje też o materiale nauczania (rozdz. 14—20). Bardzo ciekawy i konsekwentny jest pogląd D., że filozofia jest najogólniejszą teorią wychowania. Wynika to z pragmatycznego poglądu na filozofję, która jest formą myślenia; każde myślenie ma swoje źródło w tem, co nie jest pewne w doświadczeniu i ma uświadomić sobie trudności i stawiać hipotezy dla ich usunięcia, ale hipotezy muszą być wypróbowane w działaniu. Filozofja różni się tem od innych form myślenia, że jej problemy tkwią w szerokich stosunkach i celach społecznych. W systemie, w którym uczenie się polega na czynności, a materiał nauczania odbywa się w sytuacjach społecznych, nie trzeba specjalnej nauki moralności, ani tabeli cnót. Sama szkoła jest formą społecznego życia, jest społecznością, pozostającą w ciągłym kontakcie ze społecznością pozaszkolną. Każde wychowanie, które rozwija czynny udział w życiu społecznem, jest moralne.

Oczywiście nie przedstawiłem tu szczegółowo poglądów autora, gdyż byłoby to niemożliwem. Dzieło jest pełne głębokich, współczesnych myśli, styl łatwy, każdy rozdział jest reasumowany. Wymaga jednak głębokiego studjum. Uderza w niem może przesadny optymizm, wiara w demokrację, zbytnią normatywność dzieła i nieuwzględnienie rzeczywistości socjalnej, która u D. jest zupełnie zależna od jednostek ich woli i charakteru. Przypomina trochę Rousseau'a, który stawia swe żądania bez oglądania się na rzeczywistość. Uwypukla jednostronnie psychologiczne postulaty i nie uwzględnia faktu, że społeczeństwo dba bardziej o adaptację jednostki, niż o rekonstrukcję. Ale całe dzieło jest podobnie jak poprzednie: „How we think“ poematem wychowania, choć w ścisłych ramach naukowych.

J. Kiken.

**II. Rowid: Nowa Organizacja studjów nauczycielskich w Polsce i zagranicą.** Instytuty pedagogiczne, Akademje pedagogiczne, Pedagogja. Gebethner i Wolff. Warszawa 1931, str. 228 + 5 nlb.

Kwestja kształcenia nauczycieli należy do spraw bodaj że najżywotniejszych w szkolnictwie wogóle, a naszym w szczególności. Nie wdając się tu w historję tego ruchu, wystarczy wymienić parę nazwisk głosicieli idei wyższego kształcenia nauczycieli, a zatem: J. Wł. Dawida, M. Dzierżbickiej, B. Kielskiego, A. Jakła, K. Zbierskiego, a zwłaszcza, jednego z najgorliwszych i najwytrwalszych jej bojowników,

H. Rowida. Długoletnia działalność tego ostatniego, obejmująca akcję propagandową na łamach licznych czasopism (Nowe Tory, Przegląd Pedagogiczny, Ruch Pedagogiczny, Miesięcznik Pedagogiczny, Rocznik Pedagogiczny, Życie Szkolne) oraz poczynania realne w formie pracy dydaktycznej w Pedagogjum, uwieńczona została ostatnio książką, w której sprawa kształcenia nauczycieli doznała wszechstronnego oświetlenia.

Książka H. Rowida daje pełne ujęcie problemu, zarówno w rozwoju historycznym, jak i na płaszczyźnie współczesności, obejmuje przegląd realizacji idei wyższego kształcenia nauczycieli u nas i w krajach w tym względzie przodujących, wskazuje program studiów zasadniczych i formy kształcenia dalszego, zawiera pewne postulaty na przyszłość, wreszcie jest, w rozdziale końcowym, poradnikiem dla kandydatów zawodu nauczycielskiego. Z takiego charakteru książki wypływają pewne konsekwencje dodatnie, ale i ujemne. Rozległość horyzontów została okupiona pewną pobieżnością, w niektórych momentach; wśród mnóstwa poruszonych problemów jedno zostało ujęte zbyt może drobiazgowo (programy pedagogjów), inne wymagałyby ujęcia pełniejszego i głębszego (rozważania historyczne i socjologiczne). Rozdział końcowy „O zawodzie nauczycielskim“ nie wypływa coprawda z ciągłości rozumowania, atoli jako dodatek informacyjny jest nader pożyteczny. Przejdźmy do szczegółów.

Przegląd historycznego rozwoju form kształcenia nauczycieli rozpoczyna się słusznie z wiekiem XVIII. Ze skąpych jednak informacji w tym względzie nie łatwo jest urobić sobie jakiś pogląd na dawniejsze formy kształcenia nauczycieli. Prócz kilku uwag o szkolnictwie francuskim i niemieckim (inne kraje zostały pominięte) mamy garść szczegółów o szkolnictwie polskim pod zaborami, zwłaszcza na terenie byłej Galicji. I to wszystko. A szkoda, przecież można było pominąć parę programów, szerzej natomiast potraktować rys historyczny. Zyskałaby na tem architektonika książki, a zagadnienie znalazłoby odpowiednie tło perspektywiczne. Historyzm umiarkowany nigdy nie zaszkodzi. Końcowe, trafne skądinąd uwagi o seminarjach nauczycielskich, nie dość ściśle wynikają z nagromadzonego poprzednio szczupłego materiału i czytelnik, o ile nie rozporządza własnym materiałem obserwacyjnym, zmuszony jest przyjąć je trochę na wiarę. Seminarjom dawnym stawia autor następujące zarzuty: 1. zmuszają młodzież do przedwczesnej decyzji w sprawie wyboru zawodu, 2. dają zbyt nikłe podstawy wykształcenia zawodowego, 3. wobec przeładowania programów szerzą powierzchowność kultury ogólnej i zawodowej, 4. stanowią w ustroju szkolnym ślepą ulicę, 5. nie są więc zdolne przygotować nauczycieli dla współczesnej szkoły powszechnej.

System kształcenia nauczycieli nie jest czemś oderwanem, niezależnem od ogółu stosunków i form życia, przeciwnie wiąże się ściśle z nurtującami w danej epoce kulturalnej prądami społecznymi, politycznymi, ekonomicznymi i filozoficznymi. Dzisiejszy system kształcenia nauczycieli uzależniony jest od przewodnich idei epoki obecnej.



Są niemi: idea demokratyzacji, idea kooperacji i solidarności, hasło pracy produktywnej i twórczej. Pod ich wpływem „kształtuje się nowa treść psychiki indywidualnej i zbiorowej, rodzi się nowy typ człowieka, nowa ludzkość, przejęta duchem chrześcijańskim.“

Godząc się zasadniczo na takie powiązanie faktów zaznaczyć jednak wypada, że obok idei międzynarodowej solidarności i kooperacji uwzględnić też należało ciągle żywotne prądy nacjonalistyczne, które w niektórych krajach (faszyzm w Włoszech, hitleryzm w Niemczech) są źródłem swoistej koncepcji wychowania. Co więcej, wpływ czynnika narodowego na ideologję szkoły stanowczo przewyższa skromniutkie dotąd poczynania o charakterze międzynarodowym. Poza tem wpływ stosunków społecznych i politycznych na sprawę kształcenia nauczycieli nie wszędzie został należycie zaznaczony. Jedynie ustrój szkolny w Austrii, dzięki powiązaniu z ideologją istniejących tam stronnictw i obozów politycznych wyłania się w plastycznych kształtach, jako wyjście kompromisowe dążeń sfer konserwatywnych, demokratycznych i ugrupowań radykalnych.

Z przeglądu prób realizacji idei wyższego kształcenia nauczycieli wynika uwydatniająca się wszędzie zdecydowana tendencja zapewnienia nauczycielom szkół powszechnych wykształcenia uniwersyteckiego, bądź doń zbliżonego. Stopień realizacji tendencji zależy od postępów demokratyzacji i zamożności danego społeczeństwa; mówiąc inaczej, im zamożniejsze jest dane społeczeństwo, tem wyższy jest stopień organizacyjny jego szkół początkowych, a tem samem wyższy cenzus naukowy i pozycja społeczna nauczycieli.

Na czoło wysuwa się Anglja. Nauczyciele przechodzą tu czteroletnie studia uniwersyteckie (University Training Departments) względnie dwuletnie studjum skrócone (Two Years College). W Stanach Zjednoczonych A. P. mamy pedagogiczne akademje (Teachers Colleges). W Szwajcarii mamy kształcenie nauczycieli w instytutach o pokroju uniwersyteckim. W Niemczech sprawa przedstawia się rozmaicie; rozwinęły się trzyletnie instytuty pedagogiczne (Saksonja, Turyngja, Hesja, Hamburg) i dwuletnie akademje (na terenie samych Prus jest ich piętnaście), dawne seminarja zachowały się tylko w Bawarii i Wirtembergji. Podobnie niezupełnie rozwiązała ten problem Austrija, gdzie istnieje właściwie jedynie dwuletni Instytut Pedagogiczny miasta Wiednia (1925), pozostający w ścisłej łączności z tamtejszym uniwersytetem. Stopniowo ideę wyższego kształcenia nauczycieli realizują Czechy ze swemi jednorocznemi Akademjami Pedagogicznemi (Praga, Berno, Bratysława). Formy tradycyjne zachowały Francja, Belgja, Hiszpanja, Holandja, Szwecja. Włochy wytworzyły specjalne siedmioletnie Instituti Magistrali, a Rosja, czteroletnie pedagogiczne techniki.

Programy owych instytutów czy akademij, nie licząc pewnych odchyień, naogół rozpadają się na następujące działy: przedmioty teoretyczno-wychowawcze, przedmioty zawodowo-praktyczne (metodyka, dydaktyka, nauka obywatelska, hospitacje, konferencje, lekcje

próbne), zajęcia techniczno-artystyczne (rysunki, roboty ręczne, ko-biece, muzyka, ćwiczenia cielesne).

W zestawieniu teraz z obcemi poczynaniami na polu kształcenia nauczycieli we właściwym świetle zarysowują się nasze w tej mierze usiłowania.

Program pedagogjów nie wymaga bliższego rozpatrzenia, nie odbiega zresztą zbytnio od programów akademij czy instytutów zagranicznych.

Dalsza rozbudowa tych instytucyj w innych ośrodkach, przy pomocy uniwersytetów pobliskich, w tym przynajmniej sensie, jak to autor pojmuje, który chciałby osiągnąć liczbę 20 pedagogjów na terenie Państwa, wydaje się w naszych warunkach finansowych na razie nieosiągalne, ponadto dla braku dostatecznej liczby odpowiednich wykładowców doprowadziłoby to do znacznego obniżenia ich poziomu. A poziom ten musi być dość wysoki, by nie wyrodziły się w parodję szkolnictwa wyższego, zamykając sobie drogę do przekształcenia w wyżej zorganizowane akademje czy instytuty.

Dostatecznie wysoki poziom zapewnić może pedagogjom jedynie odpowiedni dobór grona wykładowców (profesorów, docentów). Żąda też od nich autor nader wysokich kwalifikacyj, przewyższających nawet wymagania, stawiane w tym względzie w instytucjach tego pokroju zagranicą.

Kwestja nadzoru pedagogjów musi, zdaniem autora, ulec zmianie, w tym sensie, że wizytacje o charakterze instruktywnym, nawet przez wizytatorów specjalistów, musiałyby odpaść, jako właściwie zbędne, nie mówiąc już o wizytacjach czynników nie wyspecjalizowanych w danej dziedzinie wiedzy. Nawiażując do tradycyj Komisji Edukacji Narodowej możnaby czynności wizytatorskie powierzyć profesorom uniwersytetów, specjalistom danej gałęzi nauki. Kontrola czynników oficjalnych mogłaby się ograniczyć do spraw administracyjno-organizacyjnych.

Inne, z pośród istniejących u nas w tej chwili instytucyj kształcenia nauczycieli, mają charakter doksztalcający i są przeznaczone dla nauczycielstwa już czynnego i kwalifikowanego (Wyższe Kursy Nauczycielskie, Państwowy Instytut Wychowania Fizycznego, Państwowy Instytut Robót Ręcznych, Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej).

Nie są to atoli jedyne formy możliwe. Dalszy rozwój kształcenia nauczycieli powinienby dążyć do tworzenia wydziałów pedagogicznych na uniwersytetach o kursie czteroletnim i zwijania wszystkich form dotychczasowych. Zanim jednak zrealizowałby się ów najwyższy ideał, należy kroczyć etapami pośrednimi. Wraz ze zwijaniem seminarjów nauczycielskich i Państw. Kurs. Naucz. winna nastąpić dalsza rozbudowa pedagogjów.

Dla badań naukowych należałoby utworzyć Wyższą Szkołę Nauk Pedagogicznych, co byłoby realizacją myśli J. W. Dawida o organizacji Polskiego Instytutu Pedagogicznego, któryby był ogniskiem

pracy naukowej w dziedzinie pedagogiki i nauk pomocniczych, ułatwiał pracę, dawał inicjatywę, oddziaływał na ogół, przyczyniał się do budzenia i rozjaśnienia świadomości pedagogicznej, rozpowszechniania nowych na tem polu zdobyczy, krytyki istniejących urządzeń i metod, inicjatywy do reform i wytworzenia jednolitego, zgodnego z potrzebami narodu systemu wychowawczego.

Tak przedstawia problem kształcenia nauczycieli u nas i takie podaje jego rozwiązanie Rowid. Można się na nie pisać, wolno też mieć zastrzeżenia. Obowiązująca obecnie ustawa o organizacji szkolnictwa znajduje i inne rozwiązanie tego zagadnienia. Trudno się jednak obronić przed uczuciem podziwu i uznania dla niespożytej energii i niezachwianej wiary autora, który jako jeden z pierwszych pionierów tej idei od tylu lat walczy o swą ideę i czynem stwierdza, iż labor omnia vincit improbus.

Dr. Mirosław Sekreta.

---



# WPISY

## do Instytutu Pedagogicznego w Katowicach na rok szkolny 1932/33

(Od 10—25 czerwca 1932 i od 15—30 września 1932 r.)

---

### **Cele i zadanie Instytutu Pedagogicznego.**

Instytut Pedagogiczny w Katowicach przystępuje z początkiem roku szkolnego 1932/33 do zorganizowania nowego Dwuletniego Studium w Instytucie Pedagogicznym, którego celem jest:

- a) pogłębienie zawodowego i naukowego wykształcenia nauczycieli wszystkich kategorii szkół;
- b) kultywowanie i popieranie naukowej pracy pedagogicznej;
- c) przeprowadzanie systematycznych badań i doświadczeń w różnych dziedzinach wiedzy pedagogicznej.

### **Program i organizacja studiów i pracy.**

Studia w Instytucie Pedagogicznym trwają dwa lata.

Instytut Pedagogiczny jest zakładem koedukacyjnym.

Rok szkolny dzieli się na 3 trymestry: pierwszy trwa od 1 października do 31 grudnia, drugi od 1 stycznia do 31 marca, trzeci od 1 kwietnia do 30 czerwca.

Ferie świąteczne Bożego Narodzenia trwają od 20 grudnia do 7 stycznia włącznie, Wielkiej Nocy od Niedzieli Palmowej do drugiej niedzieli po świątach.

Program pracy Dwuletniego Studium I. P. obejmuje całokształt zagadnień, traktowanych zgodnie z celami I. P. i obejmuje:

I. Przedmioty pomocnicze: a) logika i metodologia, b) filozofja, c) biologia wychowawcza.

II. Przedmioty główne: Dział A. PRZEDMIOTY PEDAGOGICZNE: a) psychologia pedagogiczna, b) psychologia ogólna, c) socjologia wychowania, d) historia wychowania, e) pedagogika ogólna, f) dydaktyka ogólna, g) dydaktyka poszczególnych przedmiotów, h) ustawodawstwo szkolne i organizacja szkolna, i) higiena szkolna.

Dział B. PRZEDMIOTY SPECJALNE (1 do wyboru): 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: Hospitacje w szkołach; lekcje pokazowe.

IV. Przedmioty dodatkowe — nadobowiązkowe: Języki obce (w zakresie skutecznego korzystania z zagranicznej literatury pedagogicznej). Higiena mowy. Technika żywego słowa.

V. Seminarja i pracownie:

- |                    |   |                             |
|--------------------|---|-----------------------------|
| a) psychologiczne, | } | obowiązkowe dla wszystkich, |
| b) pedagogiczne,   |   |                             |
| c) polonistyczne,  |   |                             |
| d) historyczne,    |   |                             |
| pracownie:         | } | do wyboru.                  |
| e) geograficzna,   |   |                             |
| f) przyrodnicza,   |   |                             |

### ROZKŁAD PRZEDMIOTÓW

na okres dwuletni przedstawia się następująco:

I. rok studjów		II. rok studjów
Dział	Przedmioty	Przedmioty
I	Logika i metodologia Filozofja Biologia wychowawcza	_____
II. A	Psychologia pedagogiczna Psychologia ogólna Socjologia wychowania Pedagogika ogólna Dydaktyka ogólna _____ _____ _____ _____	Psychologia pedagogiczna _____ _____ Pedagogika ogólna _____ Historja wychowania Dydaktyka poszczególnych przedmiotów Ustawodawstwo szkolne i organizacja szkolna Higiena szkolna
II. B	Język polski i literatura Historja Geografia Zoologia i botanika	Repetytorja w zakresie materiału przerobionego w I roku studjów

I. rok studjów,		II. rok studjów
Dział	Przedmioty	Przedmioty
II. C	Wychowanie obywatelsko- państwowe	Oświata pozaszkolna
III.	_____	Praktyka szkolna
IV.	Języki obce, nowożytne Higjena mowy Technika żywego słowa	Języki obce nowożytne Higjena mowy Technika żywego słowa
V.	Seminarja i pracownie	Seminarja i pracownie

Z grupy II B i II A g) (dydaktyka poszczególnych przedmiotów) przysługuje słuchaczowi prawo wyboru z początkiem roku szkolnego przedmiotu odpowiadającego jego specjalności.

Dział II B ma na celu nie tylko pogłębianie naukowego wykształcenia słuchaczy, ale również pobudzenie ich w pewnej mierze do samodzielnej pracy naukowej ze szczególnem uwzględnieniem momentu regionalnego śląskiego.

W tym celu kładzie się silny nacisk na pracę słuchaczy w seminarjach i pracowniach.

Z końcem Dwuletniego Studium winien słuchacz wykazać się pracą dyplomową w zakresie jednego z głównych przedmiotów, wykładanych w I. P. — z wyjątkiem gr. II B.

Obok powyższych prac organizuje I. P.:

1. powszechne wykłady z pedagogji i dziedzin pokrewnych,
2. konferencje pedagogiczne,
3. kursy wychowawcze,
4. kursy dla kierowników szkół powszechnych,
5. kursy z dydaktyk poszczególnych przedmiotów,
6. wykłady regionalne z dziedziny historii, kultury, zjawisk przyrodniczych i geograficznych Śląska,
7. prowadzi bibliotekę pedagogiczną; kieruje czytelnictwem; organizuje wystawy i pokazy bibliograficzne z zakresu pedagogji,
8. prowadzi szkołę doświadczalną,
9. wydaje czasopismo „Chowanę”,
10. wydaje dzieła naukowe z teorii wychowania i nauczania,
11. prowadzi stałą bibliografię pedagogiczną z literatury polskiej i obcych.

Istniejąca przy I. P.:



a) czytelnia czasopism pedagogicznych, zaopatrzona w liczne publikacje polskie i zagraniczne (otwarta codziennie od 16 do 19, w godzinach zaś przedpołudniowych za zgłoszeniem się w sekretarjacie),

b) biblioteka dzieł pedagogicznych zaopatrzona i stale zaopatrywana w najnowsze dzieła polskie, francuskie i niemieckie z dziedziny pedagogiki i dziedzin pokrewnych, stoi do dyspozycji nie tylko słuchaczom I. P., ale również wszystkim osobom z poza Instytutu, interesującym się zagadnieniami pedagogicznymi, które mogą korzystać z biblioteki po uprzednim uzyskaniu zezwolenia dyrekcji I. P.

### **Słuchacze.**

Słuchaczem zwyczajnym I. P. może być każdy(a) nauczyciel(ka) szkoły średniej ogólnokształcącej, zawodowej, o ile posiada pełne kwalifikacje do nauczania oraz szkół powszechnych, mogących się wykazać nadto świadectwem z ukończonego Wyższego Kursu Nauczycielskiego, Instytutu Nauczycielskiego, względnie Pedagogjum. Na czas przejściowy aż do odwołania może słuchaczem zwyczajnym być każdy(a) 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 na równi ze zwyczajnymi nie tylko do wykładów ale i do ćwiczeń, kollokwjów, nie otrzymują jednak świadectwa z ukończenia I. P.

### **Opłaty.**

Każdy słuchacz zwyczajny opłaca zł 5<sup>—</sup> (jednorazowo) wpisu i 120<sup>—</sup> (stodwadzieścia) zł 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.

Do tego dochodzą taksy laboratoryjne.

Słuchacze nadzwyczajni i hospitanci wpłacają zł 5<sup>—</sup> wpisu oraz czesne zależnie od ilości wziętych wykładów i ćwiczeń; opłaty oblicza się według normy wynoszącej zł 1<sup>—</sup> za wykład (trzykwadransowy); jeżeli przedmiot obejmuje więcej niż jeden wykład, wolno jest zapisywać się tylko na całość przedmiotu.

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 do 20% opustu przy nabywaniu Biuletynów I. P. i innych wydawnictw naukowych.

Korzystanie z biblioteki I. P. oraz innych urządzeń naukowych dla hospitantów i osób, które nie są równocześnie słuchaczami I. P., jest połączone z opłatą, której wysokość oznacza odpowiedni regulamin.

### **Egzaminy, dyplom.**

Słuchacze składają egzaminy z przedmiotów obowiązkowych przy końcu każdego roku szkolnego, ponadto w miarę potrzeby w terminie dodatkowym z początku roku szkolnego.

Egzamin przy końcu I roku studjów obejmuje następujące przedmioty:

1. psychologia pedagogiczna,
2. pedagogika i dydaktyka ogólna,
3. biologia lub socjologia wychowania (do wyboru),
4. wybrany przedmiot specjalny z grupy II B.

Przy końcu drugiego roku studjów winien kandydat poddać się egzaminowi z:

1. psychologii pedagogicznej (z zakresu II roku),
2. pedagogiki wraz z historją wychowania,
3. higieny szkolnej,
4. dydaktyki wybranego przedmiotu.

Warunkiem zapisania się na drugi rok studjów jest złożenie egzaminów z przedmiotów objętych programem pierwszego roku studjów.

Kandydaci, którzy nie złożyli egzaminów najwyżej z dwóch przedmiotów, objętych programem pierwszego roku studjów, mogą zapisać się warunkowo na drugi rok, z tem jednakowoż, że złożą przepisany egzamin w terminie dodatkowym pod rygorem unieważnienia dokonanego wpisu.

Do egzaminu mogą być dopuszczeni tylko słuchacze zwyczajni.

Zgłoszenie do egzaminu następuje pisemnie w terminie ogłoszonym na tablicy I. P., przy równoczesnem uiszczeniu taksy egzaminacyjnej zł 6.—.

Z przedmiotów nieobjętych egzaminem słuchacze mogą składać kollokwja bezpośrednio po zakończeniu cyklu danego wykładu. Z pomyślnie zdanego kollokwjum wydaje się poświadczenie, które jest wskaźnikiem dążeń i zainteresowań słuchacza.

Z pomyślnie złożonego egzaminu otrzymuje słuchacz zaświadczenie.

Po ukończeniu Dwuletniego Studium otrzymuje słuchacz(ka) dyplom ukończenia I. P. o ile wykaże się:

1. zaświadczeniem złożonych egzaminów, przewidzianych w programie,
2. zaświadczeniem o czynnym udziale w pracowniach i zajęciach praktycznych,
3. potwierdzeniem właściwego profesora, stwierdzającego przyjęcie pracy dyplomowej w zakresie jednego z głównych przedmiotów wykładowych.

### WPISY.

**Wpisy na Dwuletnie Studium w Instytucie Pedagogicznym przyjmować się będzie od 10 do 25 czerwca codziennie od godz. 16 do 19 w lokalu Instytutu Pedagogicznego w Katowicach, ul. Wojewódzka 45 (telefon 29—30) i od 15—30 września w terminie powakacyjnym.**

**Szczegółowy program wykładów ukaże się drukiem z początkiem roku szkolnego.**

### SPIS PRELEGENTÓW na rok szkolny 1932/33.

- I. LOGIKA i METODOLOGJA — Doc. Uniw. Jag. Dr. Ludwik Chmaj.  
FILOZOFJA — Doc. Uniw. Jag. Dr. Ludwik Chmaj.  
BIOLOGJA WYCHOWAWCZA — Doc. Uniw. Jag. Dr. Stanisław Skowron.
- II A. PSYCHOLOGJA PEDAGOGICZNA — Prof. Uniw. Jag. Dr. Stefan Szuman.  
PSYCHOLOGJA OGÓLNA — Prof. Uniw. Poznańskiego Dr. Stefan Błachowski.  
SOCJOLOGJA WYCHOWANIA — Prof. Uniw. Jag. Dr. Jan Bystróż.  
PEDAGOGIKA OGÓLNA — Dyr. Pedagogjum Dr. Henryk Rowid.  
DYDAKTYKA OGÓLNA — Wiz. Dr. Mieczysław Ziernowicz.
- II B. JĘZYK POLSKI — Doc. Uniw. Jag. Dr. Zenon Klemensiewicz.  
LITERATURA POLSKA — Lektor Uniw. Jag. Dr. Vilim Frančič.  
HISTORJA — Naczelnik W. O. P. Dr. Ludwik Ręgorowicz.  
GEOGRAFJA — Doc. Uniw. Jag. Dr. Wiktor Ormicki.  
ZOOLOGJA — Doc. Uniw. Jag. Dr. Stanisław Skowron.  
BOTANIKA — Doc. Uniw. Jag. Dr. Aniela Kozłowska, Kierownik Oddziału Muzeum Śląskiego.
- II C. WYCHOWANIE OBYWATELSKO-PAŃSTWOWE — Wiz. Dr. Mieczysław Ziernowicz.
- III. JĘZYKI OBCE NOWOŻYTNE — Nazwiska prelegentów będą później podane do wiadomości.
- HIGJENA MOWY — Ks. Dr. Stanisław Wilczewski.  
TECHNIKA ŻYWEGO SŁOWA — Kazimiera Rychterówna.
- IV. SEMINARJA I PRACOWNIE pozostają pod kierunkiem odpowiednich prelegentów.





# WAKACYJNY KURS HARCERSKI DLA NAUCZYCIELI

---

W czasie od 4 do 30 lipca b. r. Kuratorjum Okręgu Szkolnego Łódzkiego organizuje w Bieszczadach w odległości 2 km od Baligrodu (pow. leski, woj. lwowskie) 4-tygodniowy kurs harcerski dla nauczycieli szkół powszechnych. Kurs odbędzie się w pięknej górskiej okolicy w obozie pod namiotami.

Zasadniczym zadaniem kursu jest zbliżenie nauczycieli do harcerstwa. Poza tem kurs ma na celu zapoznanie wychowawców a) z metodami, stosowanymi w harcerskim systemie wychowawczym, b) ze sposobami organizowania drużyn harcerskich na terenie szkoły powszechnej oraz c) z urządzeniem i prowadzeniem wycieczek krajoznawczych i obozów wypoczynkowych dla młodzieży szkolnej.

Opłata za kurs z całodziennem utrzymaniem wynosi 55 złotych. Wpisowe w wysokości 20 zł należy wysłać przekazem pocztowym do Kuratorjum Okręgu Szkolnego Łódzkiego równocześnie z podaniem o przyjęcie na kurs. Pozostałe 35 zł przyjęci uczestnicy kursu wpłacą skarbnikowi kursu bezzwłocznie po przybyciu do obozu. Uczestnicy kursu otrzymają rozkazy wyjazdu, uprawniające ich do korzystania z 80% zniżki kolejowej.

Uczestnicy kursu obowiązani są przywieźć z sobą do obozu: plecak, krótkie spodenki harcerskie, koszulkę harcerską, rogatywkę harcerską, ciepły pled, ciepły sweter, 4 zmiany bielizny, siennik, 2 przecieradła, przybory do jedzenia, przybory do mycia.

Szczegółowe informacje zostaną podane specjalnym komunikatem kandydatom przyjętym na kurs.

---

## Treść zeszytu I z 1931 r.:

	Str.
Od Wydawnictwa . . . . .	1
Dr. Jan Hulewicz: Niewyzyskana rola historii wychowania we współczesnym szkolnictwie polskim . . . . .	3
Dr. Władysław Chłopicki: Z dziedziny psychopatologii wieku dziecięcego . . . . .	25
Dr. Tadeusz Strumillo: Profil klasy . . . . .	39
Dr. Rudolf Taubenszlag: Opinia publiczna w samorządzie uczniowskim . . . . .	49
Z działalności Instytutu Pedagogicznego . . . . .	59

## Treść zeszytu II:

	Str.
Od Wydawnictwa . . . . .	65
Prof. U. J. Dr. St. Szuman: O stosunkach czynności leczenia . . . . .	67
Dr. Mieczysław Ziernowicz: Zagadnienie szkolnictwa średniego w Polsce . . . . .	77
Dr. Adam Kłodziński: O uzgodnienie metody nauczania z materiałem historycznym . . . . .	99
Dr. Rudolf Taubenszlag: Młodzież szkolna a samorząd uczniowski . . . . .	109
Sprawozdania i oceny . . . . .	163
Sprawozdanie z działalności Instytutu Pedagogicznego . . . . .	167

## Treść zeszytu III i IV:

	Str.
Prof. U. J. Dr. Stefan Szuman: Chłopiec jako batalista . . . . .	177
Dr. Miecz. Ziernowicz: Wychowawcze oddziaływanie szkoły amerykańskiej . . . . .	183
Dr. Leopold Blaustein: Przyczynki do psychologii i pedagogiki karności . . . . .	215
Dr. Leon Langholz: Testy charakterologiczne Henninga . . . . .	247

### Prace Instytutu Pedagogicznego:

Jadwiga Boyé: Próba zastosowania . . . . .	259
Stanisław Gdowski: Oceny postępów uczniów w świetle statystyki . . . . .	282
Franciszek Janocha: Próby psychologicznego zbliżenia się do uczniów . . . . .	299
Dr. Helena Spoczyńska: Jak dzieci oceniają swe postępowanie . . . . .	305
W. Borelowski: Wizyta w Akademii Pedagogicznej w Bytomiu . . . . .	309

### Sprawozdania i oceny:

St. Szuman: Badania nad rozwojem rozumienia obrazów o symbolicznej treści (ocenia M. Ziernowicz) . . . . .	312
John Dewey: „Demokratie und Erziehung“ (tłum. Hylla) ocenia J. Kiken . . . . .	314
H. Rowid: Nowa organizacja studiów naucz. w Polsce i zagranicą (omawia Dr. Mirosław Sekreta) . . . . .	316
Komunikaty Instytutu Pedag. . . . .	321

**DRUKARNIA  
P. MITRĘGI  
W CIESZYNIE**